



Universidad
Nacional
Villa María

Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo A. Podestá"
Repositorio Institucional

Libro de Resúmenes. I Jornada de socialización de trabajos de posgrado de docentes investigadores/ as del IAPCH

Año
2024

Compiladores

Dubois, María Daniela; Paredes, Silvia; Anunziata, Jorge
y Siragusa, Cristina Andrea

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

CITA SUGERIDA

Dubois, M. D., Paredes, S., Anunziata, J. y Siragusa, C. A. (2024). *Libro de Resúmenes. I Jornada de socialización de trabajos de posgrado de docentes investigadores/ as del IAPCH*. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional Villa María.

http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id_notice=47043



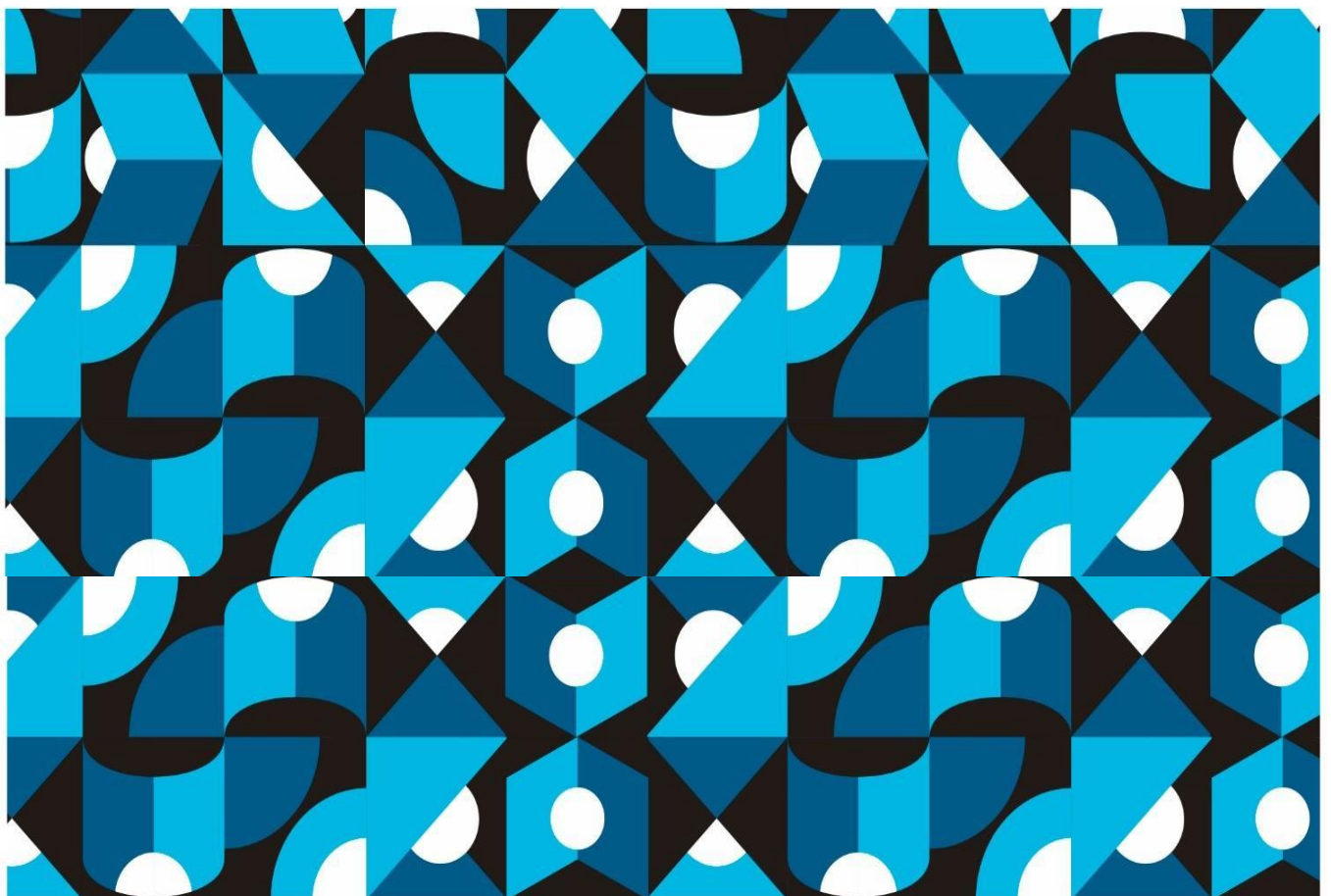
Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional



Universidad
Nacional
Villa María

Instituto Académico
Pedagógico de Ciencias
Humanas

Libro de resúmenes
I Jornada de Socialización de
trabajos de posgrado de
Docentes-Investigadores/as
IAPCH



Libro de resúmenes

I Jornada de socialización de trabajos de posgrado de docentes-investigadores/as IAPCH

Compiladores: María Daniela Dubois - Silvia Paredes - Jorge Anunziata - Cristina Andrea Siragusa

Libro de Resúmenes. I Jornada de socialización de trabajos de posgrado de docentes-investigadores/as del IAPCH / Virginia Asteggiano ... [et al.]. - 1a ed. - Villa María : Universidad Nacional de Villa María, 2025.

Libro digital, PDF/A

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-6584-08-3

1. Instituto de Investigación. 2. Educación. 3. Arte. I. Asteggiano, Virginia
CDD 707

Edición y corrección: Gabriela Luján Giammarini

Libro de resúmenes
I Jornada de socialización de
trabajos de posgrado de docentes-
investigadores/as IAPCH

María Daniela Dubois
Silvia Paredes
Jorge Anunziata
Cristina Andrea Siragusa
(Compiladores)

Presentación

Esta publicación reúne los resúmenes de los trabajos que se compartieron en las “I Jornadas de socialización de trabajos de posgrado de docentes-investigadores/as del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas”.

Durante dos días, en el mes de mayo de 2024, se habilitó un espacio para poner en común las producciones que docentes del Instituto han realizado o están realizando en el marco de sus estudios de pos graduación.

Aprobadas por Resolución No 084/2024 del Consejo Directivo del IAPCH, esta Jornada convocó a los y las docentes del Instituto a producir y compartir presentaciones que den cuenta de las temáticas, los encuadres teóricos, las decisiones metodológicas y los resultados que forman parte de la producción científica que está desarrollando -o que desarrolló hace poco tiempo- en instancias de formaciones de posgrado.

Las y los docentes universitarios construyen su trayectoria formativa y profesional tramando experiencias en diferentes contextos institucionales, en muchas oportunidades con un importante esfuerzo personal que no siempre es visible en el espacio donde desarrolla su actividad docente; por esto, esta Jornada se propuso poner en visibilidad y valorizar las trayectorias formativas que docentes investigadores del Instituto van construyendo.

La concreción de la Jornada nos mostró que el esfuerzo de poner en común saberes que están en proceso de producción tiene dos dimensiones sustantivas; por un lado, comunicar lo que se produce es una exigencia de los procesos de posgraduación y un requerimiento que, cada vez más, se le hace a la producción científica. Por otro lado, la exposición habilita a un diálogo entre colegas y entre abordajes disciplinares, que construye colegialidad, favorece la inscripción institucional de los y las docentes y abre líneas de trabajo cooperativo e interdisciplinar valiosas e innovadoras.

Entendemos que generar espacios para que se concreten procesos de comunicación de la ciencia, exposición de las producciones, colaboración disciplinar e interdisciplinar, constituyen condiciones institucionales que favorecen la investigación y la formación permanente de los equipos docentes, redundando en una mayor calidad de las actividades que se desarrollan en las tres tareas sustantivas de la Universidad: docencia, extensión e investigación.

Presentamos aquí, con un enorme placer y reconocimiento a los y las colegas que participaron, los resúmenes socializados en la Jornada. Este material da cuenta de ese trabajo personal realizado por cada uno/a de los/as autores/as en diferentes instancias formativas de posgrado, tanto en la UNVM como en otras universidades, con el acompañamiento de sus directores y directoras. A la vez construye y pone a disposición una suerte de cartografía de la investigación realizada en el marco de los estudios de posgrado de los y las docentes de humanas; una cartografía inédita y desafiante, que articula y tensiona campos y áreas que conviven en la singular estructura institucional del Instituto de Humanas de la UNVM.

Las y los invitamos a adentrarse en este texto con curiosidad por esta cartografía particular y con la certeza que encontrará aquí resonancias con su hacer, lugares familiares y desafíos que invitan a continuar en una búsqueda permanente de formación e investigación.

*María Daniela Dubois, Silvia Paredes, Jorge Anunziata, Cristina Andrea Siragusa
Villa María, diciembre 2024*

Índice

<i>Escribir-Investigar-Comunicar-Hacer: La puesta en escena de la investigación artística.</i> Mariana Mussetta	7
<i>Las voces de las letras: tipografía, diseño de página y construcción de sentido en dos novelas de Graham Rawle.</i> María Lucía Bersia	12
<i>Cine argentino realizado en y desde Córdoba (2010-2020). Hacia la creación de una imagen-región.</i> Carlos M. Lema	17
<i>Con relación a, en relación a y en relación con: ¿significan lo mismo?</i> Gabriela Luján Giammarini	22
<i>Cartografías animadas / Argentina / 2011-2021: modelos para armar y evocar.</i> Cristina Andrea Siragusa	26
<i>Film Festival Studies: Curaduría para infancias y operaciones tecno-poéticas en la animación latinoamericana.</i> Ayelén Mufari	29
<i>Sexo, wifi y trap: subjetividades alter-dirigidas y metanarrativas juveniles en el ciberespacio.</i> Eric Muzart	34
<i>Obra, archivo y tradición en Edith Vera. Aproximaciones a un proyecto de investigación.</i> Daniela Rivarola	43
<i>Diálogo entre las obras de las artistas Clarice Lispector y Frida Kahlo.</i> María Eugenia Vivian	47
<i>Un cambio en el proceso de construcción de los Anteproyectos Trabajos Finales de Grado de la Licenciatura en Educación Física, Universidad Nacional de Villa María, en el contexto de pandemia COVID-19, año 2021.</i> Marcos Enrique Brandán	51
<i>Propuesta de Modificación del Reglamento para la Elaboración del TFG de la Licenciatura en Composición Musical con Orientación en Música Popular de la UNVM.</i> Adriana Watson	56
<i>Una propuesta de intervención: Deporte, derechos, universidad y territorio.</i> María Daniela Dubois	61
<i>Pedagogía de la Comprensión.</i> Lourdes Marian Silva Candia	67
<i>Trayectorias socioeducativas de jóvenes que cursan el nivel primario en la EPJA.</i> Marcela Montenegro	73
<i>Biopolítica y Sexualidad. Estrategias en la implementación de la Educación Sexual Integral.</i> Marcela Pozzi Vieyra	77
<i>Personas mayores y envejecimiento saludable desde una perspectiva de derecho, en la Universidad Nacional de Villa María.</i> María Celeste Barrionuevo	81
<i>Una propuesta interdisciplinaria e interseccional con perspectiva de discapacidad/accesibilidad en la Universidad Nacional de Villa María. Ciudad de Villa María, Córdoba. Año 2022-2023.</i> Valeria Mariel Politi	85
<i>Proyecto de mejora sobre accesibilidad para estudiantes sordos en propuestas de formación de Nivel Superior mediadas por tecnologías.</i> Mailén Marilyn Turletto	90
<i>Prácticas corporales urbanas juveniles. Una aproximación desde las sensibilidades sociales.</i> Virginia Asteggiano	98
<i>La autonomía en la lectocomprensión en inglés como lengua extranjera en el proceso de alfabetización académica.</i> Marisel Adriana Somale	104
<i>Compromiso con los aprendizajes en contextos no formales de capacitación laboral.</i>	110

Agustina María Manavella

<i>Los juegos grupales de niños de 8 a 12 años: tramas, potencialidades y limitaciones.</i> Lilia Nakayama	116
<i>Educación de Jóvenes y Adultes, hoy.</i> Mailén Marilyn Turletto	121
<i>El itinerario intelectual del Dr. Ángel Diego Márquez (1923-2001). Apuntes para pensar una pedagogía crítica y reflexiva.</i> Milena Lucero	127
<i>La dimensión didáctica en aulas virtuales de la plataforma Moodle.</i> Diego Villafañe	136
<i>Cuerpxs en la Formación Docente Superior de las Artes Escénicas. Significaciones en juego en los procesos educativos: universidades públicas de Córdoba 2005-2020.</i> Gabriela Susana Olga Domjan	140
<i>Trayectorias educativas de jóvenes trans en la provincia de Córdoba.</i> Carolina María Bruzzo	146
<i>Arte, tecnologías y comunidad: Transmedia y poéticas animadas en/para el desarrollo de tecnologías socio-artísticas desde la universidad pública de Villa María durante el período 2020-2024.</i> Luján Ailen Martínez	151
<i>La edición literaria en transición. Alción Editora.</i> Mariana Barcellona	156
<i>Entre lo académico y lo popular: la ópera experimental Memorias del Camino.</i> Ignacio Javier Huerta, Alba Lunari y Belen Disandro	162

Escribir-Investigar-Comunicar-Hacer:

La puesta en escena de la investigación artística

Mariana Mussetta

mmussetta@unvm.edu.ar¹

La pregunta disparadora: ¿Qué hace que una escritura sea académica?

Si bien aprender a escribir en contextos académicos se ha vuelto parte de la currícula, de a poco se ha ido naturalizando aquello que vuelve a la escritura académica, asociando su grado de academicidad a un conjunto específico de pautas formales y a un estilo de escritura excluyente entendido como impersonal, objetivo y lineal. Así, las competencias académicas se identifican con una determinada manera de escribir, considerada la forma “correcta”. Ante esto, Molinari (2022) argumenta que esto implicaría universalizar una versión particularista de la escritura académica a expensas de otras maneras posibles de producir académicamente. Aun cuando hablar de academicidad no implica hablar de calidad de la investigación propiamente dicha, una visión demasiado restringida de lo que constituye un texto académico puede resultar en la diferencia entre tener la posibilidad de ingresar a la arena discursiva académica y no tener tal chance simplemente por la manera en que la investigación es presentada.

Esto no significa que las convenciones mayoritariamente compartidas no sean válidas, ni que deba admitirse de pronto cualquier otra alternativa per se, porque esto sería desconocer la naturaleza de los géneros académicos en tanto géneros discursivos como “tipos relativamente estables de enunciados” (Bajtín, 1998, p. 248), que constituyen “arcaísmos vivos” (Bajtín, 1986, p. 156). El entender el discurso académico como portador de densidad ideológica permite abordarlo precisamente como locus donde se ponen en juego complejas prácticas que legitiman ciertos discursos y silencian otros.

En este sentido, se vuelve necesario problematizar la noción de academicidad como constructo complejo, y entenderla como la interacción entre el conocimiento disciplinar, los valores e intenciones de quien escribe con su agencia en darle forma, y lo que habilita el entorno textual para que esto suceda (Molinari, 2022, p. 203).

¹ Doctorado en Semiótica, Universidad Nacional de Córdoba. Dirección de tesis: Dra. Cristina Siragusa.

La escritura académica en la investigación artística

La consolidación de carreras ligadas a la producción artística en los últimos años ha suscitado ciertos debates, aún no saldados, sobre la forma de producir, comunicar y legitimar conocimiento al interior de estas. Lo que sucede en ámbitos como el de las artes es que los conocimientos adquiridos en el proceso investigativo suelen ser de carácter experiencial, práctico, encarnado y no verbal, y por tanto se asocian a un conocimiento tácito que, aunque componente esencial en muchas de estas investigaciones, tiende a no ser totalmente integrado o queda directamente fuera. El flexibilizar la manera en que se comunican los procesos investigativos en las artes, argumentamos, puede visibilizar hallazgos valiosos que, de otra manera, quedarían en las sombras de lo no dicho, por no poder decirse de una determinada manera.

Escrituras que *cuentan cómo construyen lo que dicen*: la dimensión meta-reflexiva

La dimensión *meta* de las escrituras en el ámbito de las artes que importan en esta investigación no se reduce al discurso verbal necesariamente, ni es inherente a todo discurso académico. Se trata de escrituras “conscientes de sí mismas,” y que hacen foco en lo procesual: esto es que, al abordar un problema de investigación, no solo se ofrece la mera comunicación de resultados, sino que pareciera ponerse de relieve al mismo tiempo la reflexión sobre el registro del proceso investigativo/escritural, dejando visibles, por así decirlo, las “costuras” del proceso de su propia construcción, y dando a conocer la toma de decisiones implicadas en él. En algunos casos, pueden tomar convenciones propias de las escrituras procesuales. En otros, la voz autoral suele correrse del registro impersonal esperado, o los textos tienden a tomar la apariencia de borrador en lugar de producto terminado, o a adoptar matices ensayísticos o autoetnográficos. El modo en que se presenta la escritura, al revelar ciertos conocimientos, saberes y prácticas vinculadas a lo artístico que suelen quedar ocultas o implícitas en la escritura académica convencional, desautomatiza las maneras aprendidas de abordarla, problematizando la oposición entre el proceso escritural y el producto publicado como versión final de comunicación de resultados. Estas operaciones meta-reflexivas llaman la atención sobre la presencia de la mano de quien escribe [en] el texto, protagonista de la experiencia de investigar, y con ello—se hipotetiza— también las cuestiones epistemológicas ligadas a la relación sujeto-objeto en la investigación. En este estudio nos interesa explorar aquellas escrituras que llaman ostensiblemente la atención sobre su construcción misma, y al hacerlo ponen en tensión las relaciones entre escritura, producción y comunicación de conocimiento.

Escrituras que *hacen [mientras] [lo que] dicen*: la dimensión performativa

Si hablamos de escrituras que reflexionan sobre sí mismas y los modos en que operan para construir sentido, esto deriva en una conciencia de cómo se construye conocimiento discursivamente, y cómo estos discursos afectan nuestras percepciones y experiencias del

mundo; por ende se tiende a la reflexión de lo que el discurso puede hacer más allá de lo que pueda describir. A los efectos de esta investigación, importa el concepto de escritura performática (EP) desarrollado principalmente por Pollock (1998) y Pelias (2014), quienes discuten desde el campo de la performance y los estudios culturales las formas normalizadas de la escritura académica al considerar que el lenguaje no es simplemente descriptivo, sino un acto performativo en sí mismo. En estas escrituras, el discurso se escenifica, “está más interesado en evocar que en representar, en construir un mundo que en plantear que el mundo es así...No sólo se basa en una representación descriptiva...sino que también depende de su capacidad para crear experiencia” (Pelias, 2014, p. 14). La escritura performativa configura en la voz autoral un sujeto que vive/narra/investiga/escrbe, y esto tiende a evocar identificación y respuestas empáticas, por lo que “convierte lo personal en político y lo político en personal” (Pelias, 2014, p. 16).

La EP celebra la interacción de voces, valorando lo fragmentario y lo incierto, y tiende a aprovechar las plataformas digitales para técnicas de montaje, para desarrollos no lineales e interactivos, provocando respuestas sensibles. Así, a diferencia de la escritura académica convencional, donde se construye discursivamente un distanciamiento entre quien escribe y quien lee para procurar el efecto de sentido de objetividad, en estos casos se pone en escena la experiencia vivida, y se complejizan los límites entre lo objetivo y lo subjetivo, lo cognitivo y lo afectivo. Así, lo lúdico, lo experiencial, lo sensible, lo procesual, lo encarnado, aspectos que suelen quedar relegados en otras formas de escritura en la academia, aquí se vuelven explícitos y relevantes, pero no para desestimar otros modos de escritura, ni para dar por sentado su capacidad y precisión representativas, sino para recordarnos sobre los límites y posibilidades de los distintos lenguajes en la producción y comunicación del conocimiento, y para “ampliar las nociones de lo que constituye el conocimiento disciplinar” (Pelias, 2014, p. 12).

Escrituras que *toman la forma de lo que dicen*: la dimensión icónica

El carácter icónico se evidencia en estas escrituras en el énfasis puesto en una construcción de sentido basada en el principio de similitud. Esto se relaciona con el fuerte componente visual en la profusión de imágenes y experimentación gráfica que suele formar parte de estas escrituras, donde la página o el espacio digital se torna un lienzo que permite un diseño motivado, y no por defecto, del texto en cuestión. Son discursos que parecieran no sólo decir sino mostrar. Estas escrituras académicas en la investigación artística tienden a explotar el potencial semiótico de las materialidades disponibles: el diseño de página, la tipografía, las imágenes, el color, el sonido, etc., pueden ser aprovechados de maneras específicas para construir sentido en virtud de la investigación que se quiere comunicar. A esto se le agrega la combinación de otras materialidades que permiten construir sentido a partir del principio de similitud, en un amplio arco de continuidad icónica en el sentido Peirceano, desde recursos imagéticos en relaciones analógicas simples u obvias, como puede ser el dibujo o la fotografía, pasando por los diagramáticos, en donde la similitud está dada en términos de relaciones, hasta las operaciones metafóricas más abstractas, sean estas verbales o no verbales.

El corpus

Para la conformación del corpus, se propone el análisis del Número Dos (2019), denominado *Formatos*, de la revista académica española de acceso abierto *↖Accesos*, perteneciente a la Universidad Complutense de Madrid.. Creada en 2016 y de tirada anual, *↖Accesos* es editada por el GIPAFCoCo (Grupo de investigación Prácticas Artísticas y Formas de Conocimiento Contemporáneas), de la Universidad Complutense de Madrid, y está vinculada al proyecto I+D “Interacciones del arte en la tecnosfera. La irrupción de la experiencia” (HAR 2017-86608-P) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España, “con ambición de futuro y profesionalización en el ámbito de las revistas de investigación científica”, según lo afirma la Sección Indexación de la misma revista. Al margen de gestarse en un entorno académico, cumple con todos los requisitos para ser considerada una publicación académica internacional: se reciben contribuciones fruto de una investigación original e inédita que se someten a revisión por el sistema de pares ciegos; cuenta con una estructura de equipo editorial; presenta su política editorial; y se encuentra indexada en los principales sitios de indexación académico-científicos.

En la sección “Propósito, Ámbito y Alcance”, se informa que “promueve nuevas formas de pensamiento y comunicación que incorporen todas las posibilidades expresivas y narrativas del espacio complejo que habitamos y que optimicen las complicidades texto-visuales y auditivas que permiten los medios y dispositivos tecnológicos”. Para tal fin, la revista se constituye en una plataforma digital donde se habilitan otras posibilidades que no se limitan a la escritura convencional en un procesador de texto, que alienta la publicación de trabajos que exploren la combinación de diversas materialidades de sentido (audio, video, imagen, texto con hipervínculos, códigos QR, animaciones, diseño específico de la página, etc.), y que la configura, según lo que se ha podido investigar, como la primera y única publicación de relevancia de su tipo para la comunidad académica hispanoparlante hasta el momento.

Si bien *↖Accesos* en su conjunto reúne trabajos que la misma revista llama “formatos híbridos y experimentales”, el *Número Dos*, titulado precisamente *Formatos*, es el más ostensiblemente experimental en términos de exploración de materialidades de sentido por la convocatoria temática, y resulta particularmente interesante para los propósitos de la presente investigación, ya que, como su editores lo anuncian, exploran “la permeabilidad entre la investigación, la academia, la práctica artística o la cultura de internet” y en consecuencia se constituyen en escrituras “críticas con sus propios medios de representación y modos de construcción de conocimiento” (Calderón García y Hernández Hernández, 2019, p. 32).

En sus contribuciones convergen diversos enfoques teórico-metodológicos (las teorías queer, los estudios visuales, los estudios de la imagen) y versan sobre distintas temáticas, en especial la cultura de internet, y se presentan en materialidades muy diferentes, que incluyen el uso estratégico de la tipografía y el diseño de página, imágenes, videos, gifs, y realidad virtual en 360 grados, usadas de manera particular en cada caso. En algunos trabajos, además, se requieren acciones específicas del lector-usuario, en interacción con las materialidades ofrecidas. Como plantea su editorial, juntos “construyen un escenario heterogéneo para vislumbrar los diferentes discursos y producciones de sentido que ha superado el periodo web 2.0 para consolidar un imaginario cultural mixto, online/offline, intervenido por usuarios-artistas y usuarios-espectadores.”

En suma, a través del abordaje el corpus, se propone explorar las operaciones discursivas que, se hipotetiza, ponen en tensión su *academidad* al funcionar meta-reflexiva,

performativa e icónicamente, y que rompen las reglas esperadas por motivos epistémicos: sus formas textuales, se asume, permiten una representación del conocimiento que las formas tradicionales no habilitan. No se trata de afirmar que estas escrituras deberían ser siempre preferibles a las convencionales, ni que garantizan calidad académica de por sí. Tampoco se trata necesariamente de investigadores/as que no saben o no pueden escribir según las convenciones esperadas, o que obedecen a un mero capricho arbitrario, o que pretenden hacer que su producción académica sea meramente más atractiva. La diferencia no sería cosmética, sino epistémica.

Referencias

- Bajtín, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Trad. Tatiana Bubnova. FCE.
- Bajtín, M. (1998). El Problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Trad. Tatiana Bubnova. Siglo XXI Editores.
- Calderón, N., y Hernández, F. (2019). *La investigación artística. Un espacio de conocimiento disruptivo en las Artes y en la universidad*. Octaedro.
- Molinari, J. (2022). *What Makes Writing Academic: Rethinking Theory for Practice*. Bloomsbury Academic.
- Pelias, R. J. (2014). *Performance: An alphabet of performative writing*. Left Coast Press

Las voces de las letras: tipografía, diseño de página y construcción de sentido en dos novelas de Graham Rawle

María Lucía Bersia

luciabersia@unvm.edu.ar²

Introducción

Tanto *Woman's World* (2005) como *Diary of an Amateur Photographer* (1998) de G. Rawle —las dos narrativas que serán estudiadas— son novelas multimodales, pues ambas explotan sus *superficies gráficas* (White 2005) estratégicamente para dar sentido al texto. En términos generales, la multimodalidad consiste en la práctica social de crear sentido combinando múltiples recursos y modos semióticos (Kress y van Leeuwen, 2001). Según Hallet (2009), la novela multimodal es un tipo de texto que parece haber emergido en estos últimos veinte años, y que es substancialmente diferente a la novela tradicional, porque incorpora sistemática y recurrentemente un amplio rango de representaciones simbólicas no verbales y modos semióticos no narrativos. Gibbons (2012), a su vez, la define como aquella caracterizada por una multitud de modos semióticos en la comunicación y progresión de sus narrativas. Se presenta por lo general en formato código, y no debe confundirse con la literatura electrónica, los libros ilustrados tradicionales, o los libros de artista (Mussetta, 2016, p.17).

Las dos categorías teóricas claves que se utilizarán para el análisis de las novelas mencionados son tipografía y diseño de página (*layout*)³. La experimentación tipográfica o tipografía es definida por Norgaard (2019) como el aspecto visual del lenguaje verbal en la novela; la tipografía advierte sobre la apariencia gráfica del tipo de letra utilizado en términos de forma, tamaño y/o color. Este concepto es el que precisamente será utilizado para el análisis de las novelas. El diseño de página, por su parte, se refiere al formato espacial general de la página, que incluye aspectos como el espacio entre renglones y los márgenes, la ubicación de elementos visuales y verbales en el diseño de la página y la conexión/vinculación de los mismos (Norgaard, 2019, p. 119). La tipografía y el diseño de página utilizados en *Woman's World* y *Diary of and Amateur Photographer* dan cuenta del carácter multimodal de ambas novelas, y demuestran ser relevantes en la construcción de

² Maestría en Culturas y Literaturas Comparadas, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Dirección: Mgter. Mariana Mussetta.

³ El concepto *layout* será traducido al castellano como *diseño de página*. La traducción es propia.

sentido, ya que no solo son atípicos sino también significativos en cuanto a la construcción de sentido en los textos.

En *Woman's World*, la protagonista Norma Fontaine narra la historia en primera persona. Ella vive recluida en su casa londinense en la década de 1960 y cree que, como mujer, debe lucir siempre adorable y encantadora. Su principal pasatiempo es leer sobre las últimas tendencias en moda, consejos de belleza y trucos útiles para el hogar en revistas para mujeres. Su vestidor está lleno de las revistas que ha ido recolectando a través de los años. Norma ha decidido crear con ellas un libro de recortes (*scrapbook*)⁴, que es eventualmente el objeto libro de recortes que llega a las manos de los lectores y lectoras. Su hermano, Roy, ha aprendido tanto como Norma sobre el mundo femenino, ya que siempre le regala hermosos vestidos, bufandas y cosméticos. Con texto cortado de revistas viejas y creativamente acomodado en narrativa, Rawle hace que la elección de palabras de Norma sea usualmente leída como una publicidad, muchas veces con un efecto humorístico. La novela crea diferentes capas de sentido dentro de la trama y, a través de las páginas, los lectores y las lectoras descubren que algo extraño sucede con Norma, y que las apariencias suelen ser demasiado engañosas. Como en una nota de rescate, se puede interpretar que tanto Norma como Roy están pidiendo ayuda a través de las letras y el diseño de las páginas en general. De hecho, la narrativa se va construyendo a través de recortes de palabras e imágenes en las páginas, progresivamente, como la identidad de los personajes. La imbricación de elementos verbales y no verbales da cuenta y contextualiza los cambios en la vida de ambos. De hecho, todos estos elementos, verbales y no verbales, develan información clave sobre la vida de los personajes, que no podrían comprenderse si no estuvieran intrínsecamente desarrollados y relacionados.

En *Diary of an Amateur Photographer*, Michael Whittingham, el narrador, se une a un club de fotografía local, y al hacerlo tropieza con una extraña fotografía de 1959. Comienza entonces una investigación criminal que lo lleva a través del mundo sórdido de la fotografía *pin up* de los años cincuenta, un mundo que tiene conexiones sorprendentes con su problemática infancia. En poco tiempo se encuentra en manos de una peligrosa obsesión. Lanzándose a sí mismo como fotógrafo aficionado, Michael, involuntariamente, se pone en la piel del autor original del crimen. Y el diario que usa para registrar sus logros fotográficos se convierte en un libro de casos de evidencia de una investigación con más preguntas que respuestas, y éste es precisamente el libro objeto que los lectores y las lectoras tienen en sus manos. El dominio del collage de Graham Rawle involucra a los lectores y las lectoras con una serie de pistas visuales y, en última instancia, proporciona una respuesta al misterio en un sobre cerrado dentro de la contraportada del libro. Los trozos de papel y fotografías, dispuestos en cada página para que parezcan un diario real o un álbum de recortes, llevan a los lectores y lectoras a un viaje por la mente de Michael, mientras descubre las respuestas a un asesinato que tuvo lugar hace más de treinta años.

En el trabajo final de tesis se procederá a definir y especificar nociones clave con respecto a la ficción multimodal, los recursos semióticos en ella, y las categorías tipografía y diseño de página—con sus correspondientes subcategorías de análisis. Se precisará sobre las estructuras atípicas que las novelas multimodales pueden adoptar y cómo éstas inciden en la construcción de sentido que los lectores y lectoras realizan de las obras: se explorará la técnica de collage; y los géneros discursivos estructurantes de diario personal y álbum de recortes. El análisis de ambas novelas será comparativo y los conceptos desarrollados

⁴ Libro con páginas vacías donde se pueden pegar artículos de periódicos, fotos, etc. que se deseen conservar; álbum de recortes.

permitirán afirmar que la inserción de diferentes elementos verbales y no verbales que forman parte de las novelas multimodales problematiza la estructura de las novelas tradicionales, y, por ende, estas demuestran su gran potencial para crear, recrear y evolucionar a través del tiempo.

Planteo del problema

La tipografía y el diseño de página—y sus respectivas subcategorías de análisis—son elementos claves en la construcción de sentido tanto en *Woman's World* como en *Diary of an Amateur Photographer* de G. Rawle. Son, de hecho, no solo consonantes con los textos sino también reveladores de sentido, ya que están conectados y sujetos a los mismos. Las historias no se comprenden si no se consideran en estrecha conexión con la tipografía y el formato de la página, que son medios performativos para mostrar el pensamiento del escritor. El propósito de este trabajo es explorar comparativamente, en ambas novelas, el potencial semiótico del diseño de las páginas, la función de la tipografía como portadora de sentido en sí misma, y su funcionamiento en cada uno de los textos.

Marco teórico-metodológico

El abordaje de las obras literarias se realizará desde la perspectiva del comparatismo, lo que posibilitará un enfoque ampliado que enfatiza las múltiples relaciones entre ambas novelas. Según Carvahal (1996), de hecho, “lo propio de la literatura comparada es buscar afinidades en el estudio de aquellos contrastes que, comparativamente, sirvan de forma esclarecedora para caracterizar una literatura o un autor” (p.78) y así se procederá al realizar el análisis de los textos. El método comparativo puede definirse entonces como “el intento de obtener por *inducción*, de una variedad suficiente de instancias, las características, marcas distintivas, principios e incluso leyes de la forma, movimiento, género o literatura en discusión” (Croce, p.39, en Vega y Carbonell, 1998).

Así, las teorías elegidas implican una forma de comprender las novelas, compararlas y contrastarlas significativamente para construir conocimiento a partir de ellas. “Se acentúa, entonces, la movilidad de la literatura comparada como forma de investigación que se sitúa entre los objetos que analiza, poniéndolos en relación y explorando los nexos entre ellos, más allá de sus especificidades” (Carvahal, 1996, p. 101). Para González de Ávila (2010), el tema de investigación en Literaturas Comparadas es “lo que permite leer y releer los textos en un vaivén continuo de unos a los otros” (p. 190). “Así comprendida, la literatura es una forma específica de interrogar los textos literarios en su interacción con otros textos literarios” (Carvahal, 1996, p.102). “La literatura comparada aspira a poner en contacto y trabaja con paralelos, contrastes y yuxtaposiciones” (Costa Picazo, 2007, pp.12-13). De hecho, el comparatismo debe distar de “ser visto apenas como una confrontación entre obras u autores” o de restringirse a “la persecución de una imagen, de un tema, de un verso, de un fragmento, o al análisis de una imagen de una literatura con otras” pues “la literatura comparada ambiciona un alcance mucho mayor” al desear integrarse a las demás disciplinas que estudian lo literario, “complementándolas con una actuación específica y particular” (Dalmagro, 2017, p. 86).

Cabe aclarar que si bien la literatura comparada a menudo se enfoca en la comparación de textos de diferentes autores, también se puede analizar la obra de un solo autor ya que “la literatura es una forma específica de interrogar los textos literarios en su interacción con otros textos literarios o no y otras formas de expresión cultural y artística” (Carvahal, 1996,

p. 102). En *Diary of an Amateur Photographer* y *Woman's World*, las novelas serán interrogadas y estudiadas, comparándolas y contrastándolas, buscando similitudes y diferencias que hagan a la construcción de sentido que los lectores y lectoras finalmente realicen. En ambas novelas, en efecto, no solo varían los temas y motivos sino también las voces narrativas, y el estudio de un autor en el campo de la literatura comparada puede brindar una perspectiva más amplia y enriquecedora al explorar las conexiones y las interacciones literarias entre sus diferentes textos. Estas son, pues, algunas de las áreas de estudio que se utilizarán para comparar y contrastar las dos novelas del corpus, junto con las categorías (y subcategorías) teóricas específicas pertenecientes al campo de la multimodalidad: tipografía y diseño de página.

A través del análisis comparativo de las novelas, se tratará de dar respuesta a los siguientes aspectos, inspirados en la crítica de Norgaard (2009) y Gutjar y Benton (2001) para abordar el análisis de la tipografía y el diseño de página en la ficción multimodal: cuándo, y hasta qué punto, la tipografía y el diseño de página son portadores de sentido por sí mismos; cuál es el sentido construido por el aspecto visual/espacial utilizado, cómo es realizado y con qué objeto, y finalmente, cómo se relacionan y complementan los elementos verbales y no verbales de ambas novelas a la hora de mostrar la función central de la tipografía y el diseño de página para permitir finalmente el sentido construido por los lectores y las lectoras.

Impacto o aportes del trabajo de tesis

Ambas novelas de Rawle son visualmente atípicas en lo que refiere a tipografía y diseño de página, y ampliamente convincente como narrativas, ya que le permiten a los lectores y lectoras comprender de una forma diferente, a través de las letras y el diseño de las páginas, los pensamientos, sentimientos y vivencias de los personajes. Así, resulta posible afirmar que los elementos verbales y no verbales de la narrativa se entrelazan para construir y dar sentido a los textos. Se espera que este trabajo contribuya a un mejor entendimiento de las novelas desde la teoría multimodal y, más precisamente, desde la descripción de la tipografía y el diseño de página como portadores de sentido, aportando conocimiento a un campo que recién en los últimos años ha comenzado a ser considerado y estudiado seriamente.

Referencias

- Carvahal, T. (1996). *Literatura Comparada*. Corregidor.
- Costa Picazo, R. (2007). Palabras preliminares. Lecturas comparadas: espacios textuales y perspectivas utópicas. En *VII Jornadas Nacionales de Literatura Comparada* (pp. 11-13). BM-Press.
- Dalmagro, M. C. y Parfeniuk, A. (2017). *Reflexiones comparadas. Desplazamientos, encuentros y contrastes*. UNC. <http://hdl.handle.net/11086/5735>
- Gibbons, A. (2012). Multimodal literature and experimentation. En J. Bray, A. Gibbons, y B. McHale (Eds.), *The Routledge companion to experimental literature* (pp. 420-434). Routledge.
- González de Ávila, M. (2010). *Cultura y Razón. Antropología de la Literatura y de la Imagen*. Anthropos.
- Gutjahr, P. C., y Benton, M. (2001). *Illuminating letters: Typography and literary interpretation*. University of Massachussets Press.

- Hallet, W. (2009). The multimodal novel: the integration of modes and media in novelistic narration. En S. Heinen y R. Sommer (Eds.), *Narratology in the age of cross-disciplinary narrative research*. Walter de Gruyter.
- Kress, G., y van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Arnold.
- Mussetta, M. (2016). La ficción multimodal: breve recorrido teórico y principales supuestos actuales. En C. Saleme (Ed.), *De la imaginación a la representación* (pp. 100-123). Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns.
- Norgaard, N. (2009). The semiotics of typography in literary texts. A multimodal approach. *Orbis litterarum*, 64(2), 141-160.
- Norgaard, N. (2019). *Multimodal Stylistics of the Novel. More than words*. Routledge.
- Rawle, G. (1998). *Diary of an Amateur Photographer*. Penguin Studio.
- Rawle, G. (2005). *Woman's World*. Atlantic Books.
- Vega, M.J. y Carbonell, N. (1999). *La literatura comparada: principios y métodos*. Gredos.
- White, G. (2005). *Reading the Graphic Surface: The Presence of the Book in Prose Fiction*. Manchester University Press.

Cine argentino realizado en y desde Córdoba (2010-2020). Hacia la creación de una imagen-región

Carlos M. Lema

mlema@unvm.edu.ar⁵

Introducción

Nuestra investigación se enfoca en un conjunto amplio de largometrajes realizados en y desde Córdoba entre los años 2010 y 2020 con el propósito de reflexionar en torno a los rasgos estéticos que los caracterizan y que configuran, a su vez, una imagen abierta y descentralizada del territorio. La selección de obras incluye diversos formatos (ficción, documental e híbridos), trayectorias (desde óperas primas hasta terceras y cuartas películas de un mismo realizador), modos de producción (desde películas-taller y universitarias hasta experiencias más industriales) y geografías (que contemplan la provincia, pero también otras zonas del país e incluso del mundo), debido a que el foco no está puesto en ninguno de esos criterios, sino en la relación de tipo *geoestética* (Deleuze y Guattari, 2004) que se despliega entre las imágenes presentes en los largometrajes y los territorios que se consolidan a partir de ellas.

En este sentido, a partir de 2010 comienzan a manifestarse los resultados de un proceso complejo iniciado décadas atrás. La existencia en la provincia de instituciones de formación y de difusión alternativa, la concreción de convenios y leyes nacionales y provinciales de fomento a la producción, la adopción de tecnología digital para todo el proceso de realización, la convergencia y el nacimiento de instituciones públicas y privadas y de organizaciones sociales formales e informales, son algunos de los factores que provocaron un aumento significativo en la cantidad y la calidad de los largometrajes realizados. De este modo, si observamos lo que ocurrió durante todo el siglo XX, comprobamos que la provincia sólo obtuvo un promedio de dos largometrajes por década y que en los primeros diez años del nuevo siglo experimentó un proceso de transición con el estreno de unas catorce obras. Sin embargo, entre los años 2010 y 2020, ese número logró multiplicarse significativamente, superando la cifra de cien largometrajes. El año 2020, por su parte, se constituye en el otro punto de corte, debido a la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2, cuyas consecuencias no terminaron con el fenómeno, pero sí generaron transformaciones cuyo alcance escapan a nuestra reflexión.

Al margen de ello, el surgimiento de un cuerpo de largometrajes inusitado para el territorio cordobés refleja una serie de cambios de tipo político, sociocultural, económico y

⁵ Doctorado en Artes, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba. Dirección de tesis: Dra. Ana Laura Lusnich.

tecnológico operados en todo el campo audiovisual nacional que son, además, los que le otorgan relevancia a la investigación, pues ponen en evidencia las tensiones sobre la estructura centralista que constituye el mapa cinematográfico de nuestro país, en donde el AMBA ha detentado históricamente el poder y los recursos de forma hegemónica (Kriger, 2019), mientras que el resto de las regiones, usualmente reunidas bajo el apelativo de “el interior” y dentro de la cual también se incluye Córdoba, quedaron relegadas a una posición periférica.

Encuadre teórico y metodológico

Nuestro contexto conceptual se sostiene sobre dos categorías principales y una tercera que nos permite articularlas: la de espacio regional, la de imagen cinematográfica y, entre ambas, la de ritornello. Tomamos la primera de la perspectiva regional, línea de investigación surgida en nuestro país durante la segunda mitad del siglo XX en la historiografía y en los estudios literarios, y adoptada recientemente por los estudios sobre cine y audiovisual. Para esta perspectiva, el espacio regional es entendido como un sistema abierto, dinámico, heterogéneo y descentralizado que se construye a través de sucesivas aproximaciones y que si bien incluye dimensiones espaciales, éstas no son ni exclusivas ni prioritarias, sino que están entrelazadas con otras de tipo político, económico, social y cultural (Bandieri, 1995; Carbonari, 2009; Heredia, 2004). Esta manera de comprender los espacios y sus relaciones, se diferencia de otra postura definida por la misma corriente como “regionalista”, según la cual una región es algo definido a priori a través de criterios geográficos y político-administrativos que consideran los espacios de manera fija, aislada y periférica, en el sentido de que han sido delimitados y construidos desde un centro de poder que se corresponde a nivel nacional con la ciudad de Buenos Aires y sus alrededores, y a nivel global con Estados Unidos y Europa. La postura regionalista y el centralismo que de ella se deriva han predominado en nuestro país prácticamente desde su misma constitución, provocando consecuencias de diversa índole. Arancibia y Barrios indican algunas de interés para nuestro trabajo:

Esta forma de construir la visibilidad de las características culturales se realizó sin advertir las heterogeneidades socioculturales y formaciones históricas diferenciales. De este modo, se configuró y reprodujo una idea de nación desde los imaginarios del centro, colocando a las regiones claramente subordinadas a la metrópoli y su mirada. Se produjo así una forma de inclusión subordinada asentada en la lógica de colonialidad interna. (2017, p. 53)

En contrapartida, una de las ventajas que posee la categoría de espacio regional radica en su capacidad para recuperar y visibilizar aquellos rasgos territoriales que han sido ignorados, olvidados u ocultados por la mirada regionalista. Al asumir el enfoque regional para abordar el estudio de los largometrajes realizados en y desde Córdoba, estamos considerándolos entonces como un caso concreto de lo que algunos autores llaman el “Nuevo Audiovisual Argentino” (Kriger, 2019). La novedad de este fenómeno surgido alrededor de la década de 2010, justamente, se debe a la participación de todas las provincias del territorio nacional en la configuración de un mapa cinematográfico que si bien no ha logrado desarticular el esquema centralista que lo estructura, sí posee la potencia suficiente para ocasionarle una “fisura” (Arancibia y Barrios, 2018).

En cuanto a los trabajos dedicados específicamente al cine realizado en y desde Córdoba, una parte –la más acotada– se enmarca dentro de los aportes que acabamos de detallar, mientras que la otra se compone de textos heterogéneos entre los que identificamos tesis

de grado, relevamientos, estudios del sector desde un punto de vista económico y productivo, y algunas aproximaciones de orden estético. De este modo, constatamos que si bien el enfoque regional posee avances de importancia en dirección a lo conceptual-metodológico y a lo contextual, para el caso puntual de Córdoba; sin embargo, aún no existen aportes considerables orientados a pensar los largometrajes comprendidos como obras artísticas responsables de crear ese espacio regional tanto como los procesos y contextos con los que se vinculan.

Es por esta razón que el segundo concepto principal al que acudimos es el de imagen cinematográfica. Durante las últimas décadas, el concepto de imagen se ha vuelto foco de interés de diversas disciplinas como la historia del arte, la estética y los estudios culturales en lo que se conoce como los giros “icónico” y “pictorial” (García Varas, 2011). De manera paralela, pero no opuesta a estas corrientes, filósofos como Gilles Deleuze han prestado especial atención a aquellas imágenes creadas por el arte en sus diversas modulaciones. Para este autor, una obra de arte no puede ser reducida a la lógica de los signos lingüísticos (más allá de los intentos de adaptarlos a cada materia de expresión), del mismo modo que tampoco puede considerarse como un mero reflejo representativo de un referente real o ideológico de tipo social o cultural. La obra de arte, por el contrario, es considerada como “un ser de sensación, y nada más: existe en sí” (Deleuze y Guattari, 2019, p. 165). Según esta mirada, entonces, las imágenes son seres del mundo y poseen agencia sobre el mundo; hacen el mundo tanto como los demás seres con los que se relacionan. Dentro de esta concepción, las nociones de imagen-movimiento (2005a) e imagen-tiempo (2005b) (y sus múltiples variedades) se presentan como el modo singular en virtud del cual el cine, en tanto forma artística, es capaz de crear imágenes, ofreciendo así un conjunto de herramientas teóricas y metodológicas que nos permiten orientar el enfoque regional hacia el análisis de los largometrajes propiamente dichos.

En concreto, nos interesan las relaciones que el concepto de imagen-movimiento propone entre el montaje y el plano, así como la forma de desplegar ciertos tipos de narración articulados en torno a lo que el autor denomina “encadenamientos sensorio-motores”. Asimismo, el concepto de imagen-tiempo aporta instrumentos para pensar lo que ocurre con el plano, el montaje y la narración cuando dichos encadenamientos se rompen, cuando el movimiento ya no es el medio para acceder al tiempo, sino que la ausencia de movimiento hace surgir una imagen directa del tiempo entendido como duración, de acuerdo a la interpretación que Deleuze realiza sobre la filosofía de Bergson. Ambas nociones, además, posibilitan una manera de sistematizar las relaciones entre modelos de configuración de la imagen cinematográfica que, más allá de sus vinculaciones con periodos históricos concretos (lo clásico y lo moderno), pueden tratarse como tendencias o inclinaciones particulares, susceptibles de combinaciones diversas (Marrati, 2003).

Pero la vinculación entre los conceptos de espacio regional e imagen cinematográfica también puede darse por otra razón que no se limita únicamente a una necesidad teórico-metodológica. Para Deleuze, esta vez en compañía de Guattari, el arte posee un carácter territorial, en el sentido de que uno de sus efectos, el primero, se produce cuando extrae medios del caos para convertirlos en materias de expresión con las cuales demarcar y, por eso mismo, instituir un territorio. Este proceso complejo en el que intervienen movimientos de territorialización y desterritorialización lleva el nombre de ritornelo: “se denomina ritornelo a todo conjunto de materias de expresión que traza un territorio, y que se desarrolla en motivos territoriales, en paisajes territoriales (hay ritornelos motrices, gestuales, ópticos, etc.)” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 329). De este modo, el ritornelo funciona como una especie de “puente teórico” capaz de unir la categoría de espacio regional con la de imagen

cinematográfica, permitiéndonos pensar junto con los largometrajes realizados en y desde Córdoba entre los años 2010 y 2020.

Resultados obtenidos

La investigación se encuentra en la etapa inicial de su desarrollo. Hasta el momento, hemos conseguido que la Dra. Ana Laura Lusnich acceda a ocupar el rol de directora de la tesis, aspecto no menor si tenemos en cuenta que es una de las principales representantes del enfoque regional en el campo del cine y el audiovisual de nuestro país. Mantuvimos con ella diversas reuniones de trabajo orientadas al armado del proyecto, de la estructura general de la tesis y de la elaboración y corrección de los primeros capítulos.

Avanzamos además en la redacción definitiva del proyecto, el cual será entregado al Doctorado en septiembre de este año (2024), momento en el que la institución abre su convocatoria para recibirlos.

Mientras tanto, realizamos la escritura del primer capítulo, dedicado a sistematizar los factores tanto históricos como coyunturales que explican las razones de emergencia, el desarrollo y la consolidación de un cuerpo de largometrajes significativo para la región cordobesa durante al menos una década y a través de contextos heterogéneos que no siempre le fueron favorables. En la actualidad, estamos en proceso de elaboración del segundo capítulo en el cual nos proponemos analizar las reflexiones y los debates impulsados por críticos y realizadores contemporáneos a los films. El propósito de este capítulo radica en reconocer qué ideas plantean alrededor de esos films en tanto creadores del territorio cordobés, pero también qué estrategias ponen en juego con el fin de legitimar sus posiciones.

Consideraciones finales

De lo anterior se desprende que poseemos una plataforma estable sobre la que lanzar lo que consideramos será nuestro principal aporte al campo de los estudios sobre cine desde una perspectiva regional. Reconocer los procesos, contextos e ideas que determinaron y a la vez fueron determinados por el cine realizado en y desde Córdoba durante la década de 2010, nos habilita a pasar al análisis de las imágenes que habitan ese cine. En este sentido, el plan a futuro consiste en el desarrollo de los tres capítulos restantes que componen la investigación. En el tercero, la atención estará puesta en la forma en la que un grupo de films trata a “lo cordobés” bajo la forma del estereotipo; en el cuarto, analizaremos otros largometrajes que desbaratan esa imagen estereotipada a través de movimientos intrarregionales, es decir, hacia adentro del espacio y mediante las presentación de múltiples dimensiones como lo rural, lo serrano y lo urbano; y en el quinto, finalmente, llevaremos a cabo un análisis similar al anterior, pero inter y transregional, es decir, la atención estará puesta en aquellas películas que despliegan miradas hacia afuera del espacio regional cordobés en articulación con otras zonas del país e incluso del mundo.

Bibliografía

Arancibia, V. y Barrios, C. (2017). Introducción. Disputas culturales: producción audiovisual y configuración de las regiones en Argentina. *Folia Histórica del Nordeste*, (30), 53-64. <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/fhn/article/view/2722/2413>

- Arancibia, V. y Barrios, C. (2018). Introducción. Puja distributiva, construcción representacional y diálogos necesarios. *Folia Histórica del Nordeste*, (31), 27-36. <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/fhn/article/view/2907/2582>
- Bandieri, S. (1995). Acerca del concepto de región y la historia regional: la especificidad de la Norpatagonia. *Revista de Historia*, (5), 277-293. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/historia/article/view/>
- Carbonari, M., R. (2009). De cómo explicar la región sin perderse en el intento. Repasando y repensando la Historia Regional. *História Unisinos*, 13(1), 19-34.
- Deleuze, G. (2005a). *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine I*. Paidós.
- Deleuze, G. (2005b). *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine II*. Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2019). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.
- García Varas, A. (2011). Lógica(s) de la imagen. En A. García Varas (Ed.), *Filosofía de la imagen*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Heredia, P. (2004). ¿Existen las regiones culturales? Introducción, crítica y proyecciones de los estudios geoculturales. *Silabario* (7), 103-111.
- Kruger, C. (2019). Introducción. En C. Kruger (Ed.), *Nueva cartografía de la producción audiovisual argentina* (pp. 1-21). Peter Lang Publishing, Inc.
- Marrati, P. (2003). *Gilles Deleuze. Cine y filosofía*. Nueva Visión.

Con relación a, en relación a y en relación con: ¿significan lo mismo?

Gabriela Luján Giammarini

ggiammarini@unvm.edu.ar⁶

Introducción

La socialización de trabajos permite acudir al uso de la primera persona⁷ y, a su vez, alivianar un poco la formalidad de la escritura académica, incluso contar o narrar. Y esto es lo que haremos en esta ocasión.

El título por el que optamos para esta comunicación es “Con relación a, en relación a y en relación con: ¿significan lo mismo?”, pero también podríamos haber elegido “La variación lingüística intrahablante de las locuciones preposicionales {con-en} relación {a-con} en corpus académico-científico”. La primera opción es una forma simple de decir qué problema moviliza la realización de la tesis doctoral; la segunda es una forma académica de plantear el tema de la tesis.

El propósito de esta presentación es, en efecto, caracterizar brevemente las dos opciones del título. Pero antes de avanzar con esa caracterización, es necesario mostrar un ejemplo de par mínimo que ilustra el fenómeno en estudio:

(1a). La extensión universitaria y las tareas de voluntariados universitarios constituyen ámbitos directos para el desarrollo de proyectos participativos que fomenten la articulación entre saberes académicos y locales. Por otra parte, la articulación entre la investigación científica y las necesidades de la sociedad en orden al esclarecimiento y resolución de determinadas áreas-problema son un desafío para las políticas universitarias. El fortalecimiento y promoción de prácticas extensionistas que vinculen el conocimiento científico de los estudiantes con las problemáticas sociales constituye uno de los horizontes de la universidad pública, en el que ha insistido en forma particular la Universidad Nacional de Córdoba en su trayectoria histórica de cuatro siglos. Es en estos espacios en los que se contemplan los procesos de investigación - acción junto a estrategias participativas que permitan la reflexión e intervención **en relación a** un problema. En este sentido, desde hace más de cinco años el Ministerio de Educación de la Nación promueve la ejecución de proyectos de extensión en torno a lo que se conoce como Programa de Voluntariado Universitario dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias. El mismo busca cimentar una formación integral de los jóvenes estudiantes como futuros profesionales. Este sistema de articulación propicia la reflexión en el sentido de que ser profesional no solo es dominar un conocimiento, sino también tener una mirada sobre lo social, una mirada ética que reconozca otras realidades, creando un compromiso solidario con sectores vulnerables, atravesados por

⁶ Doctorado en Letras, Universidad Nacional de La Plata. Dirección de tesis: Dra. Adriana A. Speranza.

⁷ Usaremos la primera persona del plural, porque si bien la tesis es individual, el trabajo de discusión se hace en compañía, en lecturas e intercambios con otros/as, principalmente con la Directora.

diversos problemas sociales (Voluntariado Universitario, 2016). [2.B.68. 2016. 25, 2, 145 (art 5)]⁸

(1b). Desde el año 2014, nuestro equipo de trabajo ha desarrollado en el Noroeste de Córdoba, proyectos de extensión, investigación y de voluntariado universitario (Romero & Deza, 2013; Romero et al., 2014, 2015). En este marco propusimos problematizar e intervenir en torno a la identidad, y los aspectos socio-productivos y sanitarios de la población rural. Dichos proyectos fueron atravesados tanto por la etnografía, como por el abordaje interdisciplinar de la etnobiología en su modalidad participativa, en procura de interpretar las percepciones y saberes locales **en relación con** los recursos del bosque nativo. Con respecto a esto último, enfatizamos aquellos tópicos relacionados con la alimentación y el manejo ganadero caprino **con relación a** las buenas prácticas de ordeño, el reconocimiento de las plantas de la flora local utilizadas para fines veterinarios o de uso forrajero. En 60 particular, la articulación o diálogo en torno a las problemáticas y conocimientos vernáculos, redundante desde el punto de vista educativo en aprendizajes socialmente situados y por ende, más significativos (Martínez, 2013). [2.B.69-70. 2016. 25, 2, 145 (art 5)]

Del par mínimo (1-a.b), podemos identificar –al menos inicialmente- que un mismo hablante/escribiente usa las tres combinaciones en estudio. Y, a partir de allí, surgen interrogantes: “Con relación a”, “en relación a” y “en relación con”, ¿significan lo mismo? ¿Por qué varía el uso de las locuciones preposicionales: “con relación a”, “en relación con” y “en relación a” en las producciones académicas? ¿Qué implica cada uso? ¿Qué significado adquiere cada combinación lingüística en variación? ¿Cuál es el aporte de cada una de las formas de uso alternantes al mensaje que se espera transmitir (intencionalidad)?

Hipótesis y proyecciones

La hipótesis primaria del trabajo de investigación en curso es que el uso variante de las formas lingüísticas “con relación a”, “en relación con” y “en relación a” en los textos y géneros académicos responde a una necesidad comunicativa de ordenamiento, explicación y relación de conceptos que puede ser justificada mediante la cognición y la intencionalidad del hablante al construir el mensaje. Esta hipótesis funciona como punto de partida que permite seleccionar como marco teórico y metodológico a la variación lingüística en vínculo con la Pragmática variacionista, la Etnopragmática (Martínez y Speranza, 2012; Speranza, 2021), y a algunos postulados de la Escuela Lingüística del Columbia (Butler y González-García, 2014). Es decir, posicionamientos teóricos y metodológicos funcionalistas que habilitan la discusión sobre la motivación en la selección y ordenamiento de los morfemas - el estudio de la investigación responde a un nivel morfosintáctico- en el discurso (para profundizar sobre esto: Giammarini, 2022a).

Desde nuestra investigación, entendemos a la variación lingüística como significativa. Esto quiere decir que el hablante/escribiente opta, elige, por una combinación u otra por una motivación pragmática y semántica. La variación es estudiada a nivel intrahablante, esto es un mismo emisor uso dos o tres de las formas en estudio en variación, e interhablante, es decir, se correlaciona lo que ocurre entre diversos productores que varían. De esta forma, el proyecto de investigación se basa en las elecciones lingüísticas llevadas adelante por especialistas de diversos campos del saber que dominan la escritura académico-científica,

⁸ Esta referencia corresponde al proceso de investigación, identifica el corpus en tipo de revista, variación, número de ficha, año de publicación, volumen, número, página y nombre del archivo.

ámbito en el que esta variación es productiva. El corpus de análisis son publicaciones variantes en revistas científicas que conforman el Núcleo Básico de Revistas (NBR) del CONICET y corresponden a diversas áreas del saber.

El marco teórico-metodológico por el que optamos para realizar la investigación exige postular el significado básico de las formas en variación (Giammarini, 2019):

-EN. Expresa una locación de tres dimensiones (Reid, 2004) e implica, en ocasiones, una total inmersión en lo que sea que prosiga a la preposición. Posee los rasgos semánticos [+ locación], [+ estaticidad] y [- direccionalidad], permite construir “el lugar en donde” se sitúa un objeto a partir de un solo eje o punto, esto es, señala una situación estática (Hernández Díaz, 2014).

-CON. “Circunstancia asistida” (Diver, 1995; Martínez, 2014). Establece una relación de horizontalidad e igualdad entre elementos, “circunstancia de asistencia inmediata” (Giammarini, 2017, 2022b).

-A. Significa “locatividad directiva télica hacia una meta” o “locativo directivo télico” (Company Company y Flores Dávila, 2014), “locatividad dirigida (y continua) hacia una meta o fin” (Giammarini, 2017, 2022b).

Es desde estos significados básicos postulados y la observación del corpus en cuestión que podemos abordar hipótesis de investigación que expliquen el uso variable de las formas en el contexto de las tradicionalmente llamadas locuciones preposicionales. En este sentido, cabe realizar algunas observaciones sobre el ejemplo presentado (1a-b).

En (1a), “en relación a” introduce “problema”, un elemento discursivo general que se desglosa y se especifica en “problemas sociales”, vinculados con “proyectos de extensión”.

En (1b), “en relación con” introduce “los recursos del bosque nativo”, que se retoman desde algunas particularidades, “tópicos”. Es interesante señalar que para continuar abordando el tema, se presentan los elementos: “con respecto a” y “con relación a”, lo que demuestra cierta fuerza de dirección temática ejercida por la preposición “a”. Por último, “con relación a” retoma dos elementos sobre la alimentación y el manejo del ganado caprino, a saber: buenas prácticas de ordeño y reconocimiento de la flora local para fines veterinarios o uso forrajero. Los elementos introducidos constituyen categorías sobre las que se trabajará más adelante en el contenido del artículo objeto de análisis.

Observar pormenorizadamente cada uso, elección, permite reflexionar sobre el fenómeno de la variación y postular variables independientes. Sobre este último punto nos encontramos trabajando, si bien no mostraremos resultados, sí mencionaremos cuáles son esas variables propuestas hasta ahora:

-Relevancia del elemento temático introducido (proyección temática).

-Referencia del elemento introducido (interna o externa a la producción/artículo).

-Ubicación en el apartado del género académico-científico (Introducción, Materiales y Métodos, Resultado, Discusión, Conclusiones).

-Posición anterior o posterior al proceso verbal.

A modo de cierre

La respuesta a la pregunta que titula este aporte es la siguiente: Las locuciones preposicionales en variación no significan lo mismo. En el marco de la investigación definimos una hipótesis que habilita la explicación de los modos estratégicos de significación de cada una de las combinaciones en estudio y que se encuentra en proceso de ajuste de redacción.

Para cerrar, destacamos que las elecciones son motivadas por aspectos comunicativos. Es decir, la estrategia comunicativa del emisor, la forma lingüística por la que opta al momento de producir su mensaje es el puente entre el sistema de la lengua y su uso, la potencialidad del sistema habilita distintas estrategias comunicativas lo que motiva diferentes distribuciones. Analizar las estrategias comunicativas, en términos de motivaciones en las elecciones lingüísticas, nos permite inferir los significados construidos en el mensaje, lo cual se complementa con la identificación del significado básico de las formas lingüísticas.

Referencias bibliográficas

- Butler, C. y González-García, F. (2014). *Exploring Functional-Cognitive Space*. John Benjamins Publishing Company.
- Diver, W. (1995). Theory. En E. Contini-Morava y B. Goldberg (Eds.), *Meaning as Explanation: Advances in Linguistic Sing Theory* (pp. 43-114). Mouton de Gruyter.
- Giammarini, G. L. (2019). {En-con} relación {a-con}: la variación intrahablante en corpus especializado. *Cuadernos de la ALFAL*, 11 (2), 57-77. <https://mundoalfal.org/cuadernos-de-la-alfal-no-11-2/>
- Giammarini, G. L. (2022a). Frecuencia de aparición de locuciones preposicionales en diversos corpus. Diálogos posibles con una mirada etnopragmática. *Documentos de investigación. PEL*, (2), 81-98. <http://www.publicacionesperiodicas.unm.edu.ar/ojs/index.php/pel>
- Giammarini, G. L. (2022b). Uso variable de las locuciones en relación con y en relación a en artículos académicos-científicos. En C. Sinner (Ed.), *Clases y categorías en el análisis de la variación lingüística* (pp. 93-114). Leipziger Universitätsverlag.
- Hernández Díaz, A. (2014). Las preposiciones en y entre. En C. Company Company (Dir.), *Sintaxis histórica de la lengua española. Tercera parte: Preposiciones, adverbios y conjunciones. Relaciones interoracionales, vol. 2* (pp. 1631-1721). Fondo de Cultura Económica, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martínez, A. (2014). Las preposiciones con y sin. En C. Company Company (Dir.), *Sintaxis histórica de la lengua española. Tercera parte: Preposiciones, adverbios y conjunciones. Relaciones interoracionales, vol. 2* (pp. 1567-1627). Fondo de Cultura Económica, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martínez, A. y Speranza, A. (2012). Presentación. *Cuadernos de la ALFAL*, (4), 4-9. <https://mundoalfal.org/cuadernos-de-la-alfal-no4/>
- Reid, W. (2004). Monosemy, homonymy and polysemy. En E. Contini-Morava, R. Kirsner y B. Rodríguez-Bachiller (Eds.), *Cognitive and Communicative Approaches to Linguistic Analysis* (pp. 93-129). John Benjamins Publishing Company.
- Speranza, A. (2021). De la variación morfosintáctica y otros demonios: La alternancia del imperfecto del subjuntivo en el español de América desde una aproximación diacrónica. En A. Palacios y M. Sánchez Paraíso (Eds.), *Dinámicas lingüísticas de las situaciones de contacto* (pp. 299-319). De Gruyter.

Cartografías animadas / Argentina / 2011-2021: modelos para armar y evocar

Cristina Andrea Siragusa

siragusasociologia@yahoo.com.ar⁹

Introducción, presentación del tema/problema de investigación y justificación de su estudio

La residencia posdoctoral en proceso de finalización aborda la circulación de la animación argentina contemporánea, al tiempo que analiza las operaciones tecno-poéticas y la evocación del pasado traumático nacional. El plan de trabajo propone el desarrollo de actividades de *campo* y *aplicadas*. Primero, con énfasis en el diseño metodológico y en conjunto con el equipo de investigación de UNA, se focalizará en la construcción de un *dispositivo* a través del cual se observe, registre, sistematice, clasifique y compare información cuanti-cualitativa acerca de la producción, el estreno y la circulación de cortometrajes y largometrajes animados de nuestro país. Con la noción de *dispositivo*, se alude al carácter constructivo de un modo de identificar, analizar, poner en valor y visibilizar tanto a obras como a artistas, configurándose como un mecanismo aplicado para la concreción del Observatorio de Animación Argentina, uno de los objetivos del proyecto *Poéticas Animadas*. La residencia permite, primero, un trabajo intensivo de construcción metodológica que se replicará como experiencia piloto con el material de archivo de Córdoba, generando espacios de colaboración colectiva con investigadores de UNA, UNVM y UNC, lo que permitirá articular y consolidar relaciones interinstitucionales. Segundo, a partir de la construcción de un corpus de cortometrajes, se desarrolla una aproximación analítico-interpretativa sobre textos que evoquen el pasado traumático (individual/colectivo) desde operaciones (formales y temáticas) de memoria tensionando las fronteras ficción/no ficción/documental.

Encuadre teórico y metodológico

Los derroteros de los cortometrajes y largometrajes animados en el espacio-pantalla de festivales y muestras (nacionales e internacionales; especializadas o no especializadas) se inscriben en el marco del fenómeno de reconocimiento de la producción artística-cultural. Históricamente, en Argentina, se observan parajes marcados por la atomización y otros espacios de articulación sinérgica. Con relación a esto último, la fuerte concentración de la industria animada en CABA no impidió en absoluto el desenvolvimiento de polos culturales de la animación en otros territorios nacionales tales como Córdoba, Santa Fe, la región Patagónica y el NOA. Entre tradiciones ligadas a la animación independiente, en ocasiones propuestas como una búsqueda sobre las formas y las narraciones, durante los últimos diez años se ha consolidado una instancia de relacionamiento y asociatividad que ha operado como facilitador para el despliegue de experiencias artísticas con mayor nivel de riesgo estético.

⁹ Residencia posdoctoral. Área Transdepartamental de Crítica de Arte, Universidad de las Artes.
Directora de residencia: Dra. Mónica Kirchheimer.

Bajo ese marco surgen preocupaciones vinculadas a dos cuestiones complementarias: una, ligada a la necesidad de observar las estrategias de exhibición y difusión de la animación argentina a los fines de entre-ver los recorridos “legítimos” de la notoriedad como también aquellos más intersticiales; otra, vinculada a la identificación de diversos posicionamientos en relación a las potencialidades expresivas y al carácter artístico de una animación anclada territorialmente. En la revisión de experiencias artísticas ha sido posible identificar un movimiento incipiente pero constante de construcción de una impronta personal, una *poética*, dentro de itinerarios que demandan a los investigadores una lectura de tipo rizomática para conectar eslabones de sentido. Con respecto a la *animación de autor* (Wells, 2009), cabe diferenciar dos dimensiones analíticas que se yuxtaponen en la revisión de casos: la figura del artista concebido como una subjetividad que se expresa bajo un estilo definido que, habitualmente, está anclado en su manera particular de trabajar técnicas y procedimientos, un modo de hacer que se expande en el tiempo y construye experiencias estéticas configurando una trayectoria autoral; la contemplación de la obra y su capacidad para instituir renovaciones temáticas y/o formales pero no de manera aislada sino como parte de constantes dentro de una poética de autor.

Se parte del supuesto que la animación, como parte de las artes audiovisuales, se configura a partir de una macro-operación que implica la ilusión del movimiento de manera franca apelando a distintos lenguajes y poniendo en tensión la materia significativa desde un ejercicio que debilita las posibles fronteras entre “lo real” y “lo ficticio” en sus categorías y géneros (Honesty Roe, 2020), al tiempo que combina la exploración técnico-estética (Buchan, 2020; Hosea, 2019; Wells, 2013). Una cartografía de las textualidades de la última década que emplearon a la animación (desde el lenguaje y el dispositivo) permite observar una *animación de autor* que construye memorias (Siragusa, 2015) de-sí-para-otros y colectivas, politizando en distintos grados y modulaciones el discurso social contemporáneo y, en ese marco, se interroga ¿qué aporta el lenguaje animado para reinventar, de manera radical, la exhibición de una(s) subjetividad(es) en crisis?

Resultados obtenidos

Se ha desarrollado un constructo teórico-metodológico que permite identificar, clasificar y jerarquizar los procesos de circulación y de exhibición de animación nacional en vistas a la creación del Observatorio de Animación Argentina. En la elaboración de este dispositivo se aplicó y obtuvo un PIP para el periodo 2023-2025 por parte de CONICET, dirigido por la residente y co-dirigido por la responsable de la residencia de la UNA.

Con respecto a los análisis, se han generado distintas participaciones en co-autoría en eventos internacionales. Se avanzó en los procesos de indagación acerca de las poéticas animadas que construyen memorias sobre acontecimientos traumáticos (individual/colectivos), contemplando sus dimensiones formales, temáticas y narrativas; y en el cotejo de las operaciones formales que evocan el pasado traumático en obras no comerciales de animación nacional con animaciones latinoamericanas que circularon en festivales y muestras de animación en Argentina. Actualmente estamos en un proceso de escritura de un artículo para la presentación en una revista indexada internacional y otro para una publicación argentina.

Vínculos con instituciones y proyecciones de continuidad

Se han consolidado las vinculaciones inter-institucionales entre equipos que investigan el objeto animado de la Universidad Nacional de las Artes, Universidad Nacional de Villa María y Universidad Nacional de Córdoba, y con Observatorios de estudio del audiovisual y el videojuego de Argentina.

Referencias bibliográficas

Buchan, S. (2020). Memoria Rerum: Animated Materiality, Memory, and Amnesia. En M. van

- Gageldonk et al. (Eds.), *Animation and Memory*. Ava Publishing.
- Honess Roe, A. (2020). Animated Documentary and the Reclamation of Lost Pasts and Forgotten Memory in *Irinka and Sandrinka* and *Waltz with Bashir*. En M. van Gageldonk et al. (Eds.), *Animation and Memory*. Palgrave Animation.
- Hosea, B. (2019). Made by Hand. En C. Ruddell y P. Ward. (Eds.), *The Crafty Animator. Handmade, Craft-based Animation and Cultural Value*. Palgrave Macmillan.
- Siragusa C. (2015). Poéticas en stop motion: una lectura de los dispositivos estético-narrativos de la animación argentina contemporánea. En C. Siragusa y A. R. González (Comps.), *Memorias Del 1° Ateneo Internacional de Investigadores de la Red Latinoamericana de Estudios de Animación Sur a Sur*. Universidad Nacional de Villa María.
- Wells, P. (2009). *Fundamentos de la animación*. Parramón Editores.
- Wells, P. (2013). Toy Stories, Trade Tattoos and Taiwan Tigers: Or What's Animation Ever Done For Us? En *La Animación y las otras Artes – Actas del 3° Foro Académico sobre Animación – VII Festival Internacional de Animación Córdoba, ANIMA '13* (pp. 13-37). Universidad Nacional de Córdoba.

Film Festival Studies: Curaduría para infancias y operaciones tecno-poéticas en la animación latinoamericana

Ayelén Mufari

amufari@unvm.edu.ar¹⁰

Introducción

En Iberoamérica, al igual que en Europa, se encuentra en expansión un conjunto de investigaciones inscritas dentro de lo que se ha dado en llamar film festival studies (De Valck, 2007; Iordanova, 2009; Wong, 2011) que abordan como objeto de estudio a festivales y muestras desde una perspectiva interdisciplinar. Una revisión del campo permite observar un movimiento centrífugo, claramente contemporáneo por las fechas de las publicaciones que sirven de referencia, en aparente diálogo con el fenómeno de crecimiento, especialización y distribución territorial de los festivales y muestras a nivel local, nacional e internacional. En estos enfoques convergen las Humanidades y las Ciencias Sociales con perspectivas teóricas y metodológicas dispares, ya que en su construcción ontológica confluyen múltiples funciones (culturales, sociales, económicas, turísticas), prácticas (exhibición, distribución, creación de audiencias) y niveles de significación (reflexiones estéticas, discursivas e identitarias) que suceden en un espacio-tiempo concreto, al tiempo que interactúan y se producen de forma simultánea (Peirano y Vallejo, 2021). Inscribiéndose en esta línea, la presente investigación propone reconocer las operaciones tecno-poéticas con las que se construyen infancias en obras animadas latinoamericanas que conforman las programaciones oficiales de festivales y muestras producidas en territorio Argentino, exhibidas durante el período comprendido entre los años 2010 y 2020.

Festivales cinematográficos y su abordaje académico

Desde un enfoque sociológico, un festival es entendido como un “hecho social total” (Mauss, 1925) que contribuye a la toma de conciencia y a la creación de una identidad colectiva local. Marijke de Valck, en su trabajo seminal *Film Festivals: From European Geopolitics to Global Cinephilia* (2007), sienta las grandes líneas de desarrollo en la que se inscribe esta investigación. Dicho autor sostiene que los festivales son una parte esencial de la cultura cinematográfica mundial (2016, p. 9), concibiendo a los mismos como nodos o puntos de paso obligatorios, relevantes como espacios de producción, distribución y consumo de películas. Los festivales y las muestras se instituyen de manera fundamental

¹⁰ Doctorado en Artes, Universidad Nacional de Córdoba. Dirección de tesis: Dra. Cristina Siragusa. Co-dirección: Dra. Mónica Kirchheimer.

como un circuito alternativo a otras pantallas ligadas al mainstream cinematográfico o a la industria televisual, por ejemplo, que posibilita la preservación del cine independiente y cine de autor, y cumple el rol de sustentación y mantenimiento de redes de personas, rituales y prácticas. Se crea entonces una simbiosis entre películas, actores y agentes del sector, que necesitan de la existencia de los festivales para su trabajo, lo que necesariamente proporciona durabilidad y estabilidad a esta red (Gonzalez, 2014). A pesar de que existe una gran cantidad de festivales en el mundo, el abordaje académico sobre estos sigue resultando escaso, y los enfoques desde un análisis cinematográfico exhaustivo de las obras que incluyen sus curadurías es aún menor. Lo recurrente es la existencia de producciones teóricas publicadas por la organización del mismo festival, lo que se traduce en una expresión aislada de lo que acontece en su interior (Augustowsky, 2017).

Esta investigación, que toma como objeto de estudio a los festivales y muestras destinadas a infancias, concibe el análisis fílmico de las obras de animación incluidas en sus catálogos no como un discurso aislado y atomizado, sino como parte de una curaduría estratégica de cada festival o muestra, de ahí la necesidad de una doble operación metodológica que considera tanto el carácter inmanente como relacional. Esta perspectiva permitirá obtener información relevante para comprender desde qué lugar los festivales piensan a las infancias, y problematizar su contribución (o controversia) con relación a cánones cinematográficos vigentes (Muylaert, 2021; Vallejo, 2020).

Una particularidad a resaltar de este entorno productivo es que, si bien existen casos concretos de obras de animación con proyección internacional que compiten en los mercados americanos y europeos, la realidad es que la mayoría de producciones alcanzan niveles de consumo altos en audiencias regionales. En este punto cobra centralidad la existencia y permanencia de circuitos de distribución no comerciales que ponen en disponibilidad pública el patrimonio audiovisual gestado en Latinoamérica. Es por ello que se rescata el valor de los festivales como exponentes de imágenes plurales, múltiples y diversas, capaces de fisurar los regímenes representacionales (Arancibia, 2014, p. 140) instituidos y hegemónicos. El corpus de obras de esta investigación se construye a partir de los catálogos de los festivales Ojo al Piojo (Rosario), Cine a la Vista! (San Martín de los Andes) y las muestras Mini Anima (Córdoba) y Baficito (Buenos Aires); en estos casos se abordarán producciones que cumplan una triple condición: un origen geo-territorial circunscrito a Latinoamérica, su inclusión en curadurías destinadas a las infancias, y el empleo del lenguaje animado como medio de expresión para el relato.

Lenguaje Animado: Imágenes y movimiento situado

Con antecedentes históricos de más de un siglo, desde el estreno del largometraje animado *El Apóstol* de Quirino Cristiani (1917), la producción de obras de animación en Latinoamérica se ha desarrollado sostenidamente. La creación de carreras afines en universidades inicia un proceso de institucionalización de la enseñanza de la animación en los años 80s que, junto a la aparición de numerosos espacios artísticos-técnicos de formación profesional, derivan en el surgimiento y la consolidación de productoras audiovisuales especializadas en este lenguaje (Gonzalez, 2013). Esta situación ha propiciado una creciente circulación de obras, tanto a nivel comercial y publicitario, como en circuitos de distribución no comerciales tales como festivales y muestras. El sector de la animación, protagonista de las emergentes industrias creativas, ha sido objeto de interés a nivel estatal en la región, por lo que en la última década ha aumentado el porcentaje de inversión de fondos públicos traducidos en incentivos locales, premiaciones y el acceso a créditos no reembolsables de producción. Brasil, es uno de los países en donde este crecimiento ha sido más acelerado, ubicándose como uno de los principales productores de animación en Latinoamérica, seguido por Argentina, México, Chile y Perú (García, 2017) Esta proliferación de la producción del lenguaje animado en nuestros países, trajo aparejado la creación de narrativas y estéticas que se configuraron desde un registro

identitario marcado por el mestizaje y sincretismo de culturas, características propias del territorio de producción que las acoge (Toledo, Pupo y Bertoli Velázquez, 1999).

En su carácter de lenguaje, la animación habilita una multiplicidad de representaciones. La potencialidad de cada técnica que se emplea imprime un acervo de subjetividades sobre la construcción de la puesta en escena. De este modo, se problematiza a la imagen animada desde lo que Mitchell entiende como una retórica de las imágenes: un estudio sobre “lo que las imágenes dicen” y sobre “lo que hay que decir sobre las imágenes” (Mitchell, 2016, p. 22). El lenguaje animado facilita la articulación entre lo fantástico y lo surrealista, imprimiendo en las imágenes una génesis de carácter simbólico y metafórico (Wells, 2013), se vale del uso de técnicas, materiales, texturas, colores, lógicas espaciales, morfológicas y de movimiento, creación y construcción para la narración que busca allí expresarse, habilitando un mundo de posibilidades que suele evocar a los universos poéticos y creativos de la infancia (Augustowsky, 2017). Es así que resulta necesario poder identificar y conceptualizar las particularidades técnico-estéticas de las obras animadas latinoamericanas, a la vez que proponer una cartografía circunscripta al territorio argentino con la producción animada destinada a infancias que conformaron los programas de festivales y muestras argentinas distinguiendo tendencias y singularidades estéticas, narrativas y técnicas.

Género Infantil - Curaduría y Construcción de la Expectación

Frente a lo expuesto, resulta necesaria la problematización del término género infantil, ya que en el conjunto de propuestas audiovisuales conviven disímiles estéticas, temáticas y abordajes. La conceptualización de infancias, y de “lo infantil”, se asume como una categoría histórica y socialmente construida (Bourdieu, 1990; Philippe, 1987) que en el avance de los medios masivos de comunicación, junto al desarrollo de las industrias culturales, configuró “un nuevo nicho de mercado” (Spina, 2015). Las infancias, concebidas como sujetos de derecho, colocan en el centro de la experiencia a lo infantil tanto a nivel estético como identitario, generando un mercado de productos y servicios en torno a ella, incluyendo, la producción de literatura infantil, series y películas, entre otras (Carli, 2006; Siragusa, 2019). Las infancias, sujeto activo de consumo, no son sólo quienes compran un producto, sino quienes “compran” un modelo cultural (Minzi, 2006); por lo que se consolida un fenómeno de mercantilización cultural en los discursos que permean la vida cotidiana infantil.

En este contexto, pensar en el análisis de obras de animación latinoamericanas circulantes en muestras y festivales especializados nos permite reconocer producciones que, generalmente, no se ordenan bajo las lógicas estético-axiológicas y narrativas mainstream. Por lo contrario, esta perspectiva permite observar qué propuestas narrativas, estéticas y poéticas se ubican en este contexto discursivo, vislumbrando particularidades que evoquen aspectos identitarios propios de esta región, y sus propias lógicas de producción y experimentación en torno a la animación. En este estudio, se retoma la perspectiva teórica-metodológica propuesta por Kirchheimer (2011) que supone la búsqueda de procesos que permitan entender cómo socialmente se asigna sentido a los objetos que se intercambian, que efectivamente han circulado, han sido leídos y clasificados, en la voluntad empírica de la semiótica (Fabbri, 2000). Así se concibe a este fenómeno desde el vínculo existente entre textos (obras de animación latinoamericanas) y metadiscursos, atendiendo especialmente al modo en que se construyen los lugares de expectación.

Actividades y Metodologías Propuestas

Se propone un diseño metodológico que dará como resultado la producción de datos cuantitativos y cualitativos. Para la sistematización de información con relación a la exhibición y circulación de obras animadas latinoamericanas se analizarán fuentes documentales, archivos y catálogos de festivales y muestras destinadas a las infancias. Se

recabarán datos de los festivales Ojo al Piojo (Rosario) y Cine a la Vista! (San Martín de los Andes), y las muestras orientadas a las infancias surgidas en el marco de festivales internacionales como Baficito (Bafici, Buenos Aires) y Mini Anima (Festival Internacional de Animación Anima, Córdoba), tomando como marco el período 2010-2020. El recorte temporal reconoce la importancia de las políticas públicas que se aplicaron tras la sanción de la Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual, por un lado, y el año 2020 signado por el impacto del Covid-19 en este campo, por el otro.

Se proponen tres etapas en la investigación. La primera será de carácter cartográfico-cronológico, y corresponderá al abordaje de dos festivales y dos muestras producidas en el territorio argentino de manera sostenida en el tiempo en el período 2010-2020. El objetivo tiende a construir un corpus exhaustivo de obras de animación latinoamericanas, discriminando país, año y lógicas de producción, e identificando aspectos formales como duración, géneros y técnicas empleadas. Se pretende explorar en las *digital humanities*, recurriendo a softwares de sistematización y diversos métodos de visualización de datos, lo que colaborará para entender procesos históricos y contemporáneos protagonizados por los festivales, y contextualizarlos en un espacio-tiempo concreto (Peirano y Vallejo, 2021). Al tiempo que se revisará la literatura sobre la problemática ahondando en los debates teóricos, ontológicos y metodológicos.

Una segunda fase de la investigación será de carácter exploratorio-descriptivo. Se plantea el abordaje de un corpus definido en la fase anterior identificando las particularidades técnico-estéticas del lenguaje animado en obras latinoamericanas y su potencialidad como medio expresivo del relato; se elaborarán las primeras conceptualizaciones para constituir una cartografía preliminar sobre el tema. Por último se procederá a relacionar e integrar los resultados derivados del análisis del lenguaje animado, para dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación. Durante todo el proceso se avanzará en el desarrollo de las actividades del Doctorado, la escritura y presentación de resultados parciales, y la redacción de la Tesis Doctoral.

Conclusiones

Como parte del universo de las industrias creativas, los festivales y muestras no pueden pensarse sin considerar que actúan sobre la percepción del mundo, difunden modelos visibles, median la producción de socialización y de conocimiento e introducen nuevas formas de narrar y de contar. Es necesario posicionarse desde una perspectiva pragmática para analizar el modo en que convergen valoraciones del mundo, de las infancias como sujetos sociales y de los relatos para y acerca de subjetividades que se vinculan a prácticas simbólicas y culturales específicas (Siragusa, 2019). Teniendo en cuenta esto, la perspectiva de la identidad como construcción en relación con múltiples referentes resulta de particular interés para reflejar los cambios en las narrativas para las infancias y el lugar que ocuparían en este fenómeno los espacios de exhibición en muestras y festivales dentro del territorio argentino.

Bibliografía

- Arancibia, V. (2014). Confrontaciones distributivas en el campo audiovisual. Hacia la construcción de visibilidad(es) de la diversidad. En A. P. Nicolosi (Comp.), *La televisión en la década kirchnerista. Democracia audiovisual y batalla cultural*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Augustowsky, G. (2017). *La creación audiovisual en la infancia*. Paidós.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. CNCA-Grijalbo.
- Carli, S. (2016). Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001) Figuras de la historia reciente. En S. Carli (Comp.), *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Paidós.
- De Valck, M. (2016). Introduction: what is a film festival? How to study festivals and

- why you should. En M. de VALCK, B. Kredell y S. Loist (Eds.), *Film festivals: History, theory, method, practice*. Routledge.
- De Valck, M. (2017). *Films Festivals. From european geopolitics to global cinephilia*. Ámsterdam University Press.
- Fabbri, P. (2000). *El giro semiótico*. Gedisa.
- García, M. (2017). *Animación latinoamericana: la fábrica silenciosa*. <https://www.latamcinema.com/especiales/animacion-latinoamericana-la-fabrica-silenciosa/>
- González, A. (2013). Argentina, ¿cuna de animadores? En A. González y C. Siragusa. *Poéticas de la Animación Argentina 1960-2010*. La Barbarie.
- González, S. (2020). FIC Valdivia y su posición en el cine chileno contemporáneo. *Comunicación y Medios*, (42), 96-107. <https://doi.org/10.5354/0719-1529.2020.57288>
- González, A. y Siragusa, S. (Comp.) (2017) *La televisión animada : una explosión estilística en las pantallas argentinas*. Universidad Nacional de Villa María, Universidad Nacional de Córdoba.
- Iordanova, D. y Rhyne, R. (Org.). (2009). *Film Festival Yearbook 1: The Festival Circuit*. St Andrews Film Studies.
- Kirchheimer, M. (2011). *Problemas de lectura: lo infantil y lo adulto en la animación comercial contemporánea*. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/oficiosterrestres/article/view/1160/1141>
- Mauss, M. (1991). *Sociología y antropología*. Ed. Tecnos S.A.
- Minzi, V. (2006). *La cultura infantil : ¿cómo abrir espacios para el diálogo intergeneracional?* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Cine y Formación Docente. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001713.pdf>
- Mitchell, W. J. T. (2016). *Iconología. Imagen, texto, ideología*. Capital Intelectual.
- Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. Nueva edición, revisada y aumentada. Fondo de Cultura Económica.
- Muylaert, J. (2021). A Contribuição do Festival É Tudo Verdade ao Cânone do Documentário Brasileiro. *Aniki: Revista Portuguesa da Imagem em Movimento*, 8 (1), 219-244.
- Peirano, M. y Vallejo, A. (2021). *El estudio de festivales de cine: aproximaciones metodológicas*. <https://rebeca.emnuvens.com.br/1/article/view/821>
- Philippe, A. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Siragusa, C. (2019). La congregación de los jóvenes sentimentales: las teleficciones infanto-juveniles en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*. <http://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/548>
- Siragusa, C. y González, A. (2022). *Latinoamérica en Anima Festival Internacional de Córdoba: diálogos entre procesos curatoriales, redes académicas e intercambios artísticos*.
- Spina, E. A. (2015). *Sujetos u objetos: La construcción del imaginario infantil en la producción audiovisual para niños. Acerca de Víctor Iturralde Rúa y Goar Mestre*. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/2494/2210>
- Toledo Micó, R., Pupo, M. S. y Bertoli Velázquez, B. (1999). *El arte como expresión de la identidad cultural en América Latina*. La Habana.
- Vallejo, A. (2014). Festivales Cinematográficos. En el punto de mira de la historiografía fílmica. *Secuencias. Revista de Historia del Cine*, (39), 13-42. <https://revistas.uam.es/secuencias/article/view/5838>
- Wells, P. (2013). Toy Stories, Trade Tattoos and Taiwan Tigers: Or What 's Animation Ever Done For Us? Validating the Animated Film. En A. González y P. Asís Ferri. (Eds.), *La animación y las otras artes: actas del III Foro Académico Internacional Sobre Animación* (pp. 13-36). Universidad Nacional de Córdoba.
- Wong, C. (2011). *Film Festivals: Culture, People, and Power on the Global Screen*. Rutgers University Press.

Sexo, wifi y trap: subjetividades alter-dirigidas y metanarrativas juveniles en el ciberespacio

Eric Muzart

eric.muzart@unvm.edu.ar¹¹

Justificación

En un contexto social, político y cultural atravesado por las tecnologías digitales en diversos aspectos de la vida cotidiana, se multiplican las autonarrativas, los modos de exposición pública de las cotidianidades, de las intimidades y/o las representaciones de sí mismos que les usuaries deciden poner en circulación. A partir de este fenómeno se configura una forma de relatarnos a nosotres mismos en los medios digitales, mediadas por pantallas, intervenidos por sus interfaces gráficas e interactivas, condicionados por sus códigos y sus reglas comunitarias.

En este estudio se busca analizar y definir ciertas características estético-narrativas del autorrelato en medios digitales configurado desde nuevas subjetividades, enfocándose en usuaries adolescentes y/o jóvenes. Desde una aproximación analítico-interpretativa a partir del estudio de casos específicos, se plantea reconocer las particularidades temáticas y formales de las auto-narraciones que emergen en el ciberespacio, tomando como base ciertas redes sociales y plataformas digitales en tanto herramientas tecnológicas para la producción y circulación de narrativas y estéticas.

A partir de la sistematización de los resultados obtenidos en el estudio de casos, se propone el desarrollo de un proyecto de ficción transmedia orientada a un público adolescente contemporáneo, cuyo diseño diegético, estructura narrativa y singularidades estéticas buscan emular los modos narrativos de les usuaries adolescentes, sus modos de exposición y vinculación en el ciberespacio, y la producción y circulación de contenidos que les tiene como protagonistas, tanto en su desarrollo como en su consumo.

Este proyecto de ficción transmedia se denomina *Sexo, wifi y trap* y su lenguaje central es el audiovisual (webisodios), pero con una estructura narrativa que propone contenidos de la misma diégesis circulando en otros formatos y plataformas, eventos culturales y educativos que permitan un nexo más directo con las audiencias, promoviendo la participación y el desarrollo de nuevos contenidos a partir de dinámicas colaborativas.

Introducción y encuadre

Desde un enfoque general, esta investigación aborda las ciberculturas juveniles (Urresti, 2008) en la actualidad, profundizando en las subjetividades alter-dirigidas (Sibilia, 2008) como modos de expresión predominantes y definiendo las particularidades estético-narrativas de los contenidos que surgen desde esos usuaries en diversos medios digitales.

¹¹ Maestría en Comunicación Digital Interactiva, Universidad Nacional de Rosario. Dirección de tesis: Dra. Cristina Siragusa. Co-dirección: Mgter. Anahí Lovato.

Las temáticas y formas que adoptan estas auto-narrativas son analizadas como resultado de una reinención de la manera de apropiarse y/o explorar las posibilidades de las tecnologías, entendiendo que éstas no son estáticas o predeterminadas, sino que se encuentran en una mutación y crecimiento permanente (Machado, 2000).

Con la intención de poner en relieve la producción y circulación de ciertos modos de enunciación particulares que surgen de la vinculación entre las nuevas tecnologías digitales para la comunicación, se observan las apropiaciones que los adolescentes desarrollan a partir de regímenes de autonarración con diversos formatos y temáticas específicas. En este sentido, la investigación se propone como objetivo general identificar y caracterizar las particularidades estético-narrativas de los auto-relatos de usuaries adolescentes y/o jóvenes en medios digitales para el desarrollo de un proyecto de ficción transmedia. A tal fin, se establecen como objetivos específicos: reconocer los modos de construcción de las subjetividades alter-dirigidas en una muestra de perfiles de usuaries juveniles (influencers) argentinos, con un alto grado de interacción y producción de contenidos en las diversas plataformas mediáticas que utilicen; caracterizar los formas y dinámicas de enunciación y exposición de esos usuaries juveniles en relación a su intimidad, su producción y consumo cultural y sus vínculos sexo-afectivo; y finalmente diseñar un proyecto de ficción transmedia tomando como referencia las particularidades temáticas y estético-narrativas sistematizadas en el estudio de casos previo.

Con relación a los casos de estudio, se trata de influencers jóvenes de Argentina que pueden ser observados desde la concepción de las ciberculturas juveniles que propone Carlos Urresti (2008), las cuales se caracterizan por cinco elementos fundamentales: el nuevo sistema de los objetos, los géneros confusos de comunicación, el nuevo paradigma del prosumidor, la transformación de la intimidad y las nuevas formas de comunidad. En este sentido, también se piensan las dinámicas de interacción entre estos usuaries y su concepción del mundo a partir de lo que reflejan en sus perfiles digitales: el espacio glocal en reemplazo de lo global, la temporalidad viral, el *translocalismo* y lo rizomático (Feixas, 2014).

Poniendo en relieve los dos últimos elementos de las ciberculturas juveniles (Urresti, 2008), se busca abordar la idea de *compatibilización* de los cuerpos y las subjetividades/sensibilidades con las tecnologías digitales, entendiendo la *compatibilización* desde la concepción que expone Sibilia (2005) al pensar la relación entre los sujetos y las tecnologías a lo largo de la historia de la humanidad. De su revisión emerge la idea del formateo de los cuerpos y las subjetividades a partir de lo digital, compatibilizando el par cuerpo-mente con el par hardware-software en una interacción orgánico-electrónica. Esta idea permite pensar que la lógica digital acerca ciertas funciones biológicas a las informáticas, y esta interconexión deriva en una subjetividad (entendida como un modo histórico de ser y estar en el mundo) compatible con las tecnologías digitales. Desde esta perspectiva es que la autora también se plantea que las tecnologías digitales definen las relaciones de los sujetos consigo mismos y con otros, y aquí es donde se postula la idea de *intimidad como espectáculo* (Sibilia, 2008) al pensar en los modos de vivir contemporáneos, siempre visibles y conectados, sin límites de tiempo ni espacio.

En esta clave es que se habla de una subjetividad alter-dirigida, es decir una instrumentalización del otro para visibilizarse uno, dimensión donde emerge el *yo personaje* a partir de las formas narrativas y estéticas que definen las tecnologías digitales. Se perciben imágenes que aluden a un proceso de *instagramización* de la vida o una curaduría de sí mismo, donde los sujetos se *autodiseñan* y asumen un *autoposicionamiento* estético al manifestarse y presentarse ante el otro, diseñando la imagen que ofrece al mundo exterior (Groys, 2015). Y es en estos términos que la producción de relatos autorreferenciales se multiplica en formatos que potencian la extimidad (en contraposición a la intimidad) como modo de socialización en los usuaries adolescentes y/o jóvenes.

Las modalidades de autonarración que producen y ponen en circulación los jóvenes en el ciberespacio presentan aspectos particulares en sus narrativas visuales y/o audiovisuales, formas y recursos estéticos propios de las configuraciones y funciones de las interfaces de determinadas plataformas digitales de contenidos. Esta relación entre las nuevas

subjetividades y las plataformas puede ser pensada desde la idea de *sujete interfaceado* (Couchot en Machado, 2009), observando la dificultad para definir una frontera entre este sujeto que se expone o se narra a sí mismo, el objeto de su mirada, y la imagen misma. Los sujetos vacilan entre las condiciones de mirada e imagen siendo los dispositivos digitales pantallas que les muestran y les miran a la vez, produciendo una hibridación entre lo real y lo virtual al verse atravesado por los lenguajes de programación y las interfaces. Con esto se hace referencia a la producción de imágenes que los usuarios pueden generar y distribuir de sí mismos a través de sus webcams en el ciberespacio, en una práctica expositiva de sus intimidades en blogs, chats, redes sociales y múltiples sitios webs.

Este tipo de narrativas y estéticas de los *sujetos interfaceados*, donde aparecen sumergidos y trans-localizados en el ciberespacio, son las que se pretenden representar en el proyecto de ficción transmedia, reproduciendo también las articulaciones y derivaciones propias de estas dinámicas de los usuarios en la mediasfera (Scolari, 2013). Definida como un entramado complejo que propone convergencias y divergencias entre múltiples medios, dispositivos, softwares y plataformas de contenidos, esta idea de mediasfera se caracteriza también por la emergencia de formas narrativas novedosas, disruptivas, fragmentadas, interactivas, adaptadas a las formas de consumo y de comunicación que los usuarios adoptan o generan.

La mediasfera se desarrolla en gran parte gracias a una vinculación fluida entre dispositivos y usuarios (interactividad), configurando relatos multimedia producidos a través de dispositivos polivalentes y con estéticas propias de las interfaces digitales. El alto grado de participación y coautoría en la producción y circulación de contenidos favorece la propagabilidad a través de dinámicas hipertextuales (Jenkins, 2015). Todos estos elementos y características son factibles de ser referenciados en el proyecto de ficción transmedia como metanarrativas, como experimentaciones y estructuras de meta ficción (Rodríguez Terceño, 2015), que introducen elementos narrativos sin una función diegética explícita sino más vinculados a una relación con los espectadores.

Influencers Juveniles: Casos de Estudio en el Ciberespacio Nacional

A partir del análisis de una muestra de sujetos-tipo, delimitada a perfiles digitales de adolescentes y/o jóvenes, se pretenden definir ciertas características específicas de las representaciones de sí mismos de estos sujetos y de los contenidos que producen y ponen en circulación en el ciberespacio.

Diseño metodológico para el análisis de casos

La técnica principal en el diseño metodológico es la *netnografía*, entendida como la etnografía de redes pero aplicada a redes mediatizadas (Kozinets y Bowler en Fernández, 2021), haciendo hincapié en las interacciones originadas por decisiones individuales y aleatorias a partir de las formas de enunciación que ponen en circulación usuarios específicos, en forma de contenidos, en sus plataformas de mediatización. Entenderemos a éstas como sistemas multimodalidad donde suceden los intercambios discursivos mediatizados que permiten interacciones y configuran la articulación entre diversos sistemas de intercambios discursivos mediáticos (cross, inter, multi o transmedia), sociales o interindividuales, en networking o en broadcasting, espectatoriales o interaccionales (Fernández en Fernández, 2021). Para referirnos a mediatización, estos intercambios mencionados deben practicarse como parte de la vida social y a partir de dispositivos técnicos que definen su espacialidad y temporalidad.

Desde este enfoque etnográfico que recupera una perspectiva cualitativa y observacional se propone un análisis de contenidos mediatizados teniendo en cuenta tres niveles de lectura, de acuerdo a lo que propone Fernández (2012), desde categorías desarrolladas anteriormente. En un nivel macro, que refiere a una perspectiva extensa y compleja para definir y caracterizar los sujetos y objetos de estudio, se aborda la muestra desde el concepto de *ciberculturas juveniles*. La selección definitiva y la caracterización de los

perfiles de usuaries que forman parte de los casos de estudio, tiene en cuenta algunos elementos característicos definidos por Marcelo Urresti (2008) tales como el nuevo paradigma del prosumidor, la transformación de la intimidad, y las nuevas formas de comunidad. A partir de estos conceptos se configura un análisis de los contenidos que ponen en circulación como sistemas discursivos con estilos, géneros y modos de comunicación particulares.

En el nivel meso la perspectiva se enfoca sobre un fenómeno social particular a partir de la observación de escenas de intercambio. Aquí se abordan las acciones productivas de los usuaries-casos de estudio en/desde la especificidad de las interfaces digitales que mediatizan sus exposiciones personales a modo de contenidos digitales. Describir la *mediasfera* que en cada caso se vislumbra permite desarrollar una cartografía narrativa por cada usuarie, definiendo formatos de contenidos, tipos de plataformas de producción y circulación, temáticas abordadas, espacios y tiempos representados.

Finalmente, desde un nivel micro que se enfoca en los productos y en sus procesos, se analizan las particularidades de los contenidos que los usuaries ponen en circulación desde las categorías de *nuevas subjetividades* y *metanarrativas*. Las particularidades de los contenidos son analizadas desde el concepto de subjetividades alter-dirigidas, vinculadas a los conceptos de *yo personaje* y *extimidad* (Sibilia, 2008), que generan modalidades estéticas y narrativas propias de los *sujetos interfaceados* (Machado, 2009) en el ciberespacio. Estas modalidades son caracterizadas a partir de elementos formales reconocibles: modalidades de autorregistro (selfie), configuración y diseño de los entornos gráficos de plataformas y redes digitales, relación sujeto-dispositivo de registro, fragmentación narrativa, temáticas recurrentes de los contenidos producidos en el ciberespacio.

Definición de muestra

El diseño metodológico para el análisis de casos aborda contenidos digitales puestos en circulación en plataformas mediáticas sociales a partir de una selección de perfiles de usuaries específicos que conforman la muestra de los casos de estudio. Para ésta se consideran los siguientes influencers digitales, con gran reconocimiento a nivel nacional y una cuantiosa producción de contenidos en diversas plataformas: *Pedrito VM*, *Ori de Mier*, *Kevsho*, y *Kami Franco*. Pertenecen a una franja etaria similar que los ubica en la etapa de la adolescencia y juventud, considerando sus inicios como sujetos mediáticos hasta la actualidad, al mismo tiempo presentan las características que definen a los influencers digitales tanto por su popularidad medida en el volumen de sus comunidades de personas seguidoras, como también en el constante desarrollo de acciones y contenidos vinculados a la rentabilidad económica de su actividad en el ciberespacio. Por otro lado, presentan una multiplicidad de plataformas en sus mediasferas, con usos y producciones singulares, lo cual permite tener una mayor diversidad de contenidos, formatos, estéticas y autonarrativas para analizar, con temáticas que abordan distintas problemáticas y asuntos vinculados a la adolescencia en territorios nacionales disímiles desde sus contextos culturales, sociales, educativos, económicos y políticos.

Al referirnos a influencers digitales como una categoría que define a quienes integran la muestra de análisis, es fundamental definir cómo se caracteriza a estos usuaries de perfil prosumidor en el ciberespacio. En primer lugar, se asume que generan una construcción de sí mismos donde miran y son mirados a través de interfaces que no son transparentes, por más que busquen naturalizar las regulaciones de sus espacios a partir de su arquitectura (Gurevich, 2021). En ese entorno, los influencers digitales exponen narrativas de sí mismos pero con diversos grados de espectacularización, tratando de diferenciar un *yo online* respecto al *yo offline*, circulando auto-representaciones estilizadas y ligadas a la ficción como un vínculo y un distanciamiento, simultáneamente, con su vida real.

Los influencers digitales, en la actualidad, superan la categoría de celebrities digitales a partir de la posibilidad de monetización desde su rol de creadores de contenidos, pero también de anunciantes (Gurevich, 2021). Son usuaries-consumidores y usuaries-anunciantes, que referencian productos, bienes, servicios e incluso ideas al interior de las

redes rentabilizando su posición en ellas, generando y distribuyendo contenidos que se subordinan en gran parte a las lógicas de las plataformas mediáticas que habitan. Son recomendadores privilegiados, con relevancia para las marcas por la cantidad de seguidores y por la calidad de relacionamiento con sus audiencias (Gurevich, 2021). Se perciben como sujetos comunes que se hicieron a sí mismos en el ciberespacio.

Conclusiones sobre el estudio de casos

Cuando Feixa se refiere a las diferencias generacionales para caracterizar a los jóvenes en la actualidad, toma a Don Tapscott y su libro *The Rise of the Net Generation* (1998) donde ya se refería a los niños de ese tiempo como aquellos que estarían rodeados de instrumentos electrónicos y digitales desde que tengan uso de razón y configurarían su vida y su visión del mundo a partir de ello (Tapscott en Feixa, 2011). Feixa describe a los jóvenes de la actualidad como parte de la *generación @* que se configura a partir de tres factores, donde el vínculo con la cultura digital es determinante. Por un lado, es un grupo generacional donde se han erosionado las fronteras tradicionales entre los sexos y los géneros; también por otro lado se han dado procesos de globalización cultural que terminan generando nuevas formas de exclusión social en todo el mundo; y, finalmente, pero como característica principal y fundante es la generación con mayor acceso universal a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (Feixa, 2014).

Esa accesibilidad a las nuevas tecnologías facilita el desarrollo de un vínculo con un nuevo sistema de objetos digitales, que permiten una interacción activa con múltiples interfaces y entre usuarios, favoreciendo una nueva sociabilidad en la virtualidad. A partir de esto es que esta nueva generación ya no permanece en un rol de personas espectadoras pasivas frente a medios masivos de comunicación, sino que consumen y producen contenidos a la vez, los remixan, los fragmentan, los propagan, los viralizan. Y en esas operaciones aprenden que también pueden ser protagonistas, que ya no necesitan un status de celebridad para visibilizarse, y se exponen transformando sus intimidades, definiendo modos de narrarse a sí mismos e incluso rentabilizando económicamente estas acciones.

A lo largo del análisis de casos emergen una serie de particularidades recurrentes a partir de esos modos de exponer su intimidad que diversos jóvenes proponen, en articulación con la configuración de las mediasferas que construyen, el diseño estético-narrativo de los contenidos que producen y los modos de interacción como influencers digitales de cada uno de ellos. Por un lado es notable que las mediasferas se componen de un modo centralizado alrededor de una plataforma mediática como principal y las demás actúan en una dinámica de convergencia con esta, buscando potenciarla a partir de las particularidades de cada interfaz. Casi como si la convergencia mediática que siempre se describió en el vínculo entre medios tradicionales y nuevos medios digitales, ahora se replegara hacia dentro de la propia diversidad mediática digital.

La producción de contenidos está fuertemente basada en el contacto con otros, con las personas espectadoras, a partir de unos modos de enunciación basados en la afectividad. La subjetividad alter-dirigida se cristaliza en formas de decir a partir de la reacción emotiva, las opiniones personales y la interpelación constante a unos otros que son las personas espectadoras. Los influencers digitales nunca se callan, se muestran y dicen de manera constante, porque es accesible y fácil hacerlo, porque el consumo es fragmentado, breve, miniaturizado y por lo tanto, acelerado, y entonces no hay tiempo para el silencio o la pausa. La audiovisualidad en la producción de contenidos de los jóvenes que asumen y construyen una posición de influencers digitales se ve fuertemente intervenida por las configuraciones de las interfaces propias de cada plataforma mediática y las tendencias de formatos que estas imponen en el ciberespacio. Asimismo, los procesos de apropiación instrumental de los dispositivos y las interfaces permite el desarrollo de una enunciación propia con formas estéticas y narrativas de una audiovisualidad consecuente con la filmación incidental ubicando al vlogging como formato predominante y evidenciando su vínculo con el docu-reality ya instalado en el ámbito televisivo. Esta particularidad se amalgama con el régimen de exposición de la intimidad como rasgo sostenido, donde la espacialidad retratada se vincula a la cotidianidad y lo experiencial, y cuando la puesta en escena audiovisual se hace

evidente, se trata de esa cotidianidad (re)presentada adicionando elementos que aportan virtuosismo técnico-estético (iluminación, fondos de color, elementos escenográficos dispuestos a modo de decorado, etc) para marcar un leve distanciamiento entre la *vida online* y la *vida offline*.

Lo temático y lo estilístico en la enunciación tiene una fuerte presencia de lo humorístico, la comicidad aparece como estrategia predilecta para el abordaje de casi cualquier temática pero sobre todo para estrechar vínculos con la comunidad de personas seguidoras y espectadoras. A partir de este modo enunciativo, la mayoría de los influencers digitales definen no solo sus identidades *digitales* sino también una biografía digital audiovisual a partir de los contenidos creados y puestos en circulación, como si se tratara de una línea de tiempo que ordena los acontecimientos y experiencias ligando su vida online y su vida offline.

La subjetividad alter-dirigida que expone lo experiencial, lo íntimo, a partir de modos incidentales de registro audiovisual pero también desde lo ficcional, es atravesada por una mercantilización de la identidad que les influencers digitales construyen a través de su mediasfera. Se constituyen como *sujetos-marcas* en el ciberespacio de acuerdo al volumen de sus comunidades de personas seguidoras, al consumo de sus contenidos (vistas) y a las interacciones que generan, y comienzan a incluir avisos y acciones publicitarias en sus producciones, manteniendo el mismo modo enunciativo cargado de afectividad con el que exponen su intimidad, generando incluso formatos exclusivamente para promocionar algún producto o servicio: *unboxing*, *review* o *vlog* de una experiencia auspiciada.

Desde un enfoque endogámico se percibe un proceso de *viraje interplataformas* constante; dentro del mismo ciberespacio estos sujetos mediáticos inician sus trayectorias como personas creadoras de contenidos en plataformas de interacciones múltiples (Fernández, 2021) como Instagram, TikTok, Twitter o YouTube donde se organiza gran parte de la social, para luego introducirse en plataformas *postbroadcasters* (Fernández, 2021) como Netflix, Disney+ o Spotify que plantean modos de recepción de contenidos equivalentes al broadcasting. Pero también sucede en viceversa, definiendo una convergencia hacia dentro del ecosistema mediático digital, entendido en término de Jose Luis Fernández (2021) como el ambiente sociocultural donde suceden las mediatizaciones. En este sentido, lo que se observa en los casos de análisis puede asociarse directamente con lo que el autor define como *postbroadcasting*, un fenómeno de convivencia de lo *broadcast* en el ciberespacio con el *networking* (plataformas mediáticas asociadas a sistemas de intercambio mediático accesible de manera constante -redes sociales-).

Evidentemente, el intersticio de diversas plataformas mediáticas que supone el fenómeno *postbroadcasting* genera particularidades en los modos enunciativos que aparecen en los contenidos que crean y ponen en circulación los influencers digitales. En las formas y procedimientos de producción, distribución e interpretación de dichos contenidos aparecen marcas como huellas de los dispositivos técnicos que se utilizan para generarlos y ponerlos en circulación, de las características genérico-estilísticas en las que se inscriben y de las prácticas, comunicaciones y usos de la vida social con que se relacionan (Fernández, 2021). La convivencia del *broadcasting* con el *networking* parece reflejarse en una especie de giro enunciativo o desplazamiento en loop que va de los modos de decir de los jóvenes que se constituyen como personas prosumidoras, con particularidades vinculadas a los medios digitales y la *cultura snack*, a los modos clásicos de los medios tradicionales asociados a la enunciación televisiva o radial, con sus formatos y estéticas de puesta audiovisual con mayor complejidad y hasta posibilidades de ficcionalización.

La posición de los influencers digitales en este fenómeno intersticial que atraviesa sus mediatizaciones denota otro desplazamiento, ligado a la exposición de sus intimidades y/o experiencias personales como eje temático de sus contenidos. Aparece una tendencia donde lo incidental, aquello que “sucede y se registra”, se vuelve algo más planificado, hay cierta “pose” cada vez más evidente en la puesta en escena y el virtuosismo técnico con que se produce el contenido. Las subjetividades alter-dirigidas que se ponían en circulación como expresiones individuales de la vida cotidiana para ser expuesta ante algunos otros se configuran como más conscientes de la masividad de su consumo o de este intersticio del

postbroadcasting generando contenidos que oscilan entre lo individual y lo masivo (Fernández, 2021).

Proyecto de Ficción Transmedia *Sexo, Wifi y Trap*

Los resultados sistematizados del análisis de los casos de estudio se aplican en el desarrollo de un proyecto de ficción transmedia: *Sexo, wifi y trap. Sincericidio adolescente*. En esta propuesta se busca materializar ciertas particularidades propias de las subjetividades alter-dirigidas que se identifican en los modos de enunciación en medios digitales por parte de influencers y sujetos mediáticos, conscientes de la exposición de sus intimidad, configurando un yo personaje que pone en circulación una espectacularización de lo experiencial con plena intención de que otros lo vean, opinen e interactúen con sus contenidos.

Maqueta: *Sexo, Wifi y Trap. Sincericidio Adolescente*

Sexo, wifi y trap aborda la historia de seis adolescentes con personalidades totalmente distintas que se relacionan en un espacio que los reúne forzosamente: la escuela. Atravesados por la confusión, la rebeldía, la sexualidad y las redes sociales, Victoria, Matías, Sabrina, Rodrigo, Ignacio y Cecilia transcurren su último año escolar con todo aquello que ya es cotidiano tales como las drogas en la escuela, las búsquedas sexuales, la música trap, los celos y los amores tan efímeros como su adolescencia. Pero esa aparente estabilidad se convulsiona con un evento desafortunado y viralizado por Whatsapp.

La propuesta se presenta como una ficción transmedia cuya estética visual tiene relación directa con los aspectos del arte urbano, la cultura de consumo y las interfaces de las redes sociales. Esta estética narrativa basada en una fusión de aspectos analógicos y de nuevos medios digitales, establece una narración que se enfoca en cada capítulo en uno de los personajes y su uso particular de alguna red social.

La maqueta de la web como recurso central del proyecto de ficción transmedia se encuentra disponible en este link: <https://andenplay.com.ar/sexowifiytrap/>

Transmedia, Participativo y Snack: Fundamentos de un Proyecto en Desarrollo

De acuerdo a la definición que acuñó Carlos Scolari en *Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan* (2012), una narrativa transmedia presenta un relato que se despliega a través de múltiples medios y plataformas y cuenta con la participación activa de los consumidores, algo que la propuesta *Sexo, wifi y trap. Sincericidio adolescente* asume desde su diseño narrativo. Claramente el factor de la multiplicidad de plataformas emerge como particularidad en la vida socio-digital de los jóvenes de la actualidad, como personas consumidoras y productoras, instalando formas de enunciación, interacción, producción y consumo cultural acordes a este fenómeno. Es por esto que lo transmediático aparece como la estrategia adecuada para desarrollar una narrativa de ficción seriada con un universo que se expande a través de diversas plataformas mediáticas, adquiriendo las formas y modos de enunciación que las interfaces proponen y que las interacciones mediatizadas en circulación establecen.

Al mismo tiempo lo participativo como modo de consumo del proyecto establece la construcción de comunidad a partir de temáticas y valoraciones en común con los tele-usuarios, generando contacto y vinculación afectiva con sus particularidades como *generación we* que Dolors Reig (Reig y Vilchez, 2013) describe como más empática y solidaria gracias a las redes “sociables”, con valores que van más allá de lo material y donde predomina la cultura participativa de Internet con barreras a la expresión artística casi inexistentes. La producción cultural emergente se ve favorecida por las dinámicas de apoyo a los procesos creativos autónomos y colaborativos generando incluso procesos de formación informal entre las personas usuarias y/o creadoras amateurs de contenidos que reciben el reconocimiento social entre sus pares.

El diseño de una estética representativa de la cultura snack, cuyas características principales según Scolari (2020) se vinculan a la brevedad, la miniaturización, la fugacidad y la aceleración de los contenidos genera una sensación de continuidad con las propias vidas mediatizadas de la audiencia objetivo de este proyecto transmedia. Aparece también lo intersticial contemporáneo en las formas narrativas audiovisuales, que como lo describe Roberto Igarza (2009) conforman una oferta heterogénea de contenidos breves, casi como cápsulas que el usuario puede consumir sin necesidad de permanecer en un espacio físico cerrado y con posibilidades de participación, bifurcación y personalización. En este sentido, la vinculación entre la vida online de los tele-usuarios y el universo de ficción favorece el efecto inmersivo ya que se cuenta una historia del mismo modo y con los mismos recursos que ellos cuentan sus historias cada día en su cotidianidad digital.

Finalmente, la maqueta presentada integra un proyecto audiovisual transmedia que actualmente está en desarrollo para la confección definitiva de su biblia transmedia, los guiones completos de todos los episodios de la serie web y un teaser audiovisual, para lo cual se obtuvo un subsidio del Polo Audiovisual Córdoba en el Concurso Regional de Desarrollo de Largometraje o Series de Ficción 2022. Posteriormente se pretende iniciar el proceso de búsqueda de financiamiento para su producción y distribución a través de fondos públicos y privados, mercados y ferias nacionales e internacionales de la industria audiovisual. La relevancia del proyecto *Sexo, wifi y trap. Sincericidio adolescente*, desde su temática y su estilo narrativo, se fundamenta por el abordaje contemporáneo de las problemáticas de los jóvenes considerando una dimensión fundamental como es la mediatización de sus vidas, lo que se manifiesta en una expansión sostenida de plataformas y aplicaciones como contextos socio-culturales, que como define José Luis Fernández (2021) se instalan como entornos necesarios no solo para los intercambios discursivos sino también para los intercambios comerciales, políticos, institucionales, artísticos, culturales y afectivos.

Referencias bibliográficas

- Ardévol, E.; Bertrán, M.; Callén, B. y Pérez, C. (2003). *Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea*. *Athenea Digital*, (3), 72-92.
- Berti, A. (2022). *Nanofundios. Crítica de la cultura algorítmica*. Editorial UNC y La Cebra.
- Carlón, M. (2012). *En el ojo de la convergencia. Los discursos de los usuarios de Facebook durante la transmisión televisiva de la votación de la ley de matrimonio igualitario*. En M. Carlón y A. Fausto Neto (Eds.), *Las Políticas de los Internautas*. La Crujía.
- De la Fuente Prieto, J.; Lacasa Díaz, P., y Martínez-Borda, R. (2019). Adolescentes, redes sociales y universos transmedia: la alfabetización mediática en contextos participativos. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 172-196.
- Díaz Cruzado, J. y Troyano Rodríguez, Y. (2013). El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo. En *III Jornadas de Innovación Docente. Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre*. Sevilla, España, Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Feixa, C. (2011). Juventud, espacio propio y cultura digital. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 20, 105-119.
- Feixa, C. (2014). *De la Generación@ a la #Generación. La juventud en la era digital*. Ned Ediciones.
- Feixa, C. (2019). *Los jóvenes no van a los museos*. SutuArt. <http://www.suturart.com/carles-feixa-los-jovenes-no-van-a-los-museos/>
- Fernández, J. L. (2021). *Plataformas mediáticas. Elementos de análisis y diseño de nuevas experiencias*. La Crujía.
- Fernández, J. L. (2021). *Vidas mediáticas. Entre lo masivo y lo individual*. La Crujía.
- Gifreu-Castells, A. (2016). Narrativas de inmersión. En F. Irigaray y D. Renó (Comps.), *Transmediaciones. Creatividad, innovación y estrategias en nuevas narrativas*.

- Crujía.
- Groys, B. (2015). *Volverse público. Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea*. Caja Negra editora.
- Gurevich, A. (2021). *La vida digital. Intersubjetividad en tiempos de plataformas sociales*. La Crujía.
- Henríquez, P. (2013). Cibercultura y jóvenes en América Latina: aproximación a un estado del arte. *Acción Pedagógica*, 22, 6-16.
- Hernández Sampieri, R. (1997). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Igarza, R. (2009). *Burbujas de ocio*. La Crujía.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Editorial Paidós.
- Jenkins, H. (2015). *Cultura transmedia. La creación de contenidos y valor en una cultura en red*. Editorial Gedisa.
- Kozak, C. (2012). *Tecnopoéticas argentinas. Archivo blando de arte y tecnología*. Caja Negra editora.
- Machado, A. (2000). *El paisaje mediático. Sobre el desafío de las poéticas tecnológicas*. Libros del Rojas.
- McLuhan, M. y Fiore, Q. (1967). *El medio es el masaje. Un inventario de efectos*. La marca editora.
- Murray, J. H. (1999). *Hamlet en la Holocubierta. El futuro de la narrativa en el ciberespacio*. Paidós.
- Queiroga, A. (2007). *O que é Edutretenimento?* <http://www.aqb.com.br/aqb/artigo.php?no=02>
- Reig, D. y Vilchez L. F. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Fundación Telefónica y Fundación Encuentro.
- Rodríguez Terceño, J. (2015). *Creaciones audiovisuales actuales*. Asociación Cultural y Científica Iberoamericana.
- Ryan, M-L. (2001). *La narración como realidad virtual. La inmersión y la interactividad en la literatura y en los medios electrónicos*. Paidós.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.
- Scolari, C. (2010). Ecología de los medios. Mapa de un nicho teórico. *Quaderns del CAC* 34, XIII (1), 17-25.
- Scolari, C. (2016, 13 de marzo). *Cultura participativa en la era de las redes. Hipermediaciones*. <https://hipermediaciones.com/>
- Scolari, C. y Fraticelli, D. (2016). Nuevos sujetos mediáticos en el ecosistema de medios: el caso de los youtubers españoles. En A. F. Rodríguez y C. Elizondo (Comps.), *Actas del V Congreso de la Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual*. ASAECA, Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual.
- Scolari, C. (2019). Bandersnatch. Apuntes sobre la construcción del "Teleusuario". En *Hipermediaciones*. <https://hipermediaciones.com/2019/01/06/bandersnatch/>
- Scolari, C. (2020). *Cultura snack*. La marca editora.
- Sibilia, P. (2005). *El hombre post-orgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Fondo de Cultura Económica.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Fondo de Cultura Económica.
- Urresti, M. (2008). *Ciberculturas juveniles*. La Crujía.
- Vilches, L. (2013). *Convergencia y transmedialidad*. Gedisa.

Obra, archivo y tradición en Edith Vera. Aproximaciones a un proyecto de investigación

Daniela Rivarola

drivarola@unvm.edu.ar¹²

Introducción

El presente proyecto de investigación se propone, en un principio, atender al problema del concepto de archivo en la obra de la poeta Edith Vera, es decir, cuáles son los límites de esa obra publicada y cómo el concepto de archivo y resto puede servirnos para pensar todos aquellos textos literarios que circulan por diferentes ámbitos como papeles sueltos y no han sido publicados. En un mismo sentido, atendemos a la imagen poética que se desprende de ese archivo y qué relación tiene o no, con su obra publicada. En un segundo momento, y como continuación de lo mencionado, nos proponemos abordar la obra en una lectura que atienda al problema de su ubicación en la historia de la poesía argentina y latinoamericana, esto es, que explore los rasgos que configuran su voz poética como una voz singular en el panorama de la poesía y reconstruya sus diálogos con una/unas tradición/es poética/s.

Preguntas de investigación

Se intentará responder a las preguntas: ¿Cómo se conforma un campo literario poético argentino y latinoamericano? ¿Qué hace que un autor ingrese a una tradición poética? ¿Con qué tradiciones poéticas se pone en diálogo la obra de Edith Vera? ¿Quién habla en la poesía de Edith Vera? ¿Cómo es el yo? ¿Qué sentidos se desprenden de sus poemas publicados y aquellos que no?

Con respecto al archivo: ¿Qué me dice este archivo? ¿Qué pasa con los textos que no son literarios? ¿Cómo son los poemas que conforman este resto en la obra de Edith Vera? ¿Qué pasa con el yo poético? ¿Por qué considero que estos papeles deberían integrar su obra? ¿Cuáles son los temas que prevalecen? ¿Qué relación o diferencia tienen con su obra publicada?

Estado de la cuestión y justificación del proyecto

La autora en cuestión es nacida en la ciudad de Villa María, Córdoba, en 1925. Aquí vivió toda su vida hasta su muerte en 2005. Fue maestra de jardines de infantes, directora de la misma escuela donde estudió, participó de eventos culturales de la ciudad y fue expulsada de su cargo durante la dictadura. Al regresar la democracia no pudo recuperarlo, no consiguió trabajo y decidió auto exiliarse por dos años en su casa. Durante los años 90 con la ayuda del poeta Alejandro Schmidt hizo algunas publicaciones, pero los relatos de quienes la conocieron dan cuenta de un abandono de sí misma. Tres años antes de morir fue llevada a un geriátrico local donde pasó sus últimos días. La obra publicada consta de los libros de poemas de *Las Dos Naranjas* (1969), *Pajarito de Agua* (1997), *El libro de las*

¹² Maestría en Literatura Argentina y Doctorado en Literatura y Estudios Críticos, Universidad Nacional de Rosario. Dirección de tesis: Dr. Irina Garbatzky. Co-dirección: Dr. Fabián Mossello.

Dos Versiones (1998) y *La Casa Azul* (2001); los cuentos infantiles: *Ratita gris y ratita azul* (1977), *De pata en pata, de pico en pico, de ala en ala* (1977), *Tres cuentos en tres nidos* (1995), y, por último, una prosa poética llamada *El Herbolario* (1991). Además contamos con poemas que no se incluyen en ninguna publicación sino que aparecieron en *Con trébol en los ojos*, la biografía de Vera escrita por Marta Parodi en 1996. Se suman a este corpus otros poemas manuscritos sueltos conservados en la Biblioteca Municipal Mariano Moreno, y aquellos que pertenecen a regalos que la autora les hacía a sus allegados y que hoy circulan por las redes. Con todo este material, durante el año 2022, apareció la *Poesía reunida: El Silbido de vientos lejanos*, publicada por Eduvim y Caballo Negro Editora, la cual incluye muy pocos de los poemas correspondientes a los encontrados en la caja. A estos materiales literarios se añaden otros que corresponden a diferentes lenguajes artísticos: pinturas, collages y canciones compuestas por Edith Vera.

Por su parte, la poesía de Edith Vera se presenta en el campo literario argentino como novedad. Sin embargo, desde los años 60, esta poeta es publicada y leída en el interior de la capital de una manera persistente aunque no sin resistencias, algunas de su parte y otras de parte de la industria editorial. Hemos constatado que su obra se encuentra dispersa, sin una periodización y que según los momentos de producción/publicación puede concentrarse en tres grandes grupos, los cuales comprenden la poesía publicada y recientemente reunida en *El silbido de vientos lejanos* (2022), por un lado, la única biografía disponible *Con trébol en los ojos* de Marta Parodi en la que también se incluyen poemas inéditos, y, por otro lado, en los papeles sueltos. Estos corresponden a la producción final de la poeta, su letra es difusa y muchos de ellos están sin fechas y en algunos casos, corresponden a resoluciones de consignas de un taller literario que participó durante los años 90. Este material está sin periodizar ya que fue rescatado por vecinos cuando la casa de la poeta fue incendiada.

En paralelo, en el ámbito académico, son casi nulos los trabajos críticos sobre su obra poética. Sin embargo, hay una necesidad de difusión de su poesía en muchos de los espacios culturales y educativos de la provincia de Córdoba. Hay un cierto interés por la divulgación de la obra de Edith Vera. Eso nos remite a tres Trabajos Finales de Grado de diferentes carreras artísticas donde su objetivo principal, en líneas generales, es la difusión de la poesía de la autora.

El primer trabajo fue realizado entre el 2002 y 2006 por la artista plástica Silvina Usabarrena y la profesora Teresa Bonaglia para la Licenciatura en Diseño y Producción de Imagen de la Universidad Nacional de Villa María. El proyecto llamado *Una vida en azul* relata la historia de la poeta Edith Vera a través del registro documental biográfico. El trabajo se encuentra disponible en YouTube y cuenta con la voz de la poeta y algunas imágenes que la muestran. El segundo trabajo es de Miriam Ferreyra, del año 2015, para la Licenciatura en Composición de Música Popular de la misma Universidad. El mismo se llama *Cantando a Edith* y musicaliza dieciséis poemas; contiene, además, un arreglo de tres canciones para coro que pertenecen a distintas etapas de creación de la poeta. El último trabajo, el más reciente, es de Sofía Scalzo para la Universidad Nacional de Córdoba, allí, a través de una serie de micros, rescata algunos poemas de Edith Vera. El trabajo se llama *Hechiceras* y las protagonistas son mujeres de diferentes ámbitos de la ciudad de Villa María que interpretan un poema diferente. La serie se encuentra disponible en YouTube.

Si bien estos trabajos dan cuenta de un esfuerzo por difundir la obra de Edith Vera, aún continúan siendo escuetos los análisis y la periodización de la misma. Por un lado, solo tienen en cuenta la obra publicada y reconocida por la circulación virtual que ya hemos mencionado, y por el otro, no se profundiza un análisis crítico de la producción artística.

En este mismo ámbito, hay una investigación-acción de Beatriz Vottero (2006) en la Universidad Nacional de Villa María, donde se propone recuperar la obra de Edith Vera como patrimonio cultural de la ciudad. Para ello propone que las escuelas de orientación formal e informal, y en especial en el área de Lengua y Literatura, busquen trazar líneas certeras, profundas, de pertenencia cultural desde la obra de Edith Vera. Este proyecto de alguna manera motivó el interés de muchos estudiantes universitarios, entre los cuales me incluyo, para iniciar ese movimiento de recuperación y divulgación.

Como se ve hay muchos trabajos, acciones, intentos y motivaciones desde lo emocional y lo artístico para volver siempre a los textos de Edith Vera. Sin embargo, el análisis crítico y el ordenamiento de toda la producción, aún está ausente.

Actividades y metodología

Se cruzan aportes provenientes de los campos disciplinares de la teoría y crítica literaria con el fin de construir herramientas analíticas que permitan estudiar y leer comparativamente los procesos de producción poética en un momento determinado. Desde la perspectiva sociológica que propone la crítica literaria, leeremos los textos entendidos como prácticas, lo que implica considerarlos como un hacer en tanto procesos de producción de opciones y estrategias discursivas llevadas a cabo por un agente social. Para ello tendremos en cuenta la construcción del lugar del sujeto social, lugar definido como “el conjunto de propiedades eficientes que definen la competencia relativa de un sujeto social dentro de un sistema de relaciones en un momento/espacio dado, en el marco de la trayectoria” (Costa y Mozejko, 2002, p. 19). Para esto, además, consideramos pertinente incluir una serie de conversaciones con aquellas personas que tuvieron relación con la autora desde lo literario (profesor del taller literario del que Edith participó, lectores y escritores de literatura de la ciudad de Villa María, gestores culturales).

Consideraciones finales

Es necesario mencionar que el presente proyecto puede llevarse adelante gracias a la obtención de la Beca Doctoral CONICET recibida en el año 2023, donde el plan de trabajo presentado incluye finalizar el cursado de la Maestría en Literatura Argentina en la UNR y continuar con el Doctorado en la misma institución. El armado del proyecto doctoral se encuentra aún en proceso.

Referencias bibliográficas

Mozejko, D. y Costa, R. L. (Comps.) (2002). *Lugares del decir*. Ediciones Homo Sapiens.

Corpus

Vera, E. (1969). *Las Dos Naranjas*. Ediciones Boletín Publicitario.

Vera, E. (1977). *Ratita Gris y Ratita Azul / De boca en boca, de pata en pata, de ala en ala*. Colección Cuentos de la Vereda. Ediciones Propuestas.

Vera, E. (1990). *Las Dos Naranjas* (2da edición). Ed. Magisterio Río de la Plata.

Vera, E. (1991). *El Herbolario*. Edición de la Municipalidad de la ciudad de Córdoba. Concurso Literario Homenaje a Jorge W. Abalos.

Vera, E. (1995). *Tres cuentos en tres nidos*. Colección Dulce de Leche n° 7. La Voz del Interior-Gobierno de Córdoba.

Vera, E. (1997). *Cuando tres gallinas van al campo*. Ediciones Radamanto.

Vera, E. (1997). *Pajarito de agua*. Ediciones Radamanto.

Vera, E. (1998). *El libro de las dos versiones*. Ediciones Radamanto.

Vera, E. (2001). *La Casa Azul*. Ediciones Garabato.

Vera, E. (2019). *Las Dos naranjas* (3ra edición). EDUVIM.

Vera, E. (2022). *El silbido de vientos lejanos: Poesía reunida*. EDUVIM y Caballo Negro Editora.

Inéditos:

Vera, E. *La palabra verde y los caracoles*. (Poesía) 1978-1979.

- Vera, E. *El explicador de las palabras*. (Cuento) 1980.
- Vera, E. *El conventillo verde*. (Poesía) 1983-1984.
- Vera, E. *Del agua, de los pájaros, de los cielos y de los quehaceres terrestres*. (Poesía) 1993.
- Vera, E. *Palabra*. (Poesía) 1993.
- Vera, E. *Láricas*. (Poesía) 1994.
- Vera, E. *De recetas y testamentos*. (Poesía) 1994.
- Vera, E. Papeles sueltos en la Medioteca Municipal "Mariano Moreno" de Villa María, Córdoba. Febrero, 2021.

Diálogo entre las obras de las artistas Clarice Lispector y Frida Kahlo

María Eugenia Vivian

aguavivaclarice11@gmail.com¹³

Introducción

Dado que el eje central de análisis de la presente investigación será propiciar el diálogo entre las obras de las artistas Clarice Lispector y Frida Kahlo, consideramos pertinente la elección para el estudio comparatista la teoría del *rizoma* de los filósofos franceses Gilles Deleuze y Félix Guattari (1997), entendiendo a la literatura y a la pintura como sistemas que se rigen bajo los principios de conexión, heterogeneidad y multiplicidad, según el pensamiento rizomático (cualquier punto del rizoma puede ser vinculado con otro punto del rizoma). Así, nuestra incursión a los textos de ambas artistas se hará principalmente desde una perspectiva filosófica, pero además nos valdremos de diversos enfoques propios de la crítica literaria, que serán vitales al momento de considerar el análisis con relación a la escritura autobiográfica y la razón por la cual Lispector y Kahlo asumen un trabajo esencial con el lenguaje artístico al momento de representar sus vidas.

Planteamiento del problema

Cuando la propia vida ha estado signada por la tragedia, el dolor o por un sí mismo angustiado por las complejidades que presenta el transcurrir mismo de la existencia, la creación artística se convierte en una experiencia vital para dos mujeres fundamentales en el arte Latinoamericano del siglo XX: Clarice Lispector (1920-1977) y Frida Kahlo (1907-1954). Como hipótesis orientadora suponemos que, en ambas artistas, la pintura y la literatura devienen en procesos fundamentales para pensar la relación intrínseca que se establece entre sujeto y texto, para indagar cómo es posible la transformación artística de una vida. Para corroborar nuestra hipótesis, se torna esencial establecer precisiones teóricas en relación con los distintos estudios que se han ocupado de la escritura autobiográfica¹⁴. En este sentido, atenderemos a aquellos antecedentes teóricos en los

¹³ Maestría en Culturas y Literaturas Comparadas, Universidad Nacional de Córdoba. Dirección de tesis: Dra. María Cristina Dalmagro.

¹⁴ Para tal fin, nos valdremos de un libro, que si bien presenta muchos años desde su primera publicación en el año 1991, resulta medular porque sienta los principios de las discusiones y reflexiones sobre la escritura autobiográfica y sus confines. Se trata de *La autobiografía y sus problemas teóricos* (Antrophos, 1991) editado por Ángel Loureiro. Como lo indica su título, este libro reúne la perspectiva de diversos autores sobre la temática y se fijan posiciones sobre la relación entre autobiografía y referencia, y autobiografía y lenguaje (palabra) mediante los aportes del psicoanálisis, la psicología o la antropología, entre otros. George Gusdorf, James Olney, Paul de Man, Philippe Lejeune y Paul Eakin establecen puntos de anclaje indispensables para reflexionar sobre la problemática que nos interesa en nuestra tesis. Respecto a los aportes del filósofo francés M. Butor, tomaremos como referente fundamental el análisis y las reflexiones que Jesús Camarero realiza sobre la vida y obra del autor en su libro: *Autobiografía. Escritura y existencia*, año 2011. En el libro se realiza una investigación sobre el filósofo francés en España que se da a conocer en un número monográfico doble del autor incluido en la Revista *Antrophos*, n°178/179, publicado en el año 1998 con el título: Michel Butor. "Escrituras, una pasión por la invención estética", en donde se encontrarán datos suficientes para un enfoque general y multidisciplinar de la obra de este autor.

cuales lo más importante no es el contrato de identidad entre autor, narrador y personaje, ni el concepto de verdad o de mentira sino que, en palabras de Olney (1991):

Lo fundamental es la estetización; el desliz entre lo factual y lo ficticio en la construcción de un sujeto autobiográfico-ficcional que oculta otro, enmascarándolo o desfigurándolo mediante un juego de verdades y de fugas.

La narración de la vida siempre es ficción y, por tanto, estetización. (p. 33)

Serán nuestros referentes teóricos y metodológicos fundamentales tanto para el estudio de los textos de categoría autobiográfica como para aquellos que lindan en los márgenes de la autoficción (como los incluidos en nuestros corpus de trabajo): Ph. Lejeune, M. Alberca, Ana Casas, Paul de Man, J. Olney, P. J. Eakin, y el pensamiento de los filósofos franceses: George Gusdorf y Michel Butor, para indagar cómo la subjetividad se configura y reconfigura en el espacio autobiográfico, a partir de un proceso de creación artística. Desde esta perspectiva, nos orientaremos a examinar cómo el texto autobiográfico, en los mundos artísticos y literarios de Frida Kahlo y Clarice Lispector, nos brinda la posibilidad de entender que en cada autobiografía se descubre, se afirma y se crea un yo. Todo acto autobiográfico, en palabras de Eakin “es un modo de auto-invencción que se practica primero en el vivir y que se formaliza en la escritura” (Loureiro, 1991, p. 4).

El corpus de trabajo escogido está conformado por la novela más experimental de Clarice Lispector, *Agua Viva*, escrita en el año 1973 y en el caso de Frida Kahlo, nos ocuparemos del libro: *El Diario de Frida Kahlo. Un íntimo autorretrato. Alas Rotas* ([1995] 2016) que reúne sus obras artísticas, además de sus cartas y confesiones, escritas durante sus últimos diez años de vida. El corpus seleccionado nos permitirá abordar los sentidos, las perspectivas y los razonamientos inmanentes al trabajo específico en relación con el proceso de creación autobiográfica que realizan ambas autoras desde la pintura y la literatura. Frida Kahlo experimenta el proceso creativo a partir de la pintura. Pero, además, también lo hace desde la escritura de su diario a través de sus diálogos intimistas. Es así como la artista comienza su búsqueda de sentido/s en relación con su existencia y con el mundo que la rodea. Lispector declara abiertamente en su obra *Agua Viva* haber dejado la pintura para buscar a través del proceso mismo de escritura una construcción de sentido/s y, así, sumergirse en el caudaloso ser del lenguaje. No obstante, a medida que profundizamos en la obra, se observa la tendencia de Lispector hacia un tipo de escritura que parece fusionarse con la pintura y toma la consistencia de pinceladas imprecisas, fragmentadas; con colores y líneas, con puntos fuertes en la construcción de un relato que asume la agitación interna de la existencia misma.

Así, las producciones de Lispector y Kahlo, examinados como textos fronterizos entre lo autobiográfico y lo autoficcional, adquieren un poder cognoscitivo fundamental ya que al penetrar en su constitución lingüística y retórica accedemos al conocimiento profundo del yo. Afirma Paul de Man: “la autobiografía no se distingue por proporcionarnos conocimiento alguno sobre un sujeto que cuenta su vida sino por su peculiar estructura especular en que dos sujetos se reflejan mutuamente y se constituyen a través de esa reflexión” (Loureiro, 1991, p. 5). O bien, parafraseando a J. Camarero en el análisis que realiza sobre la obra del filósofo francés, M. Butor (2011): “el texto autobiográfico nos muestra el yo del escritor, el recorrido de una existencia, la valoración del trabajo artístico y el sentido de la vida humana” (p. 214).

Marco teórico-metodológico

Nuestra intención teórico-metodológica en el presente trabajo de grado, se orienta esencialmente a propiciar el diálogo entre las propuestas estéticas de las artistas Clarice Lispector y Frida Kahlo. El análisis de las obras, como ya lo anticipamos en nuestra introducción, se hará principalmente desde la visión teórica sobre escritura autobiográfica y existencia de la mano de los filósofos franceses: G. Gusdorf y M. Butor; los teóricos J. Olney, P. De Man, J. Eakin, pero además consideraremos el valioso enfoque de aquellos teóricos dedicados a la problemática de la autoficción como: Ph. Lejeune, M. Alberca y Ana

Casas, entre otros. No obstante, creemos pertinente por su carácter productivo, complementar el análisis de nuestro estudio comparatista con la teoría del *rizoma* de los filósofos franceses, Gilles Deleuze y Félix Guattari (1997), entendiendo a la literatura y la pintura como sistemas que se rigen bajo los principios de conexión, heterogeneidad y multiplicidad, según el pensamiento rizomático (cualquier punto del rizoma puede ser vinculado con otro punto del rizoma). Como se profundizará en el análisis específico de la tesis, las obras seleccionadas como material de estudio presentan numerosos puntos de contacto para entablar un diálogo fundamental con la perspectiva rizomática. Es así que las obras de Lispector y Kahlo podrían ser consideradas como territorios rizomáticos, por manifestarse como escenarios estéticos caóticos convocando al lector a perderse en un incesante juego de búsqueda de sentidos y significaciones. Podríamos afirmar, siguiendo la perspectiva de los filósofos franceses Deleuze y Guattari (1997), que ambas obras presentan una estructura artística rizomática y pueden leerse como mapas en constante mutación donde sí se hará posible transfigurar una vida en arte. Creemos posible, desde esta perspectiva, pensar en las creaciones autobiográficas de ambas artistas como modos de auto-invencción de un yo considerando al lenguaje artístico como un medio fundamental para la recreación del sí mismo.

Algunas consideraciones finales

La trayectoria de análisis realizada en el trabajo de tesis de maestría tuvo como objetivo fundamental sumergirnos en el estudio comparatista de las obras *Alas Rotas* (2016) y *Agua Viva* (2010) de las artistas F. Kahlo y C. Lispector, con la precisa intención de constatar si es posible re-significar la experiencia de una vida a través del ejercicio de figuración artística. El análisis comparativo de las obras del corpus ha demostrado que nuestra premisa orientadora se vio corroborada a lo largo del presente trabajo. Como ya lo advertimos, ambas obras se presentan como ficciones autobiográficas y en consecuencia como escenarios propicios para reflexionar acerca de las potencialidades que nos brinda el espacio de la creación autobiográfica cuando lo consideramos como territorio de experimentación y estetización del yo; ambas obras nos permiten vislumbrar otro modo particular de pensar nuestra relación con el lenguaje y la construcción de la subjetividad. En este sentido, corroboramos nuestra hipótesis planteada y sostenemos, siguiendo nuestro planteo teórico-metodológico basado en la teoría del *rizoma* de los filósofos franceses, Gilles Deleuze y Félix Guattari (1997), que las propuestas estéticas de Lispector y Kahlo aquí analizadas pueden vislumbrarse como metáforas que nos invitan a perderla noción de quiénes somos; el centro de sí mismos y de nuestras vidas con el objetivo de desintegrarnos, des-articularnos, des-encontrarnos, des-centrarnos y des-localizarnos en una búsqueda permanente de *des-territorialización* en el sentido que lo proponen Deleuze y Guattari (1997).

Bibliografía

- Alberca, M. (2002). La autoficción, ¿futuro o pasado de la autobiografía española? *Autobiografía y literatura árabe* (pp. 39-57). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Alberca, M. (2007). *El pacto ambiguo. De la novela autobiográfica a la autoficción*. Editorial Biblioteca nueva.
- Alberca, M. (2009). Es peligroso asomarse (al interior). *Autobiografía vs. Autoficción. Rapsoda. Revista de Literatura*, (1). <https://es.scribd.com/document/356420762/autobiografia-vs-autoficcion-pdf>
- Camarero, J. (2011). *Autobiografía. Escritura y existencia*. Editorial Anthropos.
- Casas, A. (Comp.) (2012). *La autoficción. Reflexiones teóricas*. Arco/Libros.

- Casas, A. (2014). *El yo fabulado. Nuevas aproximaciones críticas a la autoficción*. Iberoamericana – Vervuert.
- Dalmagro, M. C. (2009). *Desde los umbrales de la memoria. Ficción autobiográfica en Armonía Somers*. Biblioteca Nacional.
- Deluze, G. y Guattari, F. (1997). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Gusdorf, G. (1991). Condiciones y límites de la autobiografía. *Revista Anthropos. Suplementos 29*, (Diciembre), 9-18.
- Kahlo, F. ([1995]2016). *El Diario de Frida Kahlo. Un íntimo autorretrato*. Alas Rotas. La Vaca Independiente.
- Lispector, C. (2010). *Agua Viva*. El cuenco del Plata.
- Loureiro, Á. (1991). Problemas teóricos de la autobiografía. *Anthropos*, (29), 2-9.

Un cambio en el proceso de construcción de los Anteproyectos Trabajos Finales de Grado de la Licenciatura en Educación Física, Universidad Nacional de Villa María, en el contexto de pandemia COVID-19, año 2021

Marcos Enrique Brandán

mbrandan@unvm.edu.ar¹⁵

Introducción

El presente trabajo final de intervención (TFI), cuyo título es “Un cambio en el proceso de construcción de los Anteproyectos Trabajos Finales de Grado de la Licenciatura en Educación Física, Universidad Nacional de Villa María, en el contexto de pandemia COVID-19, año 2021”, se desarrolla como maestrando de la Universidad Nacional de Avellaneda, para adquirir el título de Magister en Actividad Física y Deporte. El mismo se inscribe en un proyecto de intervención, formato que exige dicha Universidad, para la graduación.

El interés por esta temática está vinculada a mi función como coordinador de la carrera Licenciatura en Educación Física en la Universidad Nacional de Villa María (UNVM) y, como tal, la preocupación y ocupación por proponer una intervención para que los/as estudiantes de primer año de la carrera, cohorte 2021, puedan construir el Anteproyecto Trabajo Final de Grado (ATFG) en el complejo contexto de pandemia. Tal como dice Sirvent (2006), la elección del tema gira en torno a una situación problemática que remita a lo que al investigador le fascina, le asombra, le angustia, lo enfrenta con su ignorancia, lo deja perplejo y lo empuja, lo motiva para investigar.

La necesidad de cambio que se propone con este TFI remite a que, siendo esta una Licenciatura que desde el año 2002 se cursa de manera presencial, pasa imprevistamente a implementarse en forma virtual, durante los años 2020 y 2021. La razón del pasaje de la presencialidad a la virtualidad se debe al contexto por el cual se atraviesa en ese momento. Vale recordar que el 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declara el brote del nuevo coronavirus, refiriéndose al mismo con el nombre de COVID-19, como una pandemia. Es así que se declara establecer un nuevo marco normativo para evitar la propagación del virus, con el Decreto de Necesidad y Urgencia dictado por el Poder

¹⁵ Maestría en Educación Física y Deporte, Universidad Nacional de Avellaneda. Dirección de tesis: Mgter. Lilián Vadori.

Ejecutivo Nacional,¹⁶ comenzando a regir el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO).

Por lo antes manifestado, las Universidades, instituciones de nivel superior, como de otros niveles y centros de enseñanzas, se ven obligadas a cerrar sus puertas. Ante tal acontecimiento, la UNVM, acorde a la Resolución Rectoral N° 097/2020, declara el estado de excepcionalidad pedagógica autorizando, a partir del día 6 de abril de 2020, la adecuación de acciones para la continuidad de las actividades de enseñanza-aprendizaje, a través del uso de tecnologías.

Es en ese complejo contexto, en el que cobra sentido y significado este proyecto, el cual pretende adecuar los procesos de construcción del ATFG, para lograr el necesario cambio al pasar de la presencialidad a la virtualidad, sin afectar el proceso de investigación. Con tal objetivo, se toma como punto nodal¹⁷ de este TFI el espacio curricular (EC) Metodología de la Investigación, ya que es el que vertebra la construcción de los ATFG, en la dinámica interacción entre profesores/as y estudiantes. El criterio de decisión de intervenir en la cohorte 2021, esto es después de un año de virtualidad, responde a respetar el proceso lógico de acomodación ante el inédito acontecimiento que, durante el año 2020, todos/as realizamos tanto en lo personal, individual como en lo colectivo institucional.

Situaciones problemáticas y objetivos

Un sin número de inéditas problemáticas comienzan a presentarse en el contexto de virtualidad por el que se transita. Aspectos organizativos y administrativos, como el modo de registrar la asistencia que, paradójicamente, se transformó en un presente-ausente, esto es, un presente virtual. Lo mismo ocurrió con las instancias de clases, los exámenes, inscripciones, registro de notas, entre otros. Estas problemáticas atraviesan el conocimiento en encuentros sincrónicos y/o asincrónicos, en materiales bibliográficos que, al no estar digitalizados, deben ser remplazados por aquellos que sí lo están. La imposibilidad de acceder a la biblioteca y las dificultades en la conectividad o conectividad inestable afectan la sistematicidad en la construcción de los ATFG.

La intervención de este proyecto se desarrolla durante un período de 10 meses, desde febrero hasta noviembre del 2021. Como objetivos generales se propone: Promover cambios en la funcionalidad del espacio curricular Metodología de la Investigación para el logro de la construcción de los ATFG, en el contexto de virtualidad por la pandemia COVID-19, año 2021. Contribuir a repensar la posibilidad de una Educación Física en contexto de virtualidad. Intervenir en los procesos de indagación acerca de los modos posibles para construir conocimiento en el campo de la Educación Física, al elaborar el ATFG en la virtualidad.

Destinatarios de este proyecto de Intervención

Los/as destinatarios son 51 estudiantes de primer año de la Licenciatura en Educación Física, en su mayoría egresados del nivel terciario en el 2020. Sus edades promedio van de los 21 a 23 años, y hay un porcentaje mayor de género femenino. Se destaca que, sobre el total de estudiantes, la mitad son de Villa María, y los demás se dividen entre Córdoba y otras poblaciones o ciudades de la provincia.

Durante la pandemia, el 96% convive con la familia, solamente uno lo hace con su pareja y uno, solo. Una de las características de los/as estudiantes es que un alto porcentaje, 63 % trabaja, y un porcentaje menor, 37%, no lo hace. Quienes trabajan en su mayoría lo realizan

¹⁶ Dispuesto en el artículo 99 inciso 3 de la Constitución Nacional. Acceso: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/230245/20200608>

¹⁷ El punto nodal es un concepto utilizado en óptica, en fotografía y refiere al lugar donde convergen todos los haces de luz que convergen en nuestro objetivo.

en Clubes deportivos y gimnasios, y en porcentajes menores lo hacen en colegios secundarios, en escuelas primarias, en el nivel inicial.

Encuadre/Marco teórico y metodológico

Este trabajo se inscribe dentro de un proyecto de intervención. Siguiendo esas normas se siguen los pasos y propuestas por el autor Di Virgilio (2012) en su libro, *Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales*. De allí se retoma la evaluación ex ante, evaluación concurrente, evaluación ex post y la implementación de un Monitoreo.

Metodológicamente se organizan acciones en tres grandes tiempos o tiempos lógicos¹⁸ para su desarrollo:

1. El inicio de la trayectoria. Se realiza la evaluación ex ante, por medio del diagnóstico, se arma el equipo con las profesoras del EC Metodología de la Investigación, se realizan acuerdos y se elabora el proyecto de la 7ma Jornada de Socialización de Trabajos Finales de Grado de la Licenciatura en Educación Física, año 2021, y primera con modalidad virtual, para presentarlo en el Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas,
2. Trayectoria en el proceso de construcción. Se continúa con la misma metodología con las profesoras, y se hacen trabajos interdisciplinarios, reuniones, acompañamientos con los estudiantes. Se implementa la 7ma Jornada de Socialización de Trabajos Finales de Grado, se realizan Encuentros Virtuales en Vivo (EVIVO), Talleres de acompañamiento con directores/as para la construcción de los ATFG, Encuentros interdisciplinarios entre distintos EC con entregas tentativas de ATFG. Se realizan charlas con especialistas que tratan la problemática del cuerpo en la virtualidad y aspectos a considerar en la escritura de sus trabajos.
3. Momento de concluir. Los/as estudiantes presentan oralmente y socializan mediante el taller, las producciones escritas de sus ATFG, acompañados de sus directores/as. Posteriormente se realiza la evaluación ex post al finalizar la ejecución de una intervención.

Para la aplicación de esta evaluación se utilizan encuestas. Las mismas son un instrumento para recolectar información, pudiéndose utilizar en cualquier tipo de evaluación (Cohen y Franco, 1988). Proporcionan datos que pueden ser cuantificables en el proceso estadístico. Es por ello que, para este caso, se confecciona una encuesta de 14 preguntas, conjuntamente con el profesor de Estadística Aplicada de la carrera.

Resultados obtenidos y aportes al campo de la Educación Física

Los resultados obtenidos dan cuenta que, de 39 estudiantes que comienzan el cursado de Metodología de la Investigación en primer año, cohorte 2021, todos/as logran concretar el escrito de sus ATFG en la virtualidad, lo presentan oralmente en el taller de socialización. Esto evidencia el acompañamiento sistemático y riguroso, por parte de las profesoras, para poder llegar a cumplir el objetivo, ante ese complejo escenario, producto de la pandemia. Además, da cuenta de que las intervenciones propuestas fueron acordes para producir ese cambio.

Por medio de este trabajo se logra que los/as estudiantes puedan documentar, y dar evidencia, de lo que sucede en ese momento histórico, mirar su contexto y situarse en sus problemáticas; también hacer relevamiento de lo que ocurre en el 2021, y documentar lo no documentado, que acontece con la Educación Física.

Este proyecto toma la situacionalidad del contexto, y realiza aportes a la Educación Física en pandemia, ya que cada uno mira y regresa al campo, trabajando, en cada ciudad y localidades a las cuales pertenecen.

¹⁸ El tiempo lógico es el tiempo intersubjetivo que, según Lacan (1981), estructura la acción humana.

En ese período prevalecen investigaciones con enfoques de sistematización de experiencias, en los que se llevan a cabo trabajos de campo virtualmente, que permiten poder realizar análisis de documentos. También se realizan trabajos con enfoque socioantropológicos, que habilitan a comprender el campo, utilizando como medio entrevistas virtuales, observaciones de clases, entre otros.

A modo de ejemplificar lo que estos formatos habilitan, se presentan algunos títulos de ATFG.

- Sistematización de experiencias pedagógicas en una escuela de verano con niños/as de 6 y 7 años en contexto de Pandemia, año 2021, Oncativo.
- Los desafíos de enseñar Educación Física en la modalidad virtual. Trayectoria de experiencias pedagógicas, durante el período de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio.
- 1, 2 y 3 a jugar jugamos otra vez ¿A qué jugaron niños y niñas de 6to grado durante el distanciamiento social preventivo y obligatorio por la pandemia por Covid-19?
- Sistematización de las estrategias didácticas de los profesores de Educación Física acerca de las experiencias transitadas en las clases de Educación Física en las salas de 5 años, del Instituto del Rosario de la ciudad de Villa María, durante el año 2020 en contexto de pandemia por COVID-19.

Consideraciones finales y/o vínculos con instituciones y proyecciones de continuidad

A partir de que se implementa la tratada intervención en este contexto, la experiencia transitada a través del uso de la plataforma, del Meet, de los encuentros EVIVO, y los resultados positivos de la misma, nos pone en situación de pensar la posibilidad de una Educación Física en contexto de virtualidad. Es por ello que se decide realizar una transformación, y presentar un nuevo plan de estudio de la carrera con modalidad a distancia a la Secretaría Académica del Rectorado. Este es aprobado por el Consejo Superior de la UNVM Resolución del Consejo Superior n° 303/2023. Se aprueban esas modificaciones al Plan de Estudio de la carrera “Licenciatura en Educación Física-Ciclo de complementación curricular- (Modalidad a distancia)” y a partir del 2024, se pasa de una Licenciatura de Educación Física presencial a una formación virtual con modalidad a distancia.

Se espera que este trabajo pueda abrir diferentes líneas de investigación y servir como insumo para generar nuevas propuestas en otras carreras de la Universidad y también en instituciones educativas. Tal como se plantea en uno de los objetivos se pudo intervenir en los procesos de indagación acerca de los modos posibles para construir conocimiento en el campo de la Educación Física, al elaborar el ATFG en la virtualidad.

Referencias bibliográficas

- Cohen, E. y Franco, R. (1988). *Evaluación de Proyectos Sociales*. Siglo XXI Editores.
- Di Virgilio, M. M. y Solano, R. (2012). *Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales*. Fundación CIPPEC.
- Sirvent, M.T. (2006). *Nociones básicas de contexto de descubrimiento y situación problemática*. https://perio.unlp.edu.ar/catedras/mis/wp-content/uploads/sites/126/2020/04/p.1_sirvent_m.t_contexto_de_descubrimiento_y_situacion_problematizada.pdf

Documentos

- Argentina Presidencia. (2020). Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio. Decreto 520/20. *Boletín Oficial de la República Argentina*. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/230245/20200608>

- Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación de Córdoba. (2011). Resolución n° 93/11. [https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/resoluciones-ministerio-de-educacion/upload/Resol Practicas.pdf](https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/resoluciones-ministerio-de-educacion/upload/Resol_Practicas.pdf)
- Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. (2008). *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares Profesorado de Educación Física*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002807.pdf>
- UNVM. (2006). Plan de Estudio correspondiente a la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación con requisitos especiales de ingreso -ciclo de Licenciatura - Carrera 43 – Plan 02 - Reconocida Oficialmente por Resolución Ministerial N° 767/06.
- UNVM. (2019). Plan de Estudio correspondiente a la carrera Licenciatura en Educación Física. Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas – IAPCH. Aprobado por Resolución del Consejo Superior N° 215/19.
- UNVM. (2020). Resolución Rectoral N° 097 (01/04/2020). Situación de excepcionalidad devenida de las cuarentenas declaradas por el Poder Ejecutivo Nacional en función de COVID-19.

Propuesta de Modificación del Reglamento para la Elaboración del TFG de la Licenciatura en Composición Musical con Orientación en Música Popular de la UNVM

Adriana Watson

adrianawatson@gmail.com¹⁹

Introducción

El presente trabajo integrador final (TIF), denominado “Propuesta de modificación del reglamento para la elaboración del TFG de la Licenciatura en composición musical con orientación en música popular de la UNVM”, es un proyecto de intervención educativa de tipo normativa. El mismo es presentado para la acreditación de la carrera de posgrado Especialización en docencia universitaria dictado en el Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas (IAPCH) de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM).

El objetivo principal de este trabajo es realizar una evaluación sintética de la normativa vigente para la elaboración del TFG de la mencionada licenciatura, analizar algunos datos sobre experiencias similares en otras partes del mundo y en carreras que posean un sesgo similar, dictadas en universidades argentinas. Finalmente, presentar una propuesta de reformulación del reglamento de TFG, con el fin de mejorar la graduación de los estudiantes.

En una primera aproximación al tema de estudio detectamos un desfasaje entre la reglamentación general del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas (IAPCH), al cual pertenece la carrera, y la reglamentación de la Licenciatura propiamente dicha. Hay una falta de adaptación por parte de ésta respecto de las actualizaciones efectivizadas por el instituto. El reglamento de TFG vigente para la Licenciatura en composición musical con orientación en música popular fue aprobado por el Consejo Directivo del IAPCH en el año 2006.²⁰ En el 2016, el IAPCH estableció nuevos lineamientos para la elaboración de TFG de las carreras que forman parte del mismo, pero la Licenciatura en música aún no adecuó su reglamentación interna a los procedimientos allí establecidos.

Desde su primera confección, hace 15 años, y atento a los avances tecnológicos y las nuevas necesidades académicas, es que sostenemos el supuesto de la necesidad de analizar, revisar y –de ser necesario– replantear y modificar el reglamento, no solo en su aspecto formal, sino en aquellos aspectos que refieren a los saberes que un estudiante de la licenciatura debe demostrar para conseguir el título de grado.

¹⁹ Especialización en Docencia Universitaria, Universidad Nacional de Villa María. Dirección de tesis: Dra. Gabriela Domjan.

²⁰ Resolución del IAPCH N° 016/2006.

El actual reglamento presenta, por un lado, una serie de obligaciones para acreditar la obtención del mismo, pero paralelamente a ello, se observa una falta de definición sobre los criterios de evaluación a utilizar al momento de realizar y defender el TFG.

Paula Carlino señala al respecto, "(...) los tesisistas señalan profusamente las barreras institucionales que han debido enfrentar: falta de definición sobre qué se espera de una tesis (más allá de algunas pautas formales)" (Carlino, 2004, p. 9).

Para poner en contexto el tema a abordar expondremos de manera sintética algunos formatos utilizados en España, Estados Unidos de Norte América y Argentina, haciendo foco en los requerimientos para la acreditación de carreras de grado (especialmente aquellas relacionadas al arte y específicamente a la música popular) que nos permitan, además, repensar la evaluación de la formación profesional universitaria desde una nueva perspectiva.

¿Qué saberes les demanda a los alumnos la realización de su TFG? ¿Les solicita verdaderamente acreditar saberes? ¿Saber hacer, saber investigar, saber reflexionar desde la perspectiva del músico popular profesional? ¿Son indispensables los reglamentos? ¿Ayudan efectivamente en la realización de un TFG? Estas serán algunas de las preguntas que guiarán el presente trabajo.

Objetivos

Objetivo General: Elaborar una propuesta de reformulación del reglamento de trabajo final de grado de la Lic. en composición musical con orientación en música popular de la UNVM.

Objetivos Específicos: Justificar la necesidad de un nuevo reglamento de TFG. Adecuar a la especificidad de la disciplina las normativas requeridas en el reglamento general del IAPCH. Actualizar los procedimientos solicitados para la realización del TFG, a la práctica profesional del músico popular.

Metas: Determinar competencia/s precisas que se deben demostrar en el TFG. Lograr una normativa que contemple la posibilidad de realizar el TFG en diferentes formatos que se centren en un sistema de evaluación por competencias. Determinar criterios de evaluación manifiestos, los cuales le sirvan al estudiante y al docente evaluador, como guía y orientación al momento de realizar o evaluar un TFG.

El sistema universitario en España, Estados Unidos y Argentina

El marco referencial se construyó delimitando y comparando las titulaciones, reglamentos y formatos existentes en universidades de nuestro país con las tradiciones académicas de España y EEUU. A los fines de este trabajo solo abordaremos los estudios de grado, centrándonos en carreras que tengan un sesgo similar a nuestra licenciatura, la composición y la música popular.

En primer lugar, se profundizó sobre el Sistema Universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En segundo lugar, se indagó en el Sistema Universitario en Estados Unidos y, en tercer lugar, se abordó la reglamentación con respecto a las titulaciones en educación superior en Argentina.

Metodología

Con respecto a la metodología se trabajó en la comparación entre formatos de TFG de Carreras de Música para establecer las diferentes experiencias y modalidades de formatos de carreras musicales dictadas en diferentes universidades argentinas. Esto nos permitió reflexionar sobre la pertinencia o no, de implementar cambios en el formato de TFG que actualmente funciona para nuestra carrera de grado.

Se seleccionaron las licenciaturas de tres universidades, Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y la Universidad Nacional de las Artes

(UNA), la elección estuvo signada por dos razones. La primera por lo que determina la particularidad de nuestra licenciatura: la composición y la música popular. La segunda, por la posibilidad de acceder a la reglamentación de una manera sencilla.

En una segunda instancia se trabajó a partir de una metodología cualitativa, con grupos focales constituidos por docentes, egresados y estudiantes de la Licenciatura.

Contexto de actuación

El contexto institucional de actuación del presente proyecto de intervención se desarrolló en la Licenciatura en composición musical con orientación en música popular de la UNVM.

Como punto de partida se trabajó sobre la normativa que rige para la elaboración de TFG de las carreras que forman parte del IAPCH a partir de la Resolución del año 2016 y se adecuaron los procedimientos allí establecidos para la especificidad de la Licenciatura en composición dictada en la UNVM.

Plan de Acción

Durante los meses de septiembre y noviembre del año 2020, inmersos en un contexto de pandemia por Covid 19, una vez socializada la necesidad de reformulación del reglamento de TFG de la licenciatura, se convocó a docentes, graduados y estudiantes a participar de encuentros virtuales. En esas reuniones, se presentaron distintos puntos a trabajar en cada una de ellas con el objetivo de profundizar y determinar nuevos formatos y criterios de evaluación para la elaboración del TFG.

Algunas de las actividades llevadas adelante fueron: Establecer puntos prescriptos desde el reglamento del IAPCH y adecuarlos a la especificidad de la disciplina. Se realizaron reuniones y entrevistas a docentes, egresados y alumnos de los últimos años de la carrera. Se elaboró una propuesta de los puntos a modificar. Se redactó una propuesta de reelaboración de reglamento de TFG.

Conclusiones

Elaborar una propuesta de reformulación del Reglamento de Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en composición musical con orientación en música popular de la UNVM fue el objetivo principal de este trabajo, ya que como se planteó desde un comienzo, observábamos algunas problemáticas en la reglamentación vigente hasta febrero de 2021.

Dentro de las justificaciones que planteamos al comienzo de este trabajo, sobre la necesidad de reformular la normativa, aparecía la incongruencia entre el Reglamento General del IAPCH y el reglamento específico de la carrera de música. Otra razón fue la extensión de los requerimientos para la realización del TFG el cual superaba ampliamente el tiempo de finalización pautado en el Plan de estudios y, por último, la necesidad de actualizar y buscar opciones en cuanto a formatos que permitan a los estudiantes de la Licenciatura en composición musical con orientación en música popular, aproximarse a una elaboración y evaluación del TFG más cercana a la práctica del músico popular.

Es en ese sentido que investigamos y comparamos titulaciones y formas de acreditación de carreras de grado de universidades europeas y de EEUU, y en particular ahondamos sobre aquellas que presentan un sesgo similar al que define a nuestra licenciatura. También profundizamos en reglamentaciones de trabajos finales de grado de universidades argentinas. Esto nos permitió conocer, reflexionar y plantearnos nuevas perspectivas sobre la posibilidad de ampliar nuestro sistema de acreditación del TFG.

Conjuntamente con docentes, graduados y alumnos de la carrera se trabajó en determinar cuáles deberían ser las competencias que tienen que acreditar los estudiantes a fin de obtener su título de grado. También se discutió sobre tipos de formatos que fueran factibles de ser implementados en la licenciatura. De esta manera, pudimos enfocarnos en la forma

de valorar los mismos, trabajando sobre los criterios de evaluación que no estaban especificados hasta el momento en ninguna normativa y cómo esta ausencia generaba incertidumbre entre los docentes y estudiantes al momento de la evaluación.

Es así como de los datos obtenidos se acordó establecer dos formatos diferentes para la realización del TFG de la carrera, tratando de adecuarlos a la especificidad de la disciplina y permitiendo que el estudiante pueda optar entre un trabajo de investigación o uno de producción artística. De este modo se abre la posibilidad de trabajos que aporten tanto a la música como objeto de estudio o a la praxis de la composición, también a la experimentación que ponga a prueba algunas ideas o al estudio estético de una obra que se verá reflejado en la interpretación.

Otra de las cuestiones a resolver era lo concerniente a los criterios de evaluación, a tal fin, se elaboraron matrices para la evaluación de los dos formatos de TFG, tanto para la presentación pública del Proyecto de investigación como de la puesta en escena del Proyecto artístico. Los docentes de la licenciatura cuentan ahora con un sustento institucional para poder ser lo más competentes y objetivos posibles en el acto de evaluar, proporcionando los saberes y explicaciones suficientes en las devoluciones de las mismas, sobre todo en disciplinas artísticas como la nuestra, donde las obras deben ser consideradas desde la lógica del armado y de los aspectos técnicos utilizados, y no por apreciaciones subjetivas como es el gusto personal, propio de cada individuo.

El nuevo reglamento fue producto de quienes participaron en un trabajo mancomunado de autoridades, docentes, graduados y estudiantes de la Licenciatura en composición musical de la UNVM, quienes aportaron su tiempo y su trabajo en pos de lograr una normativa que resultara más amplia, abarcativa y actualizada. La propuesta fue presentada por el coordinador de la carrera al Consejo Directivo del IAPCH en el mes de marzo de 2021, siendo aprobada el 08 de abril del mismo año.

Actualmente el IAPCH se encuentra en proceso de revisión de los planes de estudio de las carreras que forman parte del mismo, y ello incluye a nuestra licenciatura. Este trabajo conjuntamente con los trabajos de las licenciadas Ma. Lía Bagnoli y Cecilia Sperat pretenden constituirse en un aporte significativo, ya que presentan una sistematización en las temáticas abordadas que incluyen un recorrido por el ingreso, la trayectoria y egreso de los estudiantes de composición musical de la UNVM, detectando fortalezas y debilidades del plan de estudio actual, y presentando propuestas y orientaciones en pos de mejorar el mismo.

Este trabajo pretendió ser el puntapié inicial para elaborar una reglamentación de titulación lo más explícita posible, que contenga objetivos claros, opciones en cuanto a formatos y criterios de evaluación acordes a la disciplina musical. Tratando de profundizar en las problemáticas que encontraban los estudiantes de música en la elaboración de su TFG e intentando generar más herramientas de trabajo que resuelvan o traten de resolver esas problemáticas.

Finalmente, será cuestión de tiempo detectar aciertos y errores en la implementación del nuevo reglamento de TFG, con la tranquilidad de saber que somos conscientes de que la evaluación en disciplinas artísticas es un tema complejo, que toda reglamentación es perfectible, y de que somos capaces de seguir investigando e interpelándonos, en definitiva, de seguir trabajando.

Referencias bibliográficas

- Aballay, S. y Avendaño Manelli, C. (Comps.), (2014). *Confluencia de Saberes. Institucionalización de la Música Popular en la Academia*. Eduvim.
- Argentina. (1995). Ley de Educación Superior, N° 24.521.
<https://www.coneau.gob.ar/archivos/447.pdf>
- Argentina. (2004). Ley de Educación Superior, N° 26.002.
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/100000-104999/102596/norma.htm>

- Carlino, P. (2004). *Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios*. *Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje*. CRUB de la Univ. Nac. del Comahue y Fac. de Psicología, Univ. Autónoma de Madrid, Universidad Nacional del Comahue. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/156>
- Declaración de Bolonia. http://www.mat.ucm.es/~arrondo/Declaracion_Bolonia.pdf
- Educaweb. *La estructura de las titulaciones del EEES*. <https://www.educaweb.com/contenidos/educativos/espacio-europeo-educacion-superior-eees/estructura-titulaciones-eees/>
- Gobierno de España. (2015). Real Decreto 22/2015. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-1158&p=20150207&tn=2>
- Marquina, M. (2004). *Panorama de las titulaciones en el sistema de educación superior argentino: aportes para un estudio comparado*. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. <http://www.coneau.gob.ar/archivos/1333.pdf>
- Universidad Nacional de Córdoba. (2014). Reglamento de Trabajo Final de la Licenciatura en composición musical de la UNC, CUDAP: EXP-UNC:56957/2014.
- Universidad Nacional de La Plata. *Reglamento de Trabajo de Graduación*. <https://www2.fba.unlp.edu.ar/academica/regularidad-y-cursada/>

Una propuesta de intervención: Deporte, derechos, universidad y territorio

María Daniela Dubois

danieladubois@unvm.edu.ar²¹

Introducción

El presente proyecto en curso corresponde a una propuesta de intervención para acceder al título de Magíster en Educación Física y Deporte de la Universidad Nacional de Avellaneda. La propuesta tiene como eje central el “Deporte Recreativo Escolar”, e involucra a un proyecto de extensión universitaria denominado ENDECO (Encuentros Deportivos Colegiales), impulsado desde el año 2008 en la Universidad Nacional de Villa María (UNVM) de manera ininterrumpida, a excepción de la pausa obligada durante el bienio 2020-2021, debido a la pandemia de COVID-19.

El deporte, la actividad física y la recreación constituyen derechos que deben ser garantizados en todo el territorio nacional en tanto prácticas que promueven la inclusión social, la integración y el desarrollo humano integral. Si bien la Educación Física es un espacio curricular obligatorio en las instituciones de los distintos niveles educativos, la carga horaria destinada a la misma puede ser considerada mínima. Además el acceso a la actividad física es diferente para los distintos sectores sociales. En este sentido, Tuñón y Laíño (2014) advierten que en Argentina, los adolescentes de sectores sociales de trabajadores pobres, e incluso de los estratos medios tradicionales, registran actividad física insuficiente o menos actividad física que los pertenecientes al estrato social medio profesional.

La realidad en las clases de Educación Física en los distintos colegios, donde se prioriza la competencia, lleva a un importante número de los/as estudiantes a sentirse excluidos de la posibilidad de representar a su institución en las competencias deportivas intercolegiales, enmarcadas en el hoy denominado Programa “Córdoba Juega”, clasificatorio para los Juegos Nacionales Evita. Segura Trejo y Buarque de Hollanda, citando a Gasparini y Marchister (2008), afirman que “las prácticas deportivas y sus políticas públicas pueden integrar, pero también pueden ser susceptibles de excluir. Excluir de su esfera a grupos vulnerables, minorías, personas menos hábiles o público femenino” (2015, p. 8).

Los ENDECO surgieron, en su momento, como una alternativa a las competencias deportivas intercolegiales, con el principal objetivo de ofrecer a niños/as y jóvenes de las

²¹ Maestría en Educación Física y Deporte, Universidad Nacional de Avellaneda. Dirección de tesis: Dra. Ivana Rivero

Instituciones Educativas de nivel primario y secundario de las ciudades de Villa María y Villa Nueva, espacios de encuentros deportivos donde pudieran jugar sin las presiones de la competencia.

Luego de estos años de implementación de los ENDECO y de reuniones con diversos actores (docentes organizadores, profesores de Educación Física de nivel secundario, etc.), se identifica que si bien el proyecto se desarrolla con altos índices de participación, resulta necesario realizar una reformulación a partir de considerar que el contexto cambia permanentemente y surgen nuevas demandas a responder. Así, en una primera instancia, se observa que el proyecto se encuentra en una fase de “meseta”, es necesario que asuma un rol protagónico de transformación con relación a la promoción de derechos tanto al deporte como a la universidad.

En efecto, la propuesta de esta intervención es potenciar y profundizar la vinculación universidad y territorio desde una perspectiva de derechos (a la educación y al deporte). De esta manera, se pretende generar las condiciones para que los jóvenes que año a año llegan al Campus de la UNVM para participar de los ENDECO puedan apropiarse del espacio y pensarlo –además– como un lugar posible para continuar sus estudios universitarios, si así lo desearan. La innovación busca que cada persona involucrada, ya sea docente, directivo/a, y/o joven participante pueda visibilizar y poner en valor las condiciones que se ponen en juego para garantizar el acceso al deporte y, a través de él, a la educación superior.

Cabe destacar que si bien el proyecto ENDECO alcanza a los niveles primario y secundario, en este plan de intervención se considera solo el secundario debido a su cercanía temporal con el ámbito universitario y las posibilidades de acceso a directivos y docentes de las distintas instituciones.

Sobre la organización del trabajo de intervención

La Maestría en la que se enmarca este proyecto exige el desarrollo de una propuesta de intervención para la obtención del título, de allí que se retoma la revisión de los ENDECO. Esta revisión parte de entender a la práctica docente en el área de la Educación Física y el Deporte en tanto que herramienta que promueve la transformación social, se establecen vinculaciones entre la Educación Física y el Deporte como categoría social, así como la manera en que el deporte afecta y es afectado por otras variables sociales. En este marco, se propone detectar, innovar y ofrecer soluciones creativas a los desafíos que demanda la sociedad actual y, entre otras cuestiones, favorecer el diseño y desarrollo de programas y proyectos curriculares en el campo referido, en compromiso con la justicia social a través del desarrollo de proyectos de intervención.

Es por todo lo mencionado que se establece como objetivo general de la propuesta: fortalecer el vínculo Universidad y territorio a través de propuestas de deporte en adolescentes que cursan el nivel secundario de enseñanza en las ciudades de Villa María y Villa Nueva, desde una perspectiva de derechos. En cuanto a los objetivos específicos, las líneas de acción son: analizar y ajustar la propuesta de los ENDECO a las demandas y necesidades de los actores en perspectiva de derechos. Revisar y/o reformular las estrategias de vinculación intrainstitucional e interinstitucional a partir de los ENDECO (ingreso universitario y articulación extensión-docencia-investigación). Promover espacios de capacitación y reflexión, en relación con el deporte escolar, destinados a docentes de Educación Física de las instituciones educativas de nivel secundario y estudiantes de nivel superior del área. Difundir la perspectiva del deporte como derecho de los/as niños/as y

adolescentes en la comunidad villamariense y villanovense. Para conseguirlos se desarrollarán reuniones con el área de Inspección educativa provincial para socializar el proyecto, reconocer necesidades y comprometer a las instituciones educativas a participar. Asimismo, se promoverá la formulación de un proyecto de investigación sobre los ENDECO en vinculación con espacios curriculares de los Profesorados y la Licenciatura en Educación Física de Villa María.

Breve aproximación caracterizadora del marco teórico

Las principales líneas teóricas en las que se inscribe el proyecto ENDECO y la intervención se vinculan con el deporte, el deporte escolar, el deporte recreativo y las políticas universitarias desde la perspectiva de derechos y en vínculo con el territorio. Debido a la breve extensión de este resumen, no ahondaremos con profundidad en cada una, solo realizaremos una mención acotada.

Con respecto al deporte, García Ferrando (1990) retoma los aportes de Brohm al señalar la polisemia del término deporte, por cuanto refiere a realidades sociales variadas y complejas. No obstante, indica tres elementos fundamentales de todo deporte: actividad física e intelectual humana, naturaleza competitiva y reglas institucionalizadas gobernantes. El aspecto de las reglas en sentido determinante de la posibilidad de juego es abordado por Torres (2011), quien además menciona los “bienes internos” (habilidades físicas necesarias para ejecutar el deporte) y los “bienes externos” (contingentes a los deportes/juegos). Ingresar a una práctica social conlleva reconocer los mencionados bienes, sobre todo los internos, respetar a quienes también se dedican a la práctica social y, en este sentido, se construye comunidad (Torres, 2011).

Otro aporte relevante es el de Dunning (2003), quien sostiene que “el deporte implica la búsqueda de una actividad emocional desrutinizante y agradable a través de lo que llamamos ‘motilidad’, ‘sociabilidad’, ‘mimesis’ o una combinación de las tres cosas” (p. 13). Dicho de otra forma, el deporte provoca satisfacción por la actividad física, el contacto social y la experimentación de emociones. Estos aspectos se visibilizan tanto en el participante (identidad) como en el espectador/a (identificado/a). Con respecto a este último, el deporte se ha vuelto importante en las sociedades modernas para la identificación de los individuos con colectividades a las que pertenecen, donde se reúnen y estrechan lazos (Dunning, 2003). Por último, cabe señalar sobre la mimesis que tanto el deporte como las actividades recreativas son escenarios que permiten la búsqueda de la emoción como contracara a las restricciones que coartan y condicionan su expresión en nuestra vida cotidiana. Es decir, estos escenarios miméticos, estimulan y permiten la experiencia de formas de excitación, que son reprimidas y mitigadas en otros ámbitos, y por lo tanto tienen un efecto liberador para nuestra rutina diaria (Elias y Dunning, 2003).

Con respecto al deporte en la escuela, su valor pedagógico no es discutido (Mzali, 1979), puesto que son pocas las propuestas que generan consenso público (Barbero González, 2006, p. 77) tan amplio. No obstante, la inclusión del deporte en el ámbito educativo, con sus valores y códigos, plantea la necesidad de poner en tensión la relación deporte-escuela, desnaturalizar ciertas prácticas, aportar una mirada crítica y asumir discursos responsables e intervenir en consecuencia. El deporte en la escuela, a partir de la Educación Física, debe generar espacios reales de participación, encuentro e intercambio con el otro. Aisenstein (1998) afirma que “el discurso de la participación” debe ser organizador y la misión fundamental es fomentar y lograr la inclusión en la cultura del movimiento. En este sentido,

la escuela no puede enseñar el deporte con los valores hegemónicos del ámbito federativo, no escolar (Rozengardt, 2011).

La Carta Internacional de la Educación Física, la actividad física y el deporte de la UNESCO en su Artículo 1.1 expresa: “Todo ser humano tiene el derecho fundamental de acceder a la educación física, la actividad física y el deporte sin discriminación alguna” (2018, p. 2). La Universidad Pública, como institución del Estado, tiene una enorme responsabilidad de ser garante de los derechos de los ciudadanos, entre ellos el de acceder a la práctica de actividades físicas y deportivas.

Tal como lo hemos dicho en otras oportunidades (Brandan, Dubois y Dubois, 2023, p. 7), juego y deporte son fenómenos sociales diferentes (Scheines, 2019), saberes distintos del movimiento corporal humano (Centurión et al, 2010), prácticas corporales devenidas objetos de enseñanza con espacios curriculares diferenciados, objetos de estudio de distintos grupos de investigación en Educación Física (Rivero y Gilleta, 2019). Todo deporte nace de un juego (Lavega Burgués, 2000). La complejización y formalización de las reglas marcan el tránsito de un universal cultural (Bantulá Janot, 2006) a una manifestación corporal moderna (Bourdieu, 2007). A medida que transcurren los años, las personas juegan cada vez menos juegos cada vez más complejos (Mantilla, 1991), entonces la práctica deportiva debe ser espacio protegido para hacer efectivo el derecho de niños/as (y jóvenes) al juego, son sujetos de derecho. La idea de deporte educativo (Aisenstein, 1998) recreativo o social (Levoratti, 2012) destaca la libertad de movimiento, la situación de juego y el gusto que proviene de lo lúdico.

En esta propuesta se asume que el rol del Estado debe ser garantizar los derechos de los ciudadanos y avanzar en la redistribución de la riqueza para asegurar a todos los habitantes condiciones de vida dignas. La Ley Nro. 27202 del año 2015, en su Artículo 1° expresa: “el Estado atenderá al deporte y la actividad física en sus diversas manifestaciones considerando como objetivo fundamental: a) la universalización del deporte y la actividad física como derecho de la población y como factor coadyuvante a la formación integral de las personas (...)”.

En este sentido concebimos a los/as destinatarios/as de los programas incluidos en las políticas públicas como sujetos sociales con determinados derechos y no como beneficiarios. En adhesión a la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños, sostenemos el derecho al acceso a actividades físicas, recreativas y deportivas, las cuales son consideradas parte de su capital social (Levoratti, 2015).

A modo parcial de cierre

En este resumen presentamos parte de un proyecto de intervención en curso sobre un proceso de revisión y de potencial reajuste de los juegos ENDECO, en donde se prioriza su responsabilidad sobre el derecho a la actividad física no competitiva de todos los jóvenes de escuela secundaria. Estos encuentros tienen como destinatarios/as a estudiantes que representan a sus instituciones educativas y concurren a practicar diferentes propuestas deportivas.

En las escuelas, cuando la competencia y el rendimiento deportivo son prioritarios, a las escuadras deportivas conformadas para intervenir en competencias intercolegiales o incluso a nivel federado, acceden solo un grupo reducido de jóvenes. En estos casos, la competencia y el rendimiento se constituyen en el eje del discurso y la acción, produciendo una separación entre los exitosos y quienes deben conformarse con ser simples espectadores del fenómeno deportivo y de la cultura corporal en general. En este sentido,

se profundiza la pretensión de “triumfo” alentando modelos discriminatorios y excluyentes (Rozengardt, 2011). Es necesario reemplazar esta mirada del deporte “en” la escuela por una concepción del deporte “de” la escuela (Bracht y Caparróz, 2009, p. 54). Así, los ENDECO se constituyen en una propuesta alternativa que pretende romper con la lógica del deporte competitivo escolar, institucionalizado, hegemónico y, generar un espacio de juego donde todos se sientan incluidos, favoreciendo una plena participación, donde los alumnos no sólo practiquen el deporte, sino que también puedan comprenderlo, convirtiéndose en sujetos de cultura y no en meros consumidores.

Por último, cabe destacar que el proyecto contempla diferentes actividades en la búsqueda del cumplimiento de los objetivos planteados, entre ellos se destacan: encuentros deportivos; talleres de capacitación destinados a docentes de Educación Física de las instituciones educativas de nivel secundario sobre los tópicos perspectiva de derechos, deporte escolar, rol docente en el deporte, entre otros; instancias de formación y reflexión destinadas a estudiantes de los Profesorados en Educación Física

Así, la articulación con el medio se logra a partir de una mesa de trabajo, integrada por representantes de las instituciones de nivel secundario, de la UNVM, de nivel superior, y de los Municipios de Villa María y Villa Nueva.

Referencias bibliográficas

- Agencia Córdoba Deportes. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2022). *Reglamento Córdoba Juega 2022*.
- Aisenstein, A. (1998). Deporte y escuela ¿separados al nacer? *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 3(11).
- Bantulá Janot, J. (2006). Los estudios socioculturales sobre el juego tradicional: una revisión taxonómica. *Revista Dialectología y Tradiciones populares*, LXI(2), 19-42.
- Barbero González, J. I. (2006). Deporte y cultura: de la modernidad a los tiempos posmodernos. *Educación Física y Deporte, Medellín*, 25(1), 69-93.
- Bourdieu, P. (2007). Programa para una sociología del deporte. *Cosas dichas* (pp. 173-185). Gedisa.
- Bracht, V. y Caparróz, F. E. (2009). El deporte como contenido de la Educación Física escolar: la perspectiva crítica de la Educación Física brasileña. En L. Martínez Álvarez y R. Gómez (Coord.), *La Educación Física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza* (pp. 53-90). Miño Dávila.
- Brandán, M., Dubois, M. D. y Dubois, M. (2023). Encuentros Deportivos Colegiales (2003-2023): Pasado y presente a 20 años de su implementación. En *Actas. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.16764/ev.16764.pdf
- Centurión, S.; Rivero, I.; Picco, V. Gilleta, V.; Oviedo, S. (Comp.). (2010). *Investigaciones de la Educación Física que viene siendo*. Unirío.
- Dunning, E. (2003). VII. La dinámica del deporte moderno: notas sobre la búsqueda de triunfos y la importancia social del deporte. En N. Elias y E. Dunning, *Deporte y ocio en el proceso lucede la civilización* (pp. 274-296). FCE.
- Elias, N. y Dunning, E. (2003). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. FCE.
- García Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte: una reflexión sociológica*. Consejo Superior de Deportes, D.L. España.
- Lavega Burgués, P. (2000). *Juegos y Deportes Populares-Tradicional*. INDE.
- Levoratti, A. (2012). Deporte recreativo o social. La competencia dividiendo al campo deportivo. En J. Branz, J. Garriga Zucal y V. Moreira (Comps.), *Deporte y ciencias sociales: Claves para pensar las sociedades contemporáneas*. Edulp. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.408/pm.408.pdf>

- Levoratti, A. (2015). Educación física, deporte y recreación en las políticas públicas: un análisis de su inscripción en la agenda de temas de revistas científicas de Argentina, Brasil y Colombia (2004-2014). *Lúdica pedagógica*.
- Mantilla, L. (1991). Juego y jugar. ¿Un camino unilineal y sin retorno? *Estudios sobre cultura contemporánea*, IV(12), 101-123.
- Mzali, M. (1979). Olympism and culture. En C. Durantez y N. Müller. (1998). *La Academia Olímpica Internacional*. AOE.
- Rivero I. y Gilleta, V. (2019). El juego en proyectos de innovación universitaria. Estrategia inclusiva. *Revista Movimento. Porto Alegre*, 25, e25048, <https://www.scielo.br/j/mov/a/yQVKCzTW86W4Dd5PVXTJRvR/?format=pdf&lang=es>
- Rozengardt, R. (2011). Una mirada pedagógica al deporte. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, 15(154). <https://www.efdeportes.com/efd154/una-mirada-pedagogica-al-deporte.htm>
- Rozengardt, R. (2011). Una mirada pedagógica al deporte. *Efdeportes.com, Revista Digital*.
- Scheines, G. (2019). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Espiritu Guerrero.
- Segura Trejo, M. y Buarque de Hollanda, F. (2015). El estudio del deporte y las políticas públicas. *Gestión y Política Pública. Volumen Temático*.
- Torres, C. (2011). La Educación Física secundaria y la competencia deportiva. 9^a Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 13 al 17 de junio de 2011, La Plata, Argentina. En *Actas*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación de Educación Física. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9823/pr.9823.pdf
- Tuñon, I., Laíño, F. (2014). Insuficiente actividad física en la infancia: niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años en la Argentina urbana. *Serie del Bicentenario 2010-2016; boletín n° 2*. Observatorio de la Deuda Social Argentina. Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. Universidad Católica Argentina. <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/investigacion/insuficiente-actividad-fisica-infancia.pdf>
- UNESCO. (2018). *Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_spa

Pedagogía de la Comprensión

Lourdes Marian Silva Candia

silvacandialourdes@gmail.com²²

Sobre el tema

El presente escrito es consecuencia de la investigación en proceso de realización, Tesis de Doctorado en Pedagogía del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Villa María. El objetivo inicial del estudio es reflexionar pedagógicamente sobre la comprensión en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El proceso reflexivo que se intentará busca ampliar y enriquecer el concepto de comprensión a partir del análisis pedagógico del término, realizando una revisión bibliográfica del tema, y particularmente poniendo en foco el pensamiento y concepto de los docentes formadores y de los estudiantes de profesorado de enseñanza primaria sobre comprensión en el contexto actual.

¿Qué es la comprensión y cómo se desarrolla? ¿De qué manera se hace visible? ¿Cuál es su vinculación con los procesos de pensamiento? ¿En qué condiciones prospera? Estas y otras preguntas similares sobre la naturaleza de la cognición humana han animado, y lo siguen haciendo a múltiples, investigaciones. A lo largo de los años, se han construido y difundido una variedad de marcos teóricos y de orientaciones para las prácticas educativas con el objeto de ayudar a los educadores a enfrentar la problemática de la falta de comprensión manifestada por los aprendices ante la evidencia del conocimiento frágil y el pensamiento pobre en las aulas. Pero los docentes, ¿qué entenderán por comprensión; los estudiantes, ¿entenderán cuándo comprenden y cuándo no. Conocer y comprender, hablaremos de lo mismo. ¿Es posible enseñar a comprender?

Si bien las transformaciones y nuevas demandas con relación al conocimiento están en permanente reto frente a los paradigmas sobre enseñar y aprender, sobre las inteligencias y las emociones, sobre el pensamiento y la comprensión; son estos desafíos los que provocan procesos reflexivos y se advierten cuestiones que nos movilizan hacia un camino investigativo.

La historia de la pedagogía se condujo por distintos caminos, transitando abordajes tradicionales y modernos, dando continuidad a un pensamiento pedagógico, con un sentido metodológico amplio, ocupándose del diálogo entre la teoría pedagógica y la praxis educativa y del pensar sobre esta relación. A esto remite la importancia de trazar un hilo desde el comienzo del pensamiento pedagógico hasta los actuales debates, quedándonos necesariamente en aquellos que propusieron a la comprensión como una brújula en la enseñanza, trazando senderos, caminos alternativos para enseñar.

Desde su origen, la palabra “comprender”, que viene del latín *comprehendere* y significa “entender, capturar completamente lo que sucede o lo que se ha dicho”, ha ocupado un lugar en los marcos pedagógicos que intentan conceptualizar o desarrollar maneras de enseñar y aprender.

Como recorriendo la historia de la “Comprensión” y sus marcos teóricos, haciendo un puente al siglo XXI, podemos detenernos en quienes investigaron, proyectaron y propusieron métodos, estrategias, elaboraron teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje, poniendo énfasis en la Comprensión.

²² Doctorado en Pedagogía, Universidad Nacional de Villa María. Dirección de tesis: Dr. Horacio Ferreyra.

Maria Montessori (1948), en su libro *La educación de las potencialidades humanas*, señaló que la visión imaginativa es completamente diferente de la mera percepción de un objeto, ya que es ilimitada. No sólo la imaginación puede viajar a través del espacio infinito, sino también a través del tiempo infinito. Podemos con la imaginación retroceder a épocas pasadas, y tener una visión de la tierra como era, con las criaturas que la habitaban, reconstruir imaginativamente, suponer lo que sucedía entonces, hacer hipótesis. Decía entonces, para aclarar si un niño ha comprendido, o no, debemos ver si puede formar una visión de ello dentro de la mente, si ha ido más allá del simple entendimiento (Montesori, 1948) La pedagoga italiana, hablaba de poder “ir más allá con el conocimiento” y diferenciaba entonces conceptos como conocer, entender, imaginar, comprender.

Howard Gardner y David Perkins dieron un giro al tema a través de sus investigaciones en psicología y educación. Gardner propuso el enfoque de inteligencias múltiples, problematizando sobre el fenómeno de la inteligencia más allá del universo de lo cognitivo. Una inteligencia, para Howard Gardner (1993), implica la habilidad necesaria para resolver un problema o para elaborar productos que son importantes en un contexto cultural; y a partir de sus ideas sugiere que los sistemas educativos enseñen para la comprensión, lo que se ve cuando la persona posee cierta cantidad de modalidades para representar un concepto o habilidad, y se puede mover con facilidad de una a otra de estas ocho formas de conocimiento a las que llama inteligencias múltiples. Es posible, dice Gardner, enseñarle a cada chico según su inteligencia, respetando su forma de aprender y dándole la posibilidad de demostrar lo que va comprendiendo.

Estas investigaciones desarrolladas sobre inteligencias múltiples provocaron reflexiones pedagógicas y desafiaron tanto a las teorías como a las prácticas. Basada en la teoría constructivista del aprendizaje y en los avances de la ciencia cognitiva del último medio siglo, Enseñanza para la Comprensión es un marco pedagógico didáctico, que coloca la comprensión en un lugar central y en el foco de la clase (Wiske, 1999). David Perkins sostiene que la comprensión, va más allá de las destrezas y de los conocimientos, aunque, sin duda, se necesitan para su construcción; la comprensión convoca a los estudiantes para que demuestren su comprensión mediante desempeños que les permitan actuar y pensar flexiblemente con el conocimiento en diferentes y nuevos contextos, más allá de la memorización, el pensamiento y acción rutinarios (Perkins, 1999). En este marco conceptual, la definición de la comprensión es entendida como desempeño creativo, es decir, construido a partir de la propia experiencia y del trabajo intelectual, de pensamiento, característica inherente al ser humano.

En 2016, Cobos en *La innovación pendiente* anunciaba una avalancha de provocaciones a la educación a partir de un mundo en completo cambio mediado por lo digital. Sentenciaba entonces Cobos (2016) la presencia cada vez mayor de la tecnología digital en la vida cotidiana está borrando los límites tradicionales entre lugar/espacio; producción/consumo; actos únicos/simultáneos; tiempo síncrono/ asíncrono; personas/instituciones; libertades/restricciones. Inmersos en este panorama surgen nuevas formas de participar y relacionarse con el mundo, nuevas formas de enseñar, de aprender, conceptos nuevos o enriquecidos.

Se necesita volver a pensar sobre el pensamiento y la comprensión, minuciosamente revisar las huellas de un camino que ya viene construyéndose en la reflexión pedagógica. Proponemos entonces un análisis pedagógico sobre la construcción del concepto de Comprensión en los aprendizajes y los pensamientos y reflexiones que aparecen cuando hablamos de Comprensión en los procesos de enseñanza y aprendizaje, atendiendo al aspecto epistemológico, al aspecto antropológico, al teleológico, y a lo metodológico.

La irrupción de la cotidianeidad de nuestras vidas durante el 2020 ha puesto de manifiesto problemáticas que se discutían hace un buen tiempo, algunas de ellas en el horizonte educativo referidas a qué enseñamos y para qué lo hacemos, cómo son nuestras propuestas y qué evidencias logramos. Como Meirieu (2020), nos preguntamos sobre qué pasará con la escuela, cómo será la educación luego de una pandemia que nos sacude e interpela. Porque ahora sabemos que es esencial alejarse de una visión tayloriana del trabajo escolar: la realización de las tareas, incluso cuando se dominan perfectamente, no

establece en modo alguno una relación de “investigador” con el conocimiento y la cultura; incluso corre el riesgo de negar el acceso a ellas a todos aquellos que no han vislumbrado, en otro lugar, lo que es el placer de aprender y la alegría de comprender... Por eso no sólo hay que “dar más a los que tienen menos”, sino “dar mejor” (Meirieu 2020). El pedagogo francés afirma, distingue, connota diciendo “el placer de aprender y la alegría de Comprender”.

En consonancia con lo anterior, Furman (2021) plantea “enseñar distinto”, frente a las consecuencias educativas que nos dejó la pandemia. Plantea la oportunidad para avanzar en un cambio profundo, dándonos cuenta del valor de la escuela, del reinventarse de los docentes, de la incorporación de la tecnología, de la necesaria articulación de áreas y trabajo colaborativo y de la innovación educativa. Entendiendo innovación educativa como una fuerza vital, presente en las escuelas, educadores, proyectos y políticas, que es capaz de reconocer las limitaciones de la matriz educativa tradicional y alterarla para el beneficio de los derechos de aprendizaje del siglo XXI de nuestros alumnos (Rivas, 2018).

En la búsqueda de aportes que permitan pensar en la trama compleja del desafío de enseñar, aprender y comprender, cómo favorecer el pensamiento humano y la comprensión, cómo enriquecer el concepto además de cómo hacerlo visible en el vínculo pedagógico actual, es que se proyecta en este trabajo poner énfasis las cuestiones ya mencionadas desde un recorrido histórico y evolutivo reflexivo.

La situación problemática que da origen al objeto de estudio

Reflexionar pedagógicamente sobre la problemática de la comprensión ha sido un trabajo que ocupó a filósofos y pedagogos, que interpela los marcos teóricos en los cuales la enseñanza y el aprendizaje se suscribieron. Pensar, analizar, comparar, inferir, reorganizar la información, crear, como procesos imprescindibles para aprender, interpeló a la pedagogía clásica. Piaget, Vigotsky, Ausubel, Bruner dieron nuevas herramientas a la pedagogía y la enseñanza, así mismo los contextos y los estudiantes de modo impetuoso cambian el conocimiento sobre ellos y sus modos de aprender también. La revolución cognitiva y el aporte científico vinculado al proceso de estructuración del razonamiento constituyen una valiosa contribución para entender mejor el aprendizaje; pero está comprobado, en la práctica del aula, que todo este extraordinario movimiento no es suficiente para garantizar que los docentes, a partir de ese conocimiento, puedan enseñar a pensar a sus alumnos, sostiene Pogré (2013) en su investigación sobre Enseñanza para la Comprensión.

En esos procesos de pensamiento la comprensión siempre es una brújula, orienta hacia la meta, un objetivo.

Partiendo de estas premisas es que con esta investigación se propone construir conocimiento acerca de ¿cómo pensamos sobre la comprensión en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación docente inicial?

Es decir, ¿qué pensamientos y reflexiones pedagógicas aparecen cuando hablamos de comprensión en los procesos de enseñanza y aprendizaje? Orientaremos esta investigación preguntándonos inicialmente: ¿de qué manera evolucionó el concepto de comprensión a lo largo de la historia hasta la actualidad? ¿Cuál fue su alcance (o repercusión) desde el punto de vista pedagógico? ¿Qué relaciones existen en la actualidad entre conocer y comprender? ¿Qué lugar ocupa la pregunta en el proceso de comprender? ¿Cómo deviene el proceso del pensamiento y la comprensión en la formación docente inicial? ¿Cómo es posible enseñar a enseñar para comprender en el contexto actual? ¿Cuáles son los sentidos del concepto en la actualidad? ¿Cómo este modelo didáctico interviene en la inclusión social?

Los objetivos de la investigación

Objetivo General: Reflexionar pedagógicamente sobre la comprensión en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación docente inicial.

Objetivos específicos: Analizar el recorrido y la evolución del concepto de Comprensión desde los orígenes hasta la actualidad. Identificar el lugar que ocupa la pregunta en las posiciones construidas sobre el comprender. Analizar en la formación docente inicial el enseñar para comprender en el contexto actual. Aportar significados al concepto de Comprender desde una mirada pedagógica reflexiva de la realidad.

Del diseño del estudio

Este estudio tiene como objeto revisar y reflexionar pedagógicamente el pensar sobre la Comprensión en los procesos de enseñanza y aprendizaje, analizar el recorrido y la evolución del concepto en búsqueda de huellas y relaciones que subyacen modelos pedagógicos, que nos permitan en la actualidad aportar nuevos significados. Diseñar un marco metodológico para estos objetivos significa posicionarnos frente a la construcción del conocimiento, conocimiento que se relaciona, interactúa, responde a las intenciones del investigador. Por tanto, el presente estudio se enmarca en una lógica cualitativa de investigación, intentando no sólo la descripción de los hechos, las relaciones que se visualicen en el transitar del estudio, si no la interpretación y comprensión explicativa, las cuales reflejan las concepciones epistemológicas y metodológicas desde las que se proyectó el estudio.

Estrategias metodológicas

En el paradigma cualitativo, para poder comprender un fenómeno, problema o tema de estudio, los hechos deben ser examinados de una forma multidimensional, razón por la cual la presente investigación se organizará en dos partes, atendiendo a los objetivos y preguntas planteadas que guían el estudio.

En una primera parte se propone una revisión bibliográfica del concepto de comprensión, a partir de un análisis de los textos, de tipo hermenéutico. Luego se completará el estudio, buscando reflexionar sobre la construcción conceptual de los y las docentes sobre la comprensión en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para tal fin se desarrollarán una serie de tareas investigativas, indagando sobre el pensamiento y los conceptos de los docentes formadores sobre comprensión en el contexto actual, a través de entrevistas estructuradas o estandarizadas, que surgirán de un muestreo aleatorio sobre la población definida que permitan conocer qué piensan sobre la comprensión, qué relaciones se establecen entre conocer y comprender, qué nuevos sentidos se construyen en sus prácticas de enseñanza. Se sumará a esta exploración el pensamiento de los estudiantes, futuros docentes, que permita abordar la cuestión desde esa perspectiva. Profundizando la temática, se realizarán entrevistas con docentes que focalizan sus prácticas de enseñanza en la comprensión de los aprendizajes escolares como proyectos en sus instituciones y experiencias de escuelas que se han apropiado del marco de enseñanza para la comprensión. Finalmente, se considera completar el estudio con aportes de reconocidos maestros, académicos o investigadores de esta temática, informantes claves que facilitarán la información necesaria para comprender el significado y las actuaciones que se desarrollan en un determinado contexto, echando luz a las interpretaciones que se realizarán a partir de los datos recolectados y favoreciendo nuevas miradas.

En este estudio utilizaremos las entrevistas estructuradas y no estructuradas, encuestas estandarizadas, a modo de formularios, y el análisis de entrevistas en profundidad.

La selección de las técnicas más apropiadas para la recolección de datos en la investigación cualitativa es un proceso de toma de decisiones que debe considerar, entre otros, las condiciones o requerimientos paradigmáticos generales, la personalidad de la investigadora o del investigador, el problema o pregunta generadora por investigar, el método o métodos, las y los sujetos actuantes, el tiempo y los recursos (Gurdián-Fernández, 2007).

En una segunda parte del estudio, se busca reflexionar sobre la construcción conceptual de los/as docentes y estudiantes sobre la comprensión en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para este logro se pensará lo actual, promoviendo un breve pero significativo estudio sobre el pensamiento y conceptos de los docentes y los estudiantes sobre comprensión en el contexto actual, a través de entrevistas estructuradas o estandarizadas que permitan conocer qué piensan sobre la comprensión, qué relaciones se establecen entre conocer y comprender, qué nuevos sentidos se construyen. Las personas seleccionadas para esta experiencia serán docentes formadores de Profesorado de Educación Primaria que durante el 2020-2022 estuvieron en actividad.

Lo que queremos comprender es el modo en que piensan sobre la comprensión en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y qué lugar ocupa la pregunta en el proceso de comprender, qué relaciones se establecen entre conocer y comprender, cómo en la praxis se modifican sus concepciones acerca del aprendizaje, la enseñanza y su relación con el conocimiento que enseñan, en contextos y situaciones históricas determinadas, particularmente el que nos toca vivir.

Teniendo en cuenta que la investigación cualitativa es pragmática, interpretativa y está asentada en la experiencia de las personas (Vasilachis, 2006, p. 27) habilitar un espacio de diálogo con docentes que trabajan poniendo foco en la comprensión de los aprendizajes escolares como proyectos en sus instituciones permitirá estudiar e ir enriqueciendo las interpretaciones.

Para completar este estudio sumaremos también entrevistas en profundidad a informantes claves, aquellos que consideramos como fuentes importantes de conocimientos e información sobre el tema que buscamos analizar y reflexionar.

Más allá de estas formas “en las ciencias sociales la entrevista se refiere a una forma especial de encuentro: una conversación a la que se recurre con el fin de recolectar determinado tipo de información en el marco de una investigación” (Piovani, 2007, p. 215).

En las entrevistas en profundidad, no se expresa simplemente una sucesión de acontecimientos vividos sino la verbalización de una apropiación individual de la vida colectiva. Por esta razón no se trata de un registro de hechos o de datos sino del arte de un vínculo en el que, en un interjuego de estrategias comunicativas, se registra el “decir sobre el hacer” (Alonso, 1998).

Con este enfoque buscamos la posibilidad de dar cuenta de los razonamientos pedagógicos que se imbrican para construir, o resignificar el concepto de Comprensión que subyace en nuestras prácticas. Recuperar las ideas y pensamientos que devienen, que cimientan, las reflexiones de los maestros, estudiantes y pedagogos en la actualidad como finalidad de este trabajo. Como señala Maxwell (1996), permitiendo al investigador centrarse en lo particular del fenómeno estudiado; estas entrevistas no estructuradas y profundas ofrecen generalización y comparabilidad por validez interna y comprensión del contexto, y son particularmente útiles para comprender los procesos que llevaron a resultados específicos.

En ese camino de elucidar relaciones desde los orígenes del concepto de comprender, de reflexionar sobre los marcos pedagógicos que se ocupan de enseñar a comprender, de conocer y analizar el pensamiento de los docentes y estudiantes, la presente investigación pretende ser un texto interpretativo que pueda comprender y enriquecer un concepto inherente a las personas y por tanto a la educación, a la enseñanza y a los aprendizajes.

Bibliografía

- Alonso, L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Fundamentos.
- Cobo, C. (2016). *La innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Grupo Editorial Sudamericana Uruguay S.A.
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto*. Paidós.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Paidós.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Educativo Regional (IDER).
- Maxwell, J. A. (1996). Methods: What will you actually do? En *Qualitative Research Design. An Interactive Approach* (pp. 63-85). Sage Publications.
- Meirieu, P. (2020). La escuela después... ¿con la pedagogía de antes? Le Cafe Pedagogique. <http://fediap.com.ar/wp-content/uploads/2020/07/La-Escuela-despues-Con-la-Pedagogia-de-antes-Philippe-Meirieu.pdf>
- Montesori, M. (1948). *La educación de las potencialidades humanas*. Editorial Errepar
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En M. S. Wiske (Comp.). *La enseñanza para la Comprensión*. Paidós.
- Piovani, J. I. (2007). La entrevista en profundidad. En A. Marradi, N. Archenti y J. I. Piovani (Eds.) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé.
- Pogré, P. A. (2013). *Enseñanza para la comprensión. Un marco para el desarrollo profesional docente*. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid
- Rivas, A. (2018). *Cambio e innovación educativa. Las cuestiones cruciales*. Fundación Santillana.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias para la investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.

Trayectorias socioeducativas de jóvenes que cursan el nivel primario en la EPJA

Marcela Montenegro

mamontenegro@unvm.edu.ar²³

Presentación

En esta comunicación se presentan las primeras aproximaciones teóricas metodológicas que devienen del Proyecto²⁴ de Doctorado en Educación de Jóvenes y Adultos²⁵: “Trayectorias Socioeducativas de jóvenes que cursan el Nivel Primario en la Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)”²⁶. Esta propuesta indagativa continúa el interés ya construido en el proceso de trabajo final de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, denominado “Los sentidos que los jóvenes cordobeses le otorgan a la situación de no estar en la escuela secundaria”²⁷(2014).

Y retomando esta línea de trabajo, focaliza la mirada en los jóvenes cordobeses, de 14 a 17 años pertenecientes a sectores sociales subalternos, que de acuerdo a su edad, la normativa vigente y las definiciones socialmente construidas, deberían estar cursando la escolaridad obligatoria en el nivel secundario, pero sin embargo, y por distintas razones, se encuentran transitando la escolaridad primaria en la modalidad EPJA.

Ante esta situación planteada, surge el interrogante sobre por qué, habiendo a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN), disponibilidad de ofertas, planes y programas en relación a la terminalidad de la educación obligatoria en nuestro país, existen sujetos que aún en la actualidad no han podido vincularse, o revincularse con las mismas, especialmente los jóvenes.

En relación a ello, se profundiza el análisis e interpelación sobre el reconocimiento de estos sujetos como estudiantes particulares de la modalidad, pues si bien la LEN centró su mirada en aquellos que necesitaban completar el nivel secundario, o requerían capacitaciones ligadas al campo laboral, se fue desdibujando a aquellos jóvenes que, por sus situaciones de vida en los extremos de la condición de pobreza, poblaron, y pueblan, el nivel primario en la EPJA.

Por ello, si bien se considera que existe una abundante bibliografía destinada al estudio de los jóvenes y su relación con la escolaridad obligatoria, la misma se centra principalmente en el nivel secundario, tanto regular como de la modalidad, o bien, en la terminalidad de dichos estudios a través de programas o planes para tal fin. No es la misma situación en relación a la escolaridad primaria en EPJA, en donde casi no aparecen particularizados estos sujetos.

²³ Doctorado en Educación de Jóvenes y Adultos, Universidad Nacional de Chilecito. Dirección de tesis: Dra. Alejandra Bowman.

²⁴ Llevado a cabo con el acompañamiento y otorgamiento de Beca de Posgrado 2023. Instituto de Investigación de la Universidad Nacional de Villa María. Directora: Dra. Silvia M. Paredes. Res. Rectoral 0749/23.

²⁵ Dirigido por la Dra. María del Carmen Lorenzatti, con sede en la Universidad Nacional de Chilecito.

²⁶ Cuya Directora es la Dra. María Alejandra Bowman – UNC/UNdeC.

²⁷ Trabajo Final de Grado, en coautoría con Cecotti, Paula y dirigido por la Dra. Elisa Cragolino – UNC.

Marco teórico metodológico

Por lo hasta aquí expuesto, se retoman los aportes de numerosos autores en cuanto a la afirmación de que las aulas de la EPJA se nutren, en su mayoría, de una población joven que, si bien ha tenido acceso a la educación pública, debido a dificultades económicas y diversas problemáticas sociales, ha sido expulsada del sistema regular (Lorenzatti, 2006; Hernández Flores, 2007; Montenegro, 2019, entre otros).

Esto nos ayuda a centrar la preocupación investigativa en dos ejes que, a grandes rasgos, nos posibiliten realizar el foco de estudio de esta problemática: en primer lugar, los jóvenes objeto – sujetos del mismo, y luego, su relación con la escolaridad, en especial el Nivel Primario de EPJA, a través del entramado de sus trayectorias socioeducativas, y cómo allí construyen sus prácticas, sentidos, decisiones y experiencias con respecto a la misma, en estas circunstancias.

Atendiendo a esto último, y desde el posicionamiento de Cragnolino (2006), se sostiene que una de las claves para comprender las decisiones —no necesariamente racionales o conscientes— que los sujetos toman en relación con la educación tienen que ver con sus “trayectorias sociales”, es decir, relativas a la organización familiar, a lo laboral, migratorias y de participación social.

Por lo mismo, en este marco, se define una concepción de trayectoria como construcción permanente, alejada de toda consideración lineal que, a nivel de la experiencia vivida, incluye tanto aspectos estructurales como la significación que estos asumen para el sujeto (Santillán, 2007).

Es por ello que para poder caracterizar y analizar cómo se configuran las “trayectorias socioeducativas” de los jóvenes seleccionados, creemos necesario configurar el abordaje teórico metodológico desde los aportes de la perspectiva sociológica crítica y el enfoque socioantropológico sobre el estudio de los distintos espacios y ámbitos cotidianos por donde el sujeto circula, especialmente el contexto educativo. Esta perspectiva permite comprender los diversos modos de ser joven y las diferentes apropiaciones y aprovechamientos diferenciales de oportunidades educativas en el marco de dichas trayectorias.

Pues es desde este posicionamiento que la trayectoria escolar solo asume sentido cuando se la pone en relación con el conjunto de la experiencia vital de los sujetos, localmente situada y socialmente producida; y, en este marco, la ponderación que lo educativo y lo escolar tenga en la vida cotidiana (Heller, 1977) de las personas se torna inteligible al interior del proceso de reproducción social del sujeto y de su grupo de referencia, y siempre en diálogo con las características histórico–económicas de la formación social (Montesino, Sinisi y Schoo, 2012) más amplia.

En este sentido, la investigación llevada a cabo, se encuadra en un enfoque metodológico cualitativo de corte etnográfico (Rockwell, 2009; Achilli, 1985). A partir del mismo, se busca recuperar los testimonios y relatos de los sujetos particulares que conforman el campo empírico de la indagación, y las formas por las cuales se representan los acontecimientos a partir de su propia experiencia.

Por ello, la selección de los sujetos y su entorno próximo obedece a este corte, el cual no se asienta en muestras cuantitativas, sino que pretende la profundidad de la indagación. Se ha planteado inicialmente el abordaje de al menos 6 (seis) casos que incluyan la condición y posición de sexo y género, que puede influir en la construcción de sentidos y decisiones en relación a la inclusión escolar. Como así también, las circunstancias objetivas con respecto al campo laboral, social, económico y educativo de los sujetos seleccionados.

Se tendrá en cuenta especialmente a aquellos jóvenes que trabajen formal o informalmente y aquellos que no trabajen; porque existe el supuesto de que la incorporación temprana al campo laboral constituye un elemento influyente en la situación de estar o no escolarizados en el nivel primario de EPJA.

En relación a las edades, se considera que los mismos, deberían estar cursando el nivel secundario, en la oferta regular, o en algún plan o programa destinado a su finalización, y en lo que podría estar incidiendo circunstancias de sus vidas personales y familiares para no poder concretarlo, ligadas a su posición de clase (Bourdieu, 1990).

Desde este enfoque, entonces, el énfasis está puesto en la profundidad del análisis, en disminuir significativamente la distancia en relación al mundo de sentido de los otros, y es por ello que se optó por concentrar la mirada en pocos casos, que atiende especialmente a la franja etaria seleccionada, ya que lo que se busca es que los mismos sean pertinentes para dar cuenta de cierto haz de relaciones (Guber, 2004) significativas en el marco del problema de investigación planteado. Por todo ello, se adoptaron como estrategias metodológicas, especialmente en clave etnográfica: las entrevistas en profundidad, las conversaciones continuas, la observación participante, el registro de campo y el análisis de documentos.

Algunas consideraciones finales

Por todo lo expuesto, nos proponemos, desde un enfoque metodológico cualitativo de corte etnográfico, recuperar los testimonios y relatos de los jóvenes que acceden a la modalidad y las formas por las cuales se representan los acontecimientos a partir de su propia experiencia, como sujetos sociales e históricos, pero con particulares trayectorias socioeducativas.

Este proceso nos ayudará a comprender sus prácticas sociales, las estrategias puestas en juego en sus familias, las múltiples y complejas relaciones que mantienen con la escuela, y los usos y sentidos que construyen sobre los conocimientos a los que les es posible acceder y apropiarse en el espacio escolar.

En este proceso investigativo en particular, la centralidad está puesta especialmente en reconstruir sus trayectorias socioeducativas, así como las experiencias y sentidos que las estructuran para poder comprender por qué están cursando el nivel primario en EPJA. Es decir, los distintos aspectos y dimensiones que las conforman asentadas en su realidad cotidiana actual.

Y es así que, a partir de lo mencionado, podemos pensar en una problemática central que hoy denuncia el área de educación de jóvenes y adultos, a partir de las trayectorias socioeducativas de los jóvenes estudiados: la expulsión a edades tempranas de la escuela ordinaria denominada 'común' y su relación con el nivel socioeconómico de la población que queda excluida de la misma. Y a su vez, la gran imposibilidad de la escuela, de captar el interés de una gran cantidad de jóvenes que no se sienten contenidos por ella, ni representados ni a gusto allí, con el agravio de sentirse culpables y responsables de su abandono educativo (Kurlat, 2007).

Por todo ello, concluimos que es preciso entender que estos jóvenes abordados en nuestra investigación deben concebirse, en primer lugar, como sujetos sociales con diversas trayectorias, antes que solo sujetos pedagógicos destinatarios de determinadas ofertas escolares, lo que posibilitará comprender a las mismas desde una mirada que pueda ver sus entramados como resultados de diversas y heterogéneas estrategias de supervivencia en un contexto económico, político y social mucho más amplio que el puramente educativo.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (1985). *Notas sobre una antropología de la vida cotidiana*. Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Cecotti, P. y Montenegro, M. (2015). *Los sentidos que los jóvenes cordobeses le otorgan a la situación de no estar en la escuela secundaria*. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. FFYH-UNC.

- Cragolino, E. (2006). Recuperar la historia. Perspectivas y procedimientos en una investigación sobre educación de jóvenes y adultos en contextos rurales de Argentina. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(1), 101-121.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Paidós.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana. Sobre el concepto abstracto de vida cotidiana*. Editorial Península.
- Hernández Flores, G. (2007). *Políticas educativas para la población en estado de pobreza*. CMIE.
- Kurlat, M. (2007). Jóvenes con primaria incompleta en la búsqueda de una segunda chance educativa. Estudio de caso. *Revista del IICE*, 15(25), 56-63.
- Lorenzatti, M. C. (2006). *Saberes y conocimientos acerca de la cultura escrita: un trabajo de maestros de jóvenes y adultos*. Ferreyra Editor.
- Montenegro, M. (2019). Sentidos y experiencias en torno a la escolaridad secundaria obligatoria. En M. C. Lorenzatti y M. A. Bowman (Comps.). *Contribuciones de la investigación para pensar la práctica educativa*. UniRio Editora.
- Montesinos, M. P., Sinisi, L. y Schoo, S. (2009). Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria. *Serie 6. La Educación en Debate. Documentos de la DINIECE*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós.
- Santillán, L. (2007). La educación y la escolarización infantil en tramas de intervención local: una etnografía en los contornos de la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (34), 895-919.

Biopolítica y Sexualidad. Estrategias en la implementación de la Educación Sexual Integral

Marcela Pozzi Vieyra

marcepozzi@gmail.com²⁸

Introducción

A partir de la aprobación en el año 2002 de la Ley Nacional de Salud Sexual N° 25.673, que crea el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, hubo varios intentos por elaborar una Ley de Educación Sexual a nivel nacional que diera cumplimiento a estos objetivos. Tras dos intentos fallidos, el 26 de octubre de 2006 se promulgó la Ley de Educación Sexual N° 26.150. En el momento de promulgación de la ley, si bien existió consenso para el tratamiento de la misma, las disputas con los sectores más conservadores se generaron en torno a la definición de algunas cuestiones sobre la familia, la legitimidad de los saberes a impartir y luego en la construcción de los diseños curriculares (Iosa, Cena, Bossio, Pozzi Vieyra y Vaggione, 2011).

El resultado de esta disputa fue la inclusión del artículo 5 en el cuerpo escrito de la ley que indica que: “cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros” (Ley N° 26.150). De este modo quedó habilitado un margen de decisión al interior de las instituciones educativas, respecto a los abordajes que la institución decida aplicar en cada espacio curricular y el modo de implementación de la Educación Sexual Integral (Iosa et al., 2011). Consecuentemente con lo descrito, en las escuelas de la ciudad de Villa María, la implementación de la ESI supone un conjunto de estrategias seleccionadas por cada institución educativa, y que implican el establecimiento de relaciones institucionales con actores diversos y organizaciones de la Sociedad Civil. En este marco, en esta investigación propongo analizar las estrategias de implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en las instituciones educativas públicas y privadas seleccionadas de nivel secundario en la ciudad de Villa María, desde la aprobación de la Ley Nacional N° 26.150, en 2006, hasta el 2018. Este análisis “en y para” el proceso de análisis no tiene fines prescriptivos, lo que quiere decir que no se analizará que “se debería” haber hecho, ya que no existe de antemano tal estrategia, sino que cada institución fue tramando sus estrategias de acuerdo a los recursos disponibles y posibilidades del contexto. En este sentido, será central conocer cómo se construye institucionalmente en cada una de las escuelas, el abordaje de la enseñanza de la ESI a partir de los actores que se involucran en el mismo, del análisis de los discursos y prácticas docentes en diferentes espacios curriculares, respecto de la conceptualización de la sexualidad y la enseñanza de la educación sexual. A la vez, identificar las valoraciones y significados atribuidos a la educación sexual que sostienen en

²⁸ Doctorado en Estudios de Género, Universidad Nacional de Córdoba. Dirección de tesis: Dr. Facundo Boccardi

documentos (proyectos institucionales, materiales pedagógicos, contenidos curriculares) utilizados por las entidades educativas para hacer efectiva la aplicación de la ESI.

Marco teórico

Desde el marco teórico tendremos en cuenta que el campo educativo se encuentra atravesado por un complejo entramado de significaciones sociales, estas producciones de sentido logran cristalizarse a partir de la consolidación y reproducción simbólica; a través de mitos, emblemas, rituales y relaciones de poder que sostienen a este orden social determinado: el “imaginario social instituido” (Castoriadis, 2007, p. 131).

A partir de esta dimensión simbólica, analizamos las perspectivas de integralidad que subyacen a la Educación Sexual propuesta por la Ley 26.150, como ampliación de la dimensión biológica que se venía trabajando en la educación sexual. Considerando el concepto integral de sexualidad, la concepción del sujeto como sujeto de derecho, la promoción de la salud sexual y la perspectiva de género.

En este sentido, tal como expresa Foucault (2002, 2003, 2004), el poder es inherente a la constitución del sujeto y en la medida que este se encuentre en relaciones de producción y significación, se encontrará en relaciones de poder que lo constituyen como tal. En esta construcción, la sexualidad forma parte de un modo más en que los seres humanos han logrado transformarse en sujetos, como una manera de reconocerse a sí mismos. Teresa de Lauretis (1996), siguiendo esta noción de materialidad de Michel Foucault, se refiere a la construcción de la identidad femenina como un complejo proceso simbólico y material. El género es para esta autora un complejo mecanismo, una tecnología, que define al sujeto como masculino o femenino en un proceso de normalización y regulación orientado a producir el ser humano esperado, construyendo así, las mismas categorías que se propone explicar. Esta visión permite colocar a la implementación de la educación sexual como inserta en un pacto de poder heterosexual sobre el que se erigen saberes, conocimientos y verdades sobre el sexo, como un proceso de subjetivación en el que la sexualidad es un elemento fundamental, “devenir sujeto” es, entre otros, construirse socialmente en un “cuerpo sexuado. La sexualidad supera ampliamente la dotación biológica y fisiológica del sexo y constituye el modo particular de habitar el cuerpo sexuado en una etapa de la vida, en un momento social, en una cultura” (Morgade, 2006, p. 12). Como práctica social estructurante de los sujetos y de sus relaciones, la sexualidad atraviesa todos los procesos de subjetivación y de producción, reproducción y transformación de los lazos sociales. En este sentido, este trabajo apunta a deconstruir las significaciones atribuidas en la implementación de la ESI, y a someterlas a exploración y análisis, como un dispositivo de poder, que busca el disciplinamiento y regulación de la sexualidad y del deseo adolescente. A la vez que reflexionar sobre de qué manera docentes y directivos se involucran en la reflexión, con los conceptos, herramientas y su compromiso en la práctica docente, para lograr identificar los elementos del dispositivo de la educación sexual en tres escuelas de orientaciones ideológicas diferentes.

El enfoque del siguiente trabajo de investigación, en cuanto al campo teórico, se encuentra orientado por los estudios de género, asumiendo la sexualidad no como una propiedad natural adherida a los cuerpos, sino como un dispositivo construido socialmente, como efecto del poder. Los aportes fundamentales al área de estudio provienen de las teorías del poder y la sexualidad de Michel Foucault (2002), y de las autoras de estudios feministas y de género como Teresa de Lauretis (1996) y Judith Butler (2002, 2007).

Encuadre metodológico

Se trata de un estudio de tipo exploratorio y la metodología utilizada es de tipo cualitativa, ya que nos interesa que las características propias del fenómeno a estudiar puedan emerger en el trabajo de campo. En el diseño de la estrategia metodológica, se tuvo en cuenta que algunas decisiones se tomaron al comienzo del proceso de investigación, en la

fase inicial de inmersión en el campo, para profundizar acerca del problema a investigar, delimitar casos, el tiempo y el contexto de estudio. Luego otras categorías fueron surgiendo, a medida del avance en el trabajo de investigación y procesamiento de los datos. Es decir que se utilizó un diseño metodológico proyectado y emergente de manera combinada.

En cuanto a la muestra, el primer criterio de selección tuvo que ver con la elección de escuelas contrapuestas, con el propósito de abarcar ciertos tipos extremos de metodologías de enseñanza. Es por esto que se delimitaron tres escuelas: una pública, una privada laica y una religiosa. Los/as informantes se seleccionaron mediante un muestro intencional, por la complejidad de la temática a indagar en ámbitos educativos. Se realizaron entrevistas en profundidad, observaciones participantes y análisis de contenidos de programas, proyectos y planificaciones.

Algunos resultados

En la apuesta por relacionar educación y sexualidad, se establece una dimensión dramática de la vida escolar, que es la obligatoriedad de la ESI, dispositivo que en su repetición e iteración produce imágenes capaces de generar sentimientos, emociones y deseos, resultando en un efecto performativo donde lxs docentes que participan conocen sus límites y se modifican los espacios donde tienen lugar.

Las autorizaciones de los ámbitos legitimados para hablar de la ESI representan estatutos en las formaciones discursivas para las subjetividades docentes, que en articulación con las tecnologías de normalización constituyen rasgos identitarios y a la vez, se expresan imponiéndose a sí mismo y también a los demás. En la implementación de la ESI, los espacios y contenidos legitimados permiten la clasificación de lxs docentes, como un modo de conocimiento de la realidad, del espacio y de los hechos que se pueden esperar que ocurran.

En las escuelas religiosas las verdades se unifican en dogmas y creencias religiosas, mediante los cuales autorizan a que “todos los docentes puedan hablar del tema” porque “nos aseguramos que los docentes conozcan, respeten y defiendan nuestro ideario institucional”. En las escuelas laicas, esas verdades son formaciones discursivas tanto en su regularidad, así como en su dispersión. La regularidad tiene que ver con las técnicas normalizantes tradicionales, en donde, por ejemplo, las ciencias naturales son las permitidas a hablar de sexualidad (por sus referencias al cuerpo, como biológico), así como en la dispersión, todo aquello que no está previsto, todo aquello que lxs mismxs docentes llama la atención, la curiosidad, pero sobre todo el deseo.

Lo que se pone en juego en el posicionamiento docente al intentar “enseñar” sobre sexualidad no es preponderantemente ni el concepto sobre sexo, ni lo biológico, ni lo anatómico, ni los estereotipos, sino lo que se moviliza a partir de “tener que” hacerse cargo es el “más allá” de la sexualidad: lo imaginado y aquello que no se puede imaginar, los afectos y lo que afecta, las emociones y deseos. Esta incertidumbre de lo que no puede calcularse científicamente coloca a lxs docentes en un espacio de no saber, de pérdida de poder en la que no pueden decir nada sobre algunos temas, por eso el ámbito institucional apropiado sigue siendo como la en la educación tradicional, las ciencias naturales.

En este marco, la ESI se plantea como un “dispositivo contracultural” en el sistema educativo porque esboza una revisión del orden instaurado en las escuelas, una revisión completa de las lógicas de enseñanza y del posicionamiento del saber docente. Este dispositivo supone el abordaje de aportes teóricos de diversas disciplinas, de herramientas e instrumentos teórico-técnicos, de estrategias pedagógico-didácticas, pero fundamentalmente la revisión crítica de los paradigmas tradicionales, configurados por jerarquías de género, clase, raza/etnia, edad/generación, cultura, que habitan históricamente la educación. Tras el desarrollo del trabajo, se puede ver que el objetivo de las líneas principales de los dispositivos, tienen que ver con el establecimiento de modos de subjetivación, que se determinan por las condiciones, procesos y funcionamiento de ciertas líneas de fuga. La subjetivación “escapa a las líneas anteriores, se *escapa*. El denominado

“dispositivo de ESI” opera mediante una relación entre el saber y el poder, estableciendo conexiones entre la sexualidad y la heteronormatividad, sostenido en un discurso que excluye y fundamentalmente legitima la construcción de subjetividades abyectas o desviadas, sin intenciones de apartarlas, sino de sostenerlas dentro del dispositivo como disruptivas y anormales. Inscripto en un juego de poder y ligado a los límites del saber, la función de este dispositivo es sostener determinados tipos de subjetividad y sujetos hablantes autorizados.

En las instituciones escolares subjetivación es sujeción como función estratégica dominante, en el caso de las religiosas, sujeción a un modelo de pareja complementaria, a un modelo de familia reproductiva, a un determinado tipo de sexualidad heteronormada, pura y sana, que no tenga como objetivo el placer, en donde las dimensiones de saber invaliden las dimensiones del deseo. Asimismo, en las laicas, está ligada fuertemente a las necesidades de la salud en la adolescencia. La sexualidad en ambas, como no posibilidad de ser vivida plenamente cuando se adolece de la madurez necesaria para elegir la libertad responsablemente, mientras tanto los mecanismos para “orientarla” están destinados a la capacidad de espera, al control de los impulsos que llevan necesariamente a la abstinencia hasta el matrimonio.

Es decir, piensan y designan la posibilidad de libertad para unx sujetx adultx, pero a la vez esa libertad depende de la supresión, o por lo menos de la “limitación intrínseca” de la libertad a partir de la sujeción a las normas que posibilitan el saber y el poder. En otras palabras, si la condición de posibilidad de la libertad es la madurez, es porque reconocen que la “subjetividad” no es espontánea y autónoma, sino que la sujeción del cuerpo es tomada como producto de las desavenencias del espíritu, de los modos de subjetivación posibles a partir de líneas de orientación, para la aprobación de una subjetividad determinada, *sujetada*.

Referencias bibliográficas

- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'*. Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.
- Congreso de la Nación Argentina. (2002). Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable N° 25673, Boletín Oficial N° 30032/02, 22 noviembre 2002.
- Congreso de la Nación Argentina. (2006). Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150, Boletín Oficial N° 31017/06, 24 octubre 2006.
- De Lauretis, T. (1996). La tecnología del género. *Revista Mora*, 2, 6-34.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad: la voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2004). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*. Fondo de Cultura Económica.
- Iosa, T.; Cena, V.; Bossio, M. T.; Pozzi Vieyra, M. y Vaggione, J. M. (2011). ¿Estamos todxs de acuerdo? Actores y discursos sobre 'educación sexual' en medios periodísticos nacionales durante el debate de la Ley 26.150 en el Congreso de la Nación. En M. A. Peñas Defagó y J. M. Vaggione (Comps.). *Actores y discursos conservadores en los debates sobre sexualidad y reproducción en Argentina*. Ferreyra Editor.
- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas*, (184), 40-44.
- Pozzi Vieyra, M. (2011). *La sexualidad como construcción de poder. Un análisis de la Ley de Educación Sexual N° 26.150*. Inédito.

Personas mayores y envejecimiento saludable desde una perspectiva de derecho, en la Universidad Nacional de Villa María

María Celeste Barrionuevo

mcbarrionuevo@unvm.edu.ar²⁹

Introducción

El tema del Trabajo Final Integrador en curso es el envejecimiento saludable desde una perspectiva de derecho en personas mayores.

La propuesta de intervención que pretende ser llevada a cabo es un Taller de reflexión acerca de las personas mayores y el envejecimiento saludable desde una perspectiva de derecho; destinado a lxs profesorxs de los talleres del Programa de Extensión Universitaria para Adultos Mayores de la Universidad Nacional de Villa María (PEUAM), de la Provincia de Córdoba, Argentina, durante el segundo cuatrimestre del año 2024.

El proyecto tiene como objetivo analizar y reflexionar acerca del envejecimiento saludable (OMS, 2015), la perspectiva de derecho que se sostiene, fundamentalmente, en la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos de las Personas Mayores, las personas mayores y modos de entender la subjetividad y corporeidad en la vejez, la educación permanente y el papel de las universidades; para luchar en contra de los estereotipos vigentes, prejuicios y actos de discriminación hacia las personas mayores.

El PEUAM ha sufrido múltiples cambios debido a hechos sociales, políticos, económicos e incluso históricos, como fue el cambio de gestión en el año 2019, la pandemia por COVID-19 que impactó en el año 2020 y 2021 y el cambio de espacio físico donde se desarrollaba el programa en el año 2022. Dichos cambios modificaron profundamente al PEUAM en diversos aspectos, como la dinámica de trabajo, el equipo de gestión, los talleres que se ofrecen, el grupo de talleristxs, las personas mayores que asisten, los espacios que se habitan y se reconquistan, repensando las bases del proyecto, la perspectiva de la cual se aborda la realidad, los objetivos del programa y cómo accionar en esta realidad. De este modo, surge como necesidad, desde el equipo de gestión y lxs talleristxs, un taller de reflexión colectiva, que ponen en agenda las discusiones que guardan relación con los prejuicios, estereotipos y discriminación (OMS, 2015) hacia las personas mayores.

El edadismo es un fenómeno generalizado en las instituciones, legislaciones y políticas de todo el mundo. Causa daño a la salud y la dignidad de las personas,

²⁹ Maestría en Educación Física y Deporte, Universidad Nacional de Avellaneda. Dirección de tesis: Dra. Gladys Renzi.

así como a la economía y la sociedad en general. El edadismo niega a las personas sus derechos humanos y les impide alcanzar su pleno potencial. (Informe Mundial sobre Edadismo, OMS/OPS, 2021)

En efecto, se trata de poner en tensión el envejecimiento saludable (OMS, 2015) desde una perspectiva de derecho (Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos de las Personas Mayores (OEA, 2015), la reflexión acerca de los modos de entender a las personas mayores como subjetividades/corporeidades en un proceso de envejecimiento y la reflexión acerca del desempeño como profesionales de la educación en la UNVM.

Encuadre Metodológico

El trabajo es un proyecto de intervención social, el cual comprende diferentes fases.

Fase de Diseño. La fase de diseño es la elaboración del diagnóstico de la situación de partida, en la que se analizaron las características del contexto, las características de los participantes del proyecto y el análisis situacional.

Fase de Desarrollo. La propuesta comprende 4 encuentros, programados para el mes de octubre, una vez por semana, año 2024. En cada encuentro se trabajará sobre un eje de análisis. Los ejes de análisis serán: a) las personas mayores y la vejez, estereotipos, prejuicios y discriminación b) construcción de subjetividades y corporeidades (destinado solo a lxs talleristxs del movimiento), c) el envejecimiento saludable desde una mirada integradora d) Los dispositivos de la perspectiva de derecho y el desempeño como profesionales en una universidad pública.

Fase Final. Socialización de la experiencia y lo construido colectivamente, a través de la Secretaría de Comunicación de la UNVM, mediante redes y posters en la universidad.

La evaluación será llevada a cabo a lo largo de las fases de desarrollo y de finalización.

Encuadre teórico

A lo largo de 4 encuentros se problematizará acerca de cómo concebimos a las personas mayores, los paradigmas vigentes, que consideramos que es la vejez y el envejecimiento, cuales son los estereotipos vigentes y prejuicios dominantes; y los actos de discriminación en esta realidad.

La discriminación por motivos de edad abarca los estereotipos y la discriminación contra personas o grupos de personas debido a su edad. Puede tomar muchas formas, por ejemplo, actitudes prejuiciosas, prácticas discriminatorias o políticas y prácticas institucionales que perpetúan las creencias estereotipadas. Las actitudes discriminatorias por motivos de edad se dan de forma generalizada en todas las sociedades, y no se limitan a un grupo social o un grupo étnico. Algunas investigaciones indican que es posible que la discriminación por motivos de edad actualmente sea una forma más generalizada de discriminación que el sexismo o el racismo. Esto tiene graves consecuencias tanto para las personas mayores como para la sociedad en general. Puede ser un gran obstáculo para formular buenas políticas, ya que limita las opciones. También puede tener efectos graves en la calidad de la atención sanitaria y social que las personas mayores reciben. (...) La discriminación por motivos de edad está arraigada en la sociedad y puede convertirse en realidad al promover en las personas mayores los estereotipos

del aislamiento social, el deterioro físico y cognitivo, la falta de actividad física y la idea de que son una carga económica. (OMS, 2015, p.11)

¿Cómo se construyen las personas mayores hoy, corporalmente? ¿Qué subjetividades transitan hoy la longevidad?

La vejez vive una relegación social (...). Hay un estigma virtualmente fuerte en el envejecimiento. La vejez es actualmente ese continente gris en el que vive una población indecisa, un poco quimérica, pérdida en la modernidad. El tiempo ya no le sirve a la experiencia ni a la memoria. Tampoco el cuerpo gastado. El anciano se desliza lentamente fuera del campo simbólico, deroga los valores centrales de la modernidad: la juventud, la seducción, la vitalidad, el trabajo. (Le Breton, 1995, p. 141)

Aunque esto no siempre fue así.

A lo largo de la historia se rastrean dos posiciones contrapuestas que pueden ser resumidas en las concepciones de Platón y Aristóteles. La visión platónica, expresada en *La República*, constituye un elogio de la vejez, ya que ésta es concebida como la etapa de la vida en que los hombres alcanzan la máxima virtud, sagacidad y juicio. Por el contrario, la visión aristotélica, expuesta en *La Retórica*, representa la imagen negativa de la vejez por ser considerada la edad de la declinación del cuerpo que acarrea también el deterioro del espíritu y aleja la felicidad. En las sociedades contemporáneas, el viejismo – consistente en el prejuicio a la vejez y la discriminación a los viejos (Salvarezza, 2002)—, es una clara expresión del predominio de la concepción aristotélica, afianzada en estereotipos que asemejan la vejez a la muerte, la enfermedad, la fragilidad, la improductividad económica, la pasividad, el aislamiento, la negación erótica y la incompatibilidad con los valores y modelos sociales de salud, belleza y juventud (Iacub, 2008). (Rodríguez Zoya, 2013, p.14)

¿Cuáles son los nuevos modos de entender a la vejez? ¿qué es lo dominante y qué es lo emergente? ¿qué debería ser residual?

Existe una nueva mirada superadora, es emergente, hacia las personas mayores. Vamos en camino a nueva longevidad y la Educación Física tiene un papel clave. El envejecimiento saludable desde una mirada integradora y de derecho.

En este informe, se define el Envejecimiento Saludable como el proceso de fomentar y mantener la capacidad funcional que permite el bienestar en la vejez. La capacidad funcional comprende los atributos relacionados con la salud que permiten a una persona ser y hacer lo que es importante para ella. Se compone de la capacidad intrínseca de la persona, las características del entorno que afectan esa capacidad y las interacciones entre la persona y esas características. La capacidad intrínseca es la combinación de todas las capacidades físicas y mentales con las que cuenta una persona. El entorno comprende todos los factores del mundo exterior que forman el contexto de vida de una persona. Incluye —desde el nivel micro hasta el nivel macro— el hogar, la comunidad y la sociedad en general. En el entorno se encuentra una serie de factores que abarcan el entorno construido, las personas y sus relaciones, las actitudes y los valores, las políticas de salud y sociales, los sistemas que las sustentan y los servicios que prestan. (...) El Envejecimiento Saludable comienza al nacer con nuestra herencia genética. La expresión de estos genes puede verse alterada en la vida intrauterina y por las exposiciones en el entorno

y los hábitos posteriores. Pero todos también nacemos en un medio social.
(OMS, 2015, p. 30)

Envejecimiento saludable desde una mirada integradora significa comprender al envejecimiento como un proceso de toda la vida y de sujetos sociales en constante relación a un contexto social, político, económico y cultural. Una mirada integradora no pierde de vista la capacidad funcional de los sujetos en relación al entorno en el que se encuentran, un entorno que posibilita u obstaculiza. Por tal razón envejecer no guarda relación solamente a las funciones fisiológicas o enfermedades, es un proceso vital al cual se pretende transitar de la mejor manera posible.

Tomar conciencia sobre qué es el envejecimiento y saludable permite comprender la importancia como agentes de la educación de las intervenciones educativas en los contextos en los cuales interactuamos. Desde la interacción mutua entre los talleritxs y las personas mayores se construyen ideas y acciones que colaboran a un envejecimiento saludable, habilitado por la reflexión y el diálogo, la relación entre los actores en un contexto es de suma importancia.

Los talleres universitarios, programas sociales, políticas públicas posicionados desde una perspectiva de derecho y de respeto invitan a pensar el envejecimiento como proceso vital respetuoso y funcional, valorando a las personas mayores de un modo integral e histórico, abriendo a la educación permanente y al envejecimiento activo y participativo.

Garantizar el derecho a elegir. Las personas mayores no son pasivas en la relación con su entorno. Por el contrario, las decisiones que toman debido a su situación o para cambiarla influyen en diversos grados en esta interacción. El mantenimiento de las habilidades y el derecho a elegir se encuentran estrechamente vinculados a las nociones de capacidad de acción y autonomía, que han demostrado tener gran influencia en la dignidad, la integridad, la libertad y la independencia de una persona mayor (OMS, 2015, p.38).

Se piensa el PEUAM como política pública a partir de un programa extensionista universitario. El papel de las políticas públicas es fundamental en este proceso de resignificación de las vejezes y el papel de lxs profesionales de la educación será clave de cuestionarse.

Referencias bibliográficas

- Le Breton, D. (1995). *Antropología del cuerpo y de la modernidad*. Ediciones Nueva Visión.
- Organización Mundial de la Salud. (2015). *Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud*.
- Rodríguez Zoya, P. (2013). Políticas del cuerpo. Rejuvenecer o no envejecer, ésa es la cuestión. *7° Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA, Buenos Aires, Argentina.

Una propuesta interdisciplinaria e interseccional con perspectiva de discapacidad/accesibilidad en la Universidad Nacional de Villa María. Ciudad de Villa María, Córdoba. Año 2022-2023

Valeria Mariel Politi

vpoliti@unvm.edu.ar³⁰

Introducción

La presente propuesta es parte de un trabajo final de intervención de la Maestría en Educación Física y Deporte de la Universidad Nacional de Avellaneda. Tal como sostiene el título “Una propuesta interdisciplinaria e interseccional con perspectiva de discapacidad/accesibilidad en la Universidad Nacional de Villa María. Ciudad de Villa María, Córdoba. Año 2022-2023” se inscribe en el campo de las prácticas corporales en perspectiva de discapacidad/accesibilidad, trabajando especialmente la vinculación interdisciplinaria e interseccional en el ámbito universitario.

El objetivo general de la propuesta es elaborar e implementar un proyecto interdisciplinario e interseccional con perspectiva de discapacidad/accesibilidad en el ámbito universitario que responda a los derechos de estudiantes con discapacidad.

Así, se pretende sensibilizar, concientizar y desarrollar capacitaciones para la formación docente, pero también dirigidas a la comunidad universitaria en general. Para ello, se propone la elaboración de un Proyecto de Extensión universitaria “Tendiendo Puentes. Aportes interdisciplinarios en la Universidad Nacional de Villa María”, con el fin de generar espacios de reflexión, sensibilización y concientización; como así también desarrollar actividades de capacitación en las cuales se favorecerá el encuentro entre los claustros de estudiantes, graduados/as, docentes y nodocentes que forman parte de la comunidad universitaria.

Encuadre/Marco teórico y metodológico

En la propuesta de intervención se desarrollan un conjunto de estrategias metodológicas, siguiendo el lema de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad (2006): “nada sobre nosotres sin nosotres”, motivo por el cual en todas las actividades participaron estudiantes con discapacidad. Estas se desarrollan teniendo en cuenta la mirada del sujeto de derecho y el modelo social integral en pos de la construcción de una Universidad no excluyente. El análisis posterior se vincula con la puesta en marcha,

³⁰ Maestría en Educación Física y Deporte, Universidad Nacional de Avellaneda. Dirección de tesis: Mgter. Sandra Lea Katz. Co-dirección: Dra. Graciela Magallanes.

desarrollo y cierre del proyecto mencionado en perspectiva de discapacidad/accesibilidad, con aportes interdisciplinarios e interseccionales en el ámbito universitario.

La temática de la discapacidad atraviesa diversas posturas y complejizaciones que habilitan problematizaciones sobre su conceptualización más allá de lo biológico, dando cuenta de procesos más amplios y multifactoriales que la transversalizan (Danel, 2021). En la primera instancia del trabajo de campo se realiza el diseño de encuestas y guiones flexibles de entrevistas, luego la aplicación de las mismas y el análisis diagnóstico. Se realizan 10 entrevistas a docentes de diferentes carreras vinculados a la docencia e investigación en general y en especial en Educación Física, también a estudiantes avanzados de distintas carreras y graduados/as que cumplen funciones nodocentes. Se encuestan a 8 estudiantes con discapacidad y a 9 docentes vinculados a espacios curriculares que desarrollan distintas prácticas corporales en el ámbito universitario. En un segundo momento, luego del análisis de la información, se diseña el Proyecto de Extensión Universitaria, donde participan nodocentes, docentes, graduados/as y estudiantes con y sin discapacidad. Se definen las distintas actividades de intervención social y capacitaciones con el fin de abordar los requerimientos detectados. Se realiza el análisis de las autoevaluaciones al finalizar cada actividad junto con el monitoreo, evaluación concurrente y evaluación ex post. Esta propuesta se destinada a estudiantes con y sin discapacidad, y a docentes del Ciclo Transversal de Formación Común (CTFC)³¹, como así también a los de la Licenciatura en Educación Física y a la comunidad universitaria de la UNVM en general. Con el eje común de minimizar barreras al concientizarnos sobre la temática y cómo impactan las experiencias vivenciadas en cada uno de los espacios universitarios, se realizan acciones tendientes a la colaboración, empatía y se generan puentes que permitirán seguir trabajando por una Universidad menos excluyente cada día (Politi, 2021, 2022).

Por este motivo, se advierte y se propone conocer las distintas miradas sobre la discapacidad de docentes, nodocentes y estudiantes que conviven en la Universidad. Como así también detectar si persisten barreras actitudinales, físicas, académicas o comunicacionales, que en muchas oportunidades se pueden relacionar con actitudes, prejuicios o temores que se presentan en las personas y en el contexto, en este caso de la comunidad universitaria.

En relación con lo anterior, se desarrollan las diferentes actividades experienciales que a continuación se mencionan:

- 1- Conferencia con la Mgter. Sandra Katz: “¿Cómo se produce el conocimiento en discapacidad? Desde la inaccesibilidad al protagonismo”, destinada a docentes y estudiantes de la Licenciatura en Educación Física y docentes en general.
- 2- Intervención con estudiantes con y sin discapacidad de Residencias Universitarias, docentes y estudiantes de la Tecnicatura Universitaria en Lengua de Señas Argentina-Español (TUILSA-E). Se trabaja en torno a barreras académicas, físicas y comunicacionales.

³¹ Desde la Secretaría Académica de Rectorado, y en el marco de un proyecto de Fortalecimiento de la Enseñanza Transversal de las carreras de grado de la UNVM, se aprobó por el Consejo Superior en el año 2021 la creación del Ciclo Transversal de Formación Común (CTFC). El cuál se enmarca en la resolución del año 2005 cuando el Ciclo Básico Universitario (CBU) fue modificado, y en donde se implementaron los Núcleos de Formación Común (NFC). El CTFC busca proporcionar una formación integral que le permitirá al estudiante asumir los diversos roles que la complejidad de los nuevos escenarios demande. Reemplaza a los Núcleos de Formación Común y de Formación Instrumental. Se divide en dos tramos: el primero integra de manera obligatoria los diseños curriculares de las carreras de grado de la UNVM y se desarrolla durante los tres primeros años de las carreras. El segundo Tramo del CTFC reemplazará a los espacios curriculares electivos optativos libres, optativos de profundización o complementarios (Secretaría Académica UNVM, 2023).

3-4- "Circuito a ciegas". Caminata por la Salud en la Sede de Villa María y Villa del Rosario. Se trabaja en torno a barreras físicas. Destinado a la comunidad universitaria.

5- Intervención con estudiantes de nivel secundario que visitan la UNVM en torno a barreras académicas y comunicacionales.

6- Intervención con ingresantes a la UNVM en torno a barreras académicas y comunicacionales.

7- Charla con la Mgter. Sandra Katz "Accesibilidad /Discapacidad: ¿Por qué es necesario hablar de estos conceptos en la formación docente?". Destinada a docentes y estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, CTFC y docentes de profesorado de la UNVM.

Las actividades anteriormente mencionadas nos sitúan ante el desafío de abordar transversalmente la discapacidad/accesibilidad para lograr prácticas cada vez menos excluyentes, y que sean una realidad en el ámbito universitario para toda su comunidad.

Resultados obtenidos. Aportes del presente proyecto al campo de la Educación Física y el Deporte

A partir del diagnóstico realizado en primera instancia, se identifica que el principal motivo por el que los/as estudiantes con discapacidad se interesan en su mayoría por la propuesta educativa vinculada con el área arte y no de prácticas corporales es una cuestión de deseo, que surge en la heterogeneidad que se presenta en cuanto a los tipos de discapacidad física, motoras, sensoriales (Katz, 2017). Aparece el modelo social de la discapacidad (Palacios, 2008), desde la lógica de la política militante de estudiantes con discapacidad que cursan diferentes carreras, al poder expresar sus ideas, sus necesidades y remarcar que los llamen por su nombre y que la discapacidad para ellos/as es solo una condición. Se sugiere contemplar la diversidad de intereses y dar visibilidad a la actividad física, incentivando el compromiso, incluyendo a los distintos rostros de la inclusión, dando lugar a las trayectorias, a las vivencias, la historia corporal de cada uno/a desde la autopercepción. Los estudiantes sin discapacidad también mencionan la importancia de los apoyos, de las redes que se forman en la comunidad universitaria, y del trabajo continuo y necesario en accesibilidad para el desarrollo de prácticas no excluyentes.

Los nodocentes plantean en líneas generales, la relevancia de participar de los proyectos de extensión universitaria y la comunicación como transversal para cada una de las actividades que se propongan interclaustrós.

Por su parte, los/as docentes consultados dieron cuenta de la necesidad de capacitación docente, de la importancia de las redes de apoyo para solucionar problemáticas que puedan surgir. Responden positivamente recomendando espacios de reflexión sobre las propias prácticas.

En las capacitaciones docentes surge el hecho de potenciar el estar disponibles, se reflexiona sobre las nuevas formas de enseñanza, y de incorporar nuevas formas de evaluar. Tener en cuenta las otredades, proponiendo una agenda abierta en la temática en la UNVM en función de los datos que se fueron presentando. Tomó relevancia el acompañar desde la gestión y la docencia, en esos procesos a lo largo de la carrera y evaluar el tipo de decisiones que toma UNVM en cuanto a planes, programas y procesos de evaluación en estos campos temáticos.

Lo más novedoso de la formación en las intervenciones se da en el intercambio de saberes por parte de toda la comunidad universitaria. El hacer y el ser docente, la enseñanza y el

trabajo colaborativo interclaustrales. La sistematización de experiencias prácticas y capacitaciones sobre discapacidad/accesibilidad permite brindar estrategias educativas para el desarrollo de actividades inclusivas a los/as participantes. Otra cuestión llamativa, tiene relación con las intersubjetividades, lo que pasa entre nosotros/as, no lo que le pasa sólo al otro. La necesidad de que cada uno/a pueda vincularse con las personas con discapacidad a partir de la disponibilidad. Y el poder sostener el deseo de enseñar, de ser creativo/a, de ser parte del aula-patio, de la escuela, universidad, barrio, ciudad, sociedad.

En este sentido, en cada intervención surge la “extranjerización” como punto de partida, luego el “tiempo de reflexión” para llegar a la empatía, ponerse en el lugar del “otro”.

Se genera el desafío de superar las barreras existentes “cambiando el filtro”, surgen nuevas miradas, que sensibilizan a cada uno de los/as participantes de la comunidad universitaria, para continuar a futuro en la misma dirección. En las autoevaluaciones se identifican las barreras ligadas a la discapacidad/accesibilidad en el ámbito universitario, según lo que expresan docentes, nodocentes y estudiantes con y sin discapacidad de la UNVM, que tienen relación con la dimensión académica en cuanto al conocimiento del uso de programas, app, la accesibilidad del campus virtual de la UNVM para personas con discapacidad visual, auditiva, motora, etc. En cuanto a lo comunicacional y con relación a los diferentes idiomas, se aborda el uso de Lengua de Señas Argentina- Español, los contenidos accesibles, con audiodescripción y subtítulos. En la intersección de la extranjeridad, con relación a las barreras que se presentan en cada intervención social, aparece con fuerza por parte de los asistentes la percepción del “otro”. Surge que dentro de la cadena de accesibilidad que incluye lo edilicio, lo urbano, el transporte, la comunicación se insta a que cada uno/a de los/as participantes entienda que forma parte de esta cadena, como agentes difusores y procurar con nuestras acciones no generar mayores obstáculos para las personas con discapacidad. El proyecto permite visibilizar a las personas con discapacidad como sujetos de derecho.

Consideraciones finales y/o vínculos con instituciones y proyecciones de continuidad

A partir de todo este trabajo conjunto interdisciplinario e interseccional surgen otras líneas posibles de continuidad novedosas, como pueden ser, diálogos intercátedras, proponer espacios curriculares que contemplen repensar la accesibilidad/discapacidad por ejemplo en un formato de seminario institucional accesibilidad/discapacidad y derechos.

En este sentido la posibilidad de realizar un seminario transversal que se institucionalice sobre discapacidad/accesibilidad y derechos humanos con característica bimodal, que podría depender de la Secretaría Académica, podría incluirse como otra propuesta curricular y transversal del CTFC. Otra idea sería generar una “Expo UNVM” donde se trabaje sobre estrategias de mediación digital, cursos asincrónicos que tengan impacto desde la accesibilidad.

El trabajo desarrollado en la intervención favoreció al campo de la educación, formación docente en general y en Educación Física en particular, para el desarrollo de prácticas no excluyentes y accesibles. Se logró dar continuidad al Proyecto de Extensión “Tendiendo Puentes”, convocatoria 2023 para su desarrollo en 2024 con el desafío de trabajar con escuelas secundarias y con institutos de formación docente de la ciudad desde un enfoque en el territorio.

Para finalizar propongo como línea abierta de investigación ampliar los horizontes en cuanto a los paradigmas de discapacidad/accesibilidad que surgen en vinculación a las neurodivergencias, la relación de las emociones en la enseñanza, aprendizaje en Educación, Educación Física, Deporte y Actividad Física. Continuar con el fomento de la cultura de la diversidad, las capacitaciones docentes, generando espacios de debate, de co-construcción, de transversalización del conocimiento y de vinculación con la comunidad.

Referencias bibliográficas

- Convención de los derechos de las personas con discapacidad. (2008). Artículo 24. Ley 26378/08.
- Danel, P., Pérez Ramírez, B., y Yarza de los Ríos, A. (Coms.) (2021). *¿Quién es el sujeto de la discapacidad?: exploraciones, configuraciones y potencialidades*. CLACSO.
- Katz, S. (2017). La discapacidad: ¿Un recorte social para tematizar o un tema para transversalizar? En S. Achucarro, D. Di Domizio y N. F. Hernández (Comps.). *Educación física: teorías y prácticas para los procesos de inclusión*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cermi. Ediciones Cinca.
- Politi, V. (2021). Accesibilidad y deporte inclusivo. 14º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 18 al 23 de octubre y 1 al 4 de diciembre de 2021, Ensenada, Argentina.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14752/ev.14752.pdf
- Politi, V. (2022) Discapacidad/Accesibilidad. Aportes interdisciplinarios en el ámbito universitario. *XV Jornadas Nacionales de Debate Interdisciplinario en Salud y Población: "Escenarios para la pospandemia: nuevas subjetividades, cuidados y políticas en salud"*. UBA. Buenos Aires. Argentina.
- Universidad Nacional de Villa María. (2021). Ciclo de Formación Transversal. Resolución N° 376/2021.

Proyecto de mejora sobre accesibilidad para estudiantes sordos en propuestas de formación de Nivel Superior mediadas por tecnologías

Mailén Marilyn Turletto

mayturletto@gmail.com³²

Descripción del problema y propuesta de solución

El problema generador de la innovación se plantea como la carencia en la implementación de recursos y herramientas TIC que atiendan a una discapacidad³³ como la hipoacusia (Altamirano Fernández, 2018), sordera o disminución auditiva lo que repercute en el acceso al conocimiento, en espacios curriculares de propuestas de educación mediadas por tecnologías de Nivel Superior. El problema surge en el contexto en que me desempeño como tutora virtual, en propuestas de enseñanza de nivel superior a distancia, profesorado y trayectos pedagógicos del Programa de Formación Docente Complementaria del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP), particularmente en el espacio de Práctica Docente. Se trata de una oferta académica para profesionales no docentes con título de base, con perfiles de cursantes diversos en cuanto a trayectorias y disciplinas. Se lleva a cabo en aula virtual, con convocatoria a encuentros presenciales que, desde que inició el contexto de pandemia hasta la actualidad, se reconfiguraron como “encuentros sincrónicos virtuales”. En dichas circunstancias, es donde se evidencia la problemática al momento del encuentro de cursantes de diferentes aulas a través de la plataforma Meet en pos de generar una dinámica de trabajo diversa, dando cuenta de las dificultades en cuanto a la accesibilidad para personas que presentan hipoacusia o algún grado de disminución auditiva que se evidencia en la carencia de herramientas y metodologías que atendieran a ello, a raíz de que un cursante con hipoacusia manifiesta dificultades para comprender diálogos y explicaciones en la plataforma de encuentro virtual sincrónico (Meet, en esta oportunidad) y solicita que se le escriba por medio del chat, o se genere un diálogo “más lento”, para poder atender al intercambio y comprender la conversación de la clase.

En este marco, es que surge el problema identificado y para el que se propone diseñar y abordar una propuesta de mejora, que considere y prevea una accesibilidad adecuada para estas circunstancias pensando en destinatarios/as con hipoacusia, sordera o disminución

³² Especialización en Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Enseñanza en la Educación Superior (ETICEES), Universidad Nacional de Villa María. Dirección de tesis: Esp. Iris Fernández.

³³ Resolución 311/2016 - Consejo Federal de Educación

auditiva: los alumnos y alumnas con hipoacusia son aquellos que, aun padeciendo una pérdida de audición, son capaces de adquirir por vía auditiva el lenguaje oral y utilizar el mismo de manera funcional en su proceso comunicativo, aunque necesitarán en la mayoría de los casos del uso de unas prótesis adecuadas. (Altamirano Fernández, 2018). Sin embargo, desde una perspectiva educacional y desde el Modelo Social de la Discapacidad, en diálogo con el área de la Tecnicatura en Lengua de Señas, de la U.N.V.M. se prefiere ampliar la categoría a comunidad sorda, a manera de poder referir a toda persona que se sienta parte de esta, independientemente de su diagnóstico médico, es decir, se enfatiza en la cuestión vincular que convoca a ser y sentirse parte de la comunidad sorda, como lo expone el programa Sordas Sin Violencia (s/f):

Cuando hablamos de personas Sordas, nos referimos a personas con características propias que conforman un grupo social que tiene una lengua y una cultura en común: la lengua de señas y una cultura predominantemente visual. Por lo tanto, son Sordas aquellas personas que se identifican como miembros de esta comunidad lingüística y cultural minoritaria: la comunidad Sorda, y que como tales, participan activamente de la vida social de este grupo, y utilizan la Lengua de Señas en sus intercambios cotidianos. (p.1)

A partir de lo expuesto, se propone incorporar y ofrecer recursos y herramientas TIC que permitan generar condiciones de accesibilidad a la comunidad sorda que surge en Práctica Docente III en la propuesta referida, sosteniendo que se trata de un nivel educativo y una modalidad donde la accesibilidad e inclusión en torno a discapacidades que tienen que ver con lo auditivo, constituye un desafío complejo y emergente. Se propone entonces poder seleccionar aquellas herramientas, plataformas o aplicaciones y metodologías que permitan atender a la necesidad comunicativa, para ofrecer a destinatarios directos e indirectos, presentes y futuros, condiciones de accesibilidad que garanticen el cursado de la propuesta a la que aspiran; de manera, que el entorno no signifique un factor que acentúe las dificultades en el aprendizaje sino que sea promotor de espacios de trabajo equitativos, justos, accesibles e inclusivos. Es decir que, la mejora que se propone es ofrecer recursos, herramientas TIC y metodologías de uso que permitan esto. Dicho proyecto, significaría una mejora de la oferta de enseñanza que podría ser llevada a cabo en todos los demás espacios curriculares o propuestas académicas de la institución y ser, a la vez, disparadora de otras iniciativas a repensar las plataformas o recursos TIC a los fines de visibilizar y atender a las necesidades educativas que se presenten dada la diversidad de cursantes que forman parte de la misma, haciendo que toda persona que desee transitar la formación superior, pueda hacerlo en condición de igualdad de oportunidades en el acceso, evitando respuestas basadas en la improvisación o desinformación y haciendo uso provechoso de la mediación tecnológica.

Justificación del proyecto

Recuperando aportes de Pascual, 1988 (citado por Sanches Mendiola et.al, 2018), “innovación equivale a un determinado clima en todo el sistema educativo que, desde la Administración a los profesores y alumnos, propicie la disposición a indagar, descubrir, reflexionar, criticar, cambiar” (p.31). Esta propuesta de innovación pedagógico-didáctica que integra Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Enseñanza en Educación Superior, se estructura en formato de “virtualización de espacio curricular” para un contexto de uso específico, que no se limita a un tema del programa de un espacio curricular en una propuesta de nivel superior, sino que se piensa como un prototipo de herramientas de uso

transversal a distintos espacios con la posibilidad de hacer con ella un uso pedagógico significativo como mediación técnica digital. Se trata de un recurso multimedial e interactivo, accesible (es decir, que cumple con los estándares mínimos de accesibilidad académica), y usable. Que incorpora en su diseño, recursos educativos abiertos. El mismo incluye fundamentos teóricos, actividades de seguimiento y evaluación, y la intención central es que pueda adecuarse a diferentes opciones pedagógicas que impliquen escenarios educativos a distancia, respecto de las normativas generales pertinentes y las disposiciones institucionales que correspondan. Su diseño pretende apostar a la equidad e inclusión en cuanto al acceso a las propuestas educativas. También se propone, como se mencionó, que esta cuente con posibilidad de extenderse a otros espacios y propuestas, integrando el prototipo o modelo diseñado, que incluye precisiones respecto a las plataformas o aplicaciones sugeridas y las precisiones sobre sus usos, considerando que las situaciones de discapacidad auditiva no pueden pasar inadvertidas y debe ser una competencia institucional prever la accesibilidad, asumiendo como el modelo de discapacidad actual, o modelo social de la discapacidad. Maldonado (2013) propone que es el entorno el que configura tal dificultad en el acceso y permanencia a una propuesta de formación elegida por el/la cursante que posee hipoacusia, tal como ocurriría en caso de otra discapacidad. Se sostiene que la elaboración de una propuesta de formación debe ser inclusiva, accesible y que reconozca las características de los/as sujetos destinatarios/as, siendo un elemento clave en ello, la comunicación entre el equipo para las diferentes instancias de trabajo y la configuración de la oferta que sea acorde a cada necesidad educativa. Por ello, a partir del diagnóstico que se realiza sobre las herramientas y recursos TIC disponibles y pertinentes para adaptar el entorno virtual de los encuentros sincrónicos a la situación del cursante, la propuesta contempla: adaptaciones metodológicas y de acceso en el uso de recursos TIC, en el diseño de medios para la enseñanza de contenidos teóricos y su aplicación, así como para el desarrollo de habilidades prácticas; orientaciones y/o sugerencias para el uso de dichos recursos en la virtualidad como en la presencialidad, curación y desarrollo de recursos educativos a los fines de atender a las necesidades educativas especiales; estrategias de seguimiento y diseño e implementación de la evaluación de dichas adaptaciones.

Se entiende por adaptaciones de acceso al Currículo a aquellas modificaciones o provisión de recursos espaciales, materiales, personales o de comunicación que van a facilitar que algunos alumnos con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario, o en su caso, el currículo adaptado (Fundación CADAH, 2012). Suelen responder a las necesidades específicas de un grupo limitado de alumnos, especialmente de los alumnos con deficiencias motoras o sensoriales. Las adaptaciones curriculares de acceso pueden ser de dos tipos: de acceso físico y de acceso a la comunicación. Este segundo grupo corresponde a materiales específicos de enseñanza: aprendizaje, ayudas técnicas y tecnológicas, sistemas de comunicación complementarios, sistemas alternativos.

Objetivos Generales

Diseñar y construir un prototipo o modelo de adaptación (Fundación CADAH, 2012) de recursos TIC que atiendan a la condición de hipoacusia o disminución auditiva de cursantes, durante los encuentros sincrónicos virtuales para propuestas de formación mediadas por tecnologías de nivel superior, propiciando además, el uso de las TIC, desde un posicionamiento justo, equitativo, igualitario e inclusivo frente a los actuales escenarios; y promover que dicha adaptación pueda ser extendida a los demás espacios curriculares de

la propuesta de formación y otras ofertas académicas de la institución, que presenten la misma problemática.

Marco de referencia conceptual

Educación Superior y TIC. Accesibilidad. Respecto a la educación superior y las TIC, retomando a López (2018) referimos al término accesibilidad, como el “conjunto de características que debe disponer un entorno, producto o servicio para ser utilizable en condiciones de confort, seguridad e igualdad por todas las personas y, en particular, por aquellas que tienen alguna discapacidad” (p.4). En este sentido, teniendo en cuenta que la autora propone que son los marcos legales los que configuran tal accesibilidad, a lo que refiere como “capas de accesibilidad”, se debe mencionar que la Ley de Educación Superior (1995) fue modificada en el año 2002 para incorporar los derechos de los estudiantes con discapacidad, para ser evaluados con las adaptaciones necesarias que les permitan equiparar su condición al resto de sus compañeros (López, 2018). La referida autora indica que esta mirada fue recuperada en la Ley de Educación Nacional (2006). Con la Convención formando parte del corpus jurídico argentino (2008), en 2010 se promulga la Ley de Accesibilidad de la Información en las Páginas Web que, entre otros, alcanza a los entornos virtuales utilizados por las instituciones públicas de educación superior. Dichos marcos ofrecen gran sustento para acentuar el compromiso por garantizar la accesibilidad a todos los estudiantes. En un nivel de jerarquía menor, es decir, dependiendo de los marcos mencionados hasta aquí, se encuentran los marcos pedagógicos donde se refiere a los entornos virtuales para el aprendizaje, haciendo hincapié en que buscan replicar la experiencia del aula presencial. Aquí, es donde debe ponerse en práctica el compromiso por garantizar la accesibilidad a todo grupo en su heterogeneidad. Al respecto, la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) agrega que existen tres tipos de accesibilidad en el ámbito universitario. Estos son, accesibilidad académica, comunicacional y física. Específicamente, el presente proyecto se enmarca en la “accesibilidad comunicacional”, es decir, aquella que:

Incluye la posibilidad de ampliar la percepción y comprensión de la espacialidad a personas con discapacidad visual; la comprensión de lo que es expresado oralmente y para la comunicación interpersonal a personas con discapacidad auditiva y la comprensión de los mensajes visuales o auditivos. Como así también, facilita el entendimiento a las personas con discapacidad Intelectual. (UNSAM, s/f)

Modelo social de la discapacidad y DUA en torno a la hipoacusia. El presente proyecto de mejora, pretende posicionarse, como se anticipó anteriormente, en el marco del modelo social de la discapacidad, que según Maldonado (2013):

Sitúa al individuo en el centro de todas las decisiones que le afectan y, lo que es aún más importante, sitúa el problema principal fuera de la persona, en la sociedad. En este modelo, el problema de la discapacidad se deriva de la falta de sensibilidad del Estado y de la sociedad hacia la diferencia que representa esa discapacidad. De ello se deduce que el Estado tiene la responsabilidad de hacer frente a los obstáculos creados socialmente a fin de garantizar el pleno respeto de la dignidad y la igualdad de derechos de todas las personas. (p.1)

Y luego, amplía:

no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad para prestar los servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social. Precisamente, desde este modelo se insiste en que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto de personas —sin discapacidad—, pero siempre desde la valoración y el respeto de la diferencia. (Maldonado, 2013, p. 2)

Desde esta perspectiva, en el marco de la Especialización en TIC para la Enseñanza en Nivel Superior, es que se propone aportar a la accesibilidad de conocimientos y diálogos en el marco de clases virtuales sincrónicas para casos con disminución auditiva, hipoacusia o sordera en general. En este sentido, la revisión previa de antecedentes, permite contar con un marco referencial oportuno y sustentable que evidencia que, por un lado, hay interesantes avances y compromisos en materia de inclusión a la discapacidad en entornos virtuales y a partir de las tic, ofreciendo un abanico de adaptaciones posibles de herramientas que hagan permitan a todos/as los/as cursantes construir una trayectoria satisfactoria en las propuestas de educación superior a distancia. Pero que aún así, hay mucho trabajo por delante a realizar en pos de que se instalen paradigmas actuales al respecto. En este sentido, el “diseño universal de aprendizaje (DUA) también denominado diseño para todos” (Argentina.gob.ar, 2022), tiene la intención de incorporar las TIC al diseño de herramientas para que éstas sean lo suficientemente flexibles como para ser utilizadas sin ayudas técnicas complementarias por el mayor número posible de usuarios” (p.1)³⁴. Ofrece un marco desde el que sería ideal poder realizar las adaptaciones tecnológicas, que permitan un trabajo en este sentido. Desde el punto de vista del DUA, las personas con discapacidad tienen derecho a estudiar en escuelas comunes y a recibir los apoyos que sean necesarios para aprender y participar. Tienen derecho a recibir la certificación de sus estudios en el nivel primario y en el nivel secundario³⁵. A lo que, desde otros autores que se mencionan en el siguiente apartado, se sumarán referencias vinculadas al nivel superior también.

En el marco de que el proyecto de innovación se propone adaptar metodologías y acceso al aprendizaje en educación formal, como se mencionó anteriormente, se toman como soporte las nociones de Adaptaciones Curriculares de Acceso al Currículo (Orjalles Villa, 1999) propuestas por Fundación CADAH (2012), puntualmente las que refieren al acceso a la comunicación, es decir, a materiales específicos de enseñanza: aprendizaje, ayudas técnicas y tecnológicas, sistemas de comunicación complementarios, sistemas alternativos (p. 1). Es decir, aquel tipo de accesibilidad que refiere a “medios y/o los modos en que se transmite la información individual y colectiva” (INADI, s/f, p. 07), como se detalla anteriormente. Accesibilidad e hipoacusia: Ahora sí, posicionándose en la noción de accesibilidad en la educación superior a través de las TIC desde el modelo de discapacidad planteado, es oportuno pensar en relación al concepto de hipoacusia. En palabras de Altamirano Fernández y Barceló (2018):

Es en la escuela, donde deben encontrarse las estrategias adecuadas para integrar estos recursos en favor del aprendizaje, del acceso a los contenidos curriculares y del logro de competencias para la inclusión a la Sociedad de la Información del Siglo XXI. (p. 23).

³⁴Resolución 311/2016 - Consejo Federal de Educación.

³⁵ Resolución 311/2016 - Consejo Federal de Educación.

La autora, menciona que la creación de aplicaciones abren la puerta a la accesibilidad universal y con ello crea grandes oportunidades para la diversidad funcional, como lo es el ejemplo de ¡Háblalo! (creada por Mateo Salvatto) para hacer más fluida la comunicación de una persona con hipoacusia donde “la persona con dificultad auditiva escribe un texto y la otra persona lo escucha cuando esta APP se lo reproduce, y cuando ella le responde la APP le transcribe el mensaje a la persona con dificultad auditiva” (p. 31). Luego, existen numerosos software de libre acceso que ofrecen posibilidades como la creación o modificación de proyectos en un entorno visual intuitivo e inmediato para este tipo de discapacidad. Estas herramientas, entre otras que se mencionarán, son insumo para orientar los objetivos del presente proyecto. Los sitios hasta aquí destacados ofrecen además de un marco teórico e investigativo sobre la situación actual de las personas con hipoacusia, alternativas posibles para la inclusión de personas con dicha discapacidad en propuestas de educación mediada por tecnologías, desde el aporte de herramientas, aplicaciones, plataformas, etc. Lo cual es de mucha utilidad ya que responde al problema planteado y sus objetivos.

Inteligencia Artificial e hipoacusia. En el contexto actual, con el auge de Inteligencia Artificial (IA) es interesante pensar acerca de las posibilidades y desafíos que puede ofrecer al ámbito de la educación y formación a distancia, en materia de accesibilidad e inclusión. En este sentido, hablamos del “término que se utiliza para describir ordenadores inteligentes o algoritmos capaces de llevar a cabo tareas cognitivas que normalmente son creadas por humanos. Esto incluye un gran número de soluciones tecnológicas que imitan a las personas y emplean lógica” (García, 2023). La autora del artículo “La inteligencia artificial revoluciona la accesibilidad” explica que:

una de las tecnologías que caracteriza la IA es el aprendizaje computacional (también conocido como aprendizaje automatizado o «machine learning» en inglés), que permite a los algoritmos aprender y desarrollarse al exponerlos a más datos para predecir las peticiones de los clientes (s/n).

Todo esto se puede aplicar de forma que internet sea un lugar más accesible para todos, especialmente para aquellos que más barreras encuentran. Algunos ejemplos de métodos para ayudar a quitar estos obstáculos de accesibilidad ofrecidos por inteligencia artificial son los programas de traducción o subtítulos en tiempo real (s/n). Especialmente, pensando en personas sordas o con dificultades para oír, las aplicaciones que sugiere la autora, son las siguientes: Ava es una aplicación que utiliza IA para transcribir instantáneamente la conversación de un grupo de gente.

Diseño del dispositivo de innovación. Se propone el diseño de un dispositivo de innovación que complemente diversas herramientas TIC que signifiquen una adaptación metodológica y de acceso en los encuentros virtuales sincrónicos, para cursantes sordos en el marco de propuestas de formación de nivel superior, mediadas por tecnologías. El mismo corresponde a un tipo de innovación de “recurso educativo”, ya que si bien se enmarca dentro de un espacio curricular, la innovación impactará sólo al momento de los encuentros virtuales sincrónicos, teniendo en cuenta que es la única instancia que representa mayores dificultades comunicacionales para el caso propuesto y que el resto del espacio curricular no ofrece posibilidades de modificación al tutor/a a cargo, sino sólo al equipo de escritura. Tipo de innovación tecnológica: Se empleará una plataforma para encuentros sincrónicos, pudiendo ser Google Meet, Jitsi Meet, o Zoom, que corresponden a las más utilizadas por la institución educativa en cuestión, por sus condiciones de acceso libre y/o gratuito; en

combinación con herramientas de dictado automático disponibles en los teléfonos celulares con Android y un documento compartido, como puede ser PAD cryptpad.fr (u otro PAD o documento compartido) como procesadores de texto (Fernández, 2022).

Bibliografía

- Alain, L. y Vejarano, R. (2016). Alternativas tecnológicas para mejorar la comunicación de personas con discapacidad auditiva en la educación superior panameña. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 23, 219-235.
- Altamirano Fernández, A. J. (2018). *Hipoacusia en las TIC y APP: diversidad funcional: el siguiente paso a la inclusión*. (Trabajo de Fin de Grado Inédito). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Carabajal, R. y Bianchini, M. (2014). La accesibilidad de los medios audiovisuales: una experiencia de SPSS en la UNComahue. *1er Congreso Internacional Virtual sobre Discapacidad y Derechos Humanos*. Facultad de Lenguas, Universidad del Comahue, Río Negro.
- Cerrudo, A. y col. (2023). *Aulas virtuales accesibles: un relato y más posibilidades de inclusión* [video]. UNL Virtual. <https://www.youtube.com/watch?v=5fGavnA41A8>
- Cortés Vargas, P. y Blanco Sarmiento, L. (2017). *Situación actual de la inclusión social de discapacitados auditivos soportados en las TIC y desarrollo de aplicaciones tecnológicas de apoyo*. <https://hdl.handle.net/10901/10810>.
- Enlaces territoriales para la equidad de género. Programa Sordas sin Violencias (s/f). <https://sordassinviolencia.com/IntroduccionalaComunidadSordaSuculturasulengua.pdf>
- Fernández, I. (2022). *Una propuesta para transcripción de audio automática con herramientas que tenemos a mano* [video]. https://www.youtube.com/watch?v=2v_4zqjeouU
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014). *Cuadernillo 11. El acceso al entorno de aprendizaje II: diseño universal para el aprendizaje Diseño Universal para el Aprendizaje*. UNICEF.
- Fundación Universitaria Los Libertadores. (2016). *Herramientas tic para personas con discapacidad auditiva*.
- Gaillard Rivero, I. y Aguilar Vera, M. L. (2020). El uso de subtítulos en los videos como estrategia de inclusión. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 12(23).
- Gallegos Navas, M. (2018). *La inclusión de las TIC en la educación de personas con discapacidad. Relatos de experiencias*. Universidad Politécnica Salesiana.
- García, I. (2023). *La inteligencia artificial revoluciona la accesibilidad*. <https://addaw.org/es/blog/interes-general/La-inteligencia-artificial-revoluciona-la-accesibilidad>.
- Gil, Irene. (2018). *¿Qué es la discapacidad? Evolución histórica y cultural*. El Blog. Fundación ADECCO.
- Gobierno de la República Argentina. La discapacidad y las TIC. <https://www.argentina.gob.ar/jefatura/gestion-y-empleo-publico/empleadopublico/discapacidad/buenaspracticas/tic>
- Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) Ministerio de Justicia y Derechos Humanos - Presidencia de la Nación. (s/f). *Accesibilidad e Inclusión de personas con discapacidad. Guía temática*.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/accesibilidad_e_inclusion_de_personas_con_discapacidad.pdf

- López Orozco, R., Jaramillo, M., Jaramillo, R., Mendoza Méndez, V., Baena Castro, G. y Baena Castro, M. (2016). Herramientas digitales como apoyo para la enseñanza del lenguaje de señas en un contexto internacional. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (octubre-diciembre).
<http://www.eumed.net/rev/cccss/2016/04/senas.html>
- López, A. (2018). Accesibilidad académica en la educación superior virtual. En E. Alvarenga (Comp.), *Las mil caras de la Universidad* (pp. 225-244). Dunken.
- Orjales Villa, I. (1996). Déficit de atención con hiperactividad. *Manual para padres y educadores*. Editorial CEPE.
- Plan de Accesibilidad, ACCEPLAN. (2001). *Libro Verde de la Accesibilidad en España Diagnóstico de situación y bases para elaborar un plan integral de supresión de barreras*.
- Roig Vila, R. y col. (2011). *Contenidos digitales multimedia para la integración de las tic en el espacio europeo de educación superior*. <https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2011/documentos/posters-expuestos/184622.pdf>
- Victoria Maldonado, J. A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 46(138), 1093-1109.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008&lng=es&tlng=es.
- Universidad Nacional de San Martín. (s/f). *¿Qué es la accesibilidad?*
<https://unsam.edu.ar/discapacidad/accesibilidad.asp>

Prácticas corporales urbanas juveniles. Una aproximación desde las sensibilidades sociales

Virginia Asteggiano

vasteggiano@unvm.edu.ar³⁶

Introducción

El análisis de prácticas corporales de jóvenes que habitan los espacios urbanos de la ciudad, específicamente centrando la atención en aquellas que se realizan en los *Skate Park*, surge en torno a un renovado interés por “lo corporal” (Melucci, 1977). En este campo, el cuerpo aparece en primer plano como locus de la conflictividad y, a su vez, de la potencialidad de cambio y transformación, que configura tramas de estructuración y sensibilidades sociales en las que se articulan procesos identitarios individuales/colectivos y relaciones sociales/afectivas (Lisdero, 2017).

El origen del concepto práctica corporal remite al enfoque antropológico de Marcel Mauss, entendidas estas prácticas en relación a las nuevas técnicas del cuerpo como producto de socialización, “con esa palabra quiero expresar la forma en que los hombres, sociedad por sociedad, hacen uso de su cuerpo en una forma tradicional” (1936, p. 5). Alude de este modo, al carácter socialmente atribuido a las técnicas corporales construidas por cada cultura. En este estudio interesan las nuevas formas de moverse y aprender dichas técnicas, que subyacen de las culturas juveniles en los espacios urbanos de la ciudad. Esta relación surge a partir de especificar y dilucidar las dimensiones que atraviesan el objeto de estudio, ya que interpelar los términos de “práctica” y “corporal” nos conduciría a pensar en todas aquellas acciones motoras que realizan los/as jóvenes en lo “urbano” como lo son el caminar, hablar, saltar, entre otras. De este modo estas prácticas, además de estar dotadas de complejos engranajes de acciones motoras, ofrecen dimensiones que exceden la motricidad, materializan los sentidos sociales de los sujetos y construyen espacios de interacción.

Desde la perspectiva de la sociología de cuerpos y emociones, interesa la conexión de cuerpos/prácticas/emociones/sensaciones, vinculados no en términos de mediación, sino como las formas de estar, pertenecer y ser en el mundo urbano juvenil. “Abordaje que retoma las sensaciones como punto de partida para escuchar múltiples voces” (Scribano, 2013, p. 92). Es por ello que indagar las sensibilidades en torno a las prácticas corporales, no solo conduce a conocerlas y/o comprenderlas, sino también a reconstruirlas en interacción con las juventudes.

Es así que se propone el análisis del objeto de estudio, teniendo en consideración las siguientes dimensiones: En primer lugar, se indagan relaciones del estudio de prácticas corporales urbanas desde una mirada de la Sociología de cuerpos y emociones, aquí se recuperan antecedentes de investigación relevantes sobre la temática abordada desde la

³⁶ Doctorado en Educación, Universidad Nacional de Cuyo. Dirección de tesis: Dr. Pedro Lisdero. Co-dirección: Dra. Graciela Magallanes.

Sociología, Antropología, y Educación Física. En segunda instancia, se presenta el análisis de la(s) juventud(es) y los modos de habitar lo urbano desde las prácticas corporales, y un tercer apartado con las estrategias metodológicas abordadas en el trabajo. Finalmente se exponen las primeras aproximaciones a sensibilidades en juego que se traman en las prácticas corporales urbanas, llevadas a cabo en los skates park de las ciudades de Villa María y Villa Nueva (Córdoba, Argentina).

Las prácticas corporales desde el estudio de la Sociología de cuerpos/emociones

En este eje se aproximan algunas categorías teóricas que configuran la trama de sentidos y significados que pretende construir esta investigación, desde la mirada que aporta la sociología de cuerpo/emociones, acercándonos a una multiplicidad de perspectivas para analizar las configuraciones de sensibilidades juveniles que se construyen en estas prácticas.

La noción de prácticas permite indagar las sensibilidades juveniles en su dimensión dinámica y productiva de la cultura, y a modo de experiencia colectiva y subjetiva, que constituye los modos de ser, estar, sentir y pertenecer en el mundo urbano. Las prácticas constituyen las formas de pensar, decir y/o hacer que tienen cierta regularidad, sistematicidad y homogeneidad. En otras palabras, se entiende por prácticas a la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los/as jóvenes hacen (sistemas de acción), que tiene un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que por ello constituye una experiencia o un pensamiento (Castro, 2004). Esta perspectiva se vincula con el concepto de habitus, que propone el autor Bourdieu (2007):

El mundo práctico se constituye en la relación con el habitus como sistema de estructuras cognitivas y motivadoras es un mundo de fines ya realizados, modos de empleo o procedimientos por seguir, y de objetos dotados de un "carácter teleológico permanente", como dice Husserl, herramientas o instituciones, y eso se debe a que las regularidades inherentes a una condición arbitraria (en el sentido de Saussure o de Mauss) tienden a aparecer como necesarias, incluso como naturales, por el hecho de que están en el principio de los esquemas de percepción y de apreciación a través de los cuales son aprehendidas (p.87).

En este esquema, las prácticas "son puestas en escena" de lo aprendido corporalmente, que está atravesado por esquemas socialmente incorporados. Es por ello que, a los fines de este estudio, se indagan las prácticas corporales asociadas al concepto de nuevas técnicas del cuerpo (Mauss. 1979), y son definidas en primera instancia como experiencias corporales: "se entiende por prácticas corporales a los fenómenos que tienen un alcance prioritariamente corporal y que se constituyen como manifestaciones culturales" (Silva et al., 2009, p.20). Estas experiencias pueden adoptar diversos sentidos, según la cultura donde se practique y los significados que le otorgue cada quien, en los surcos de la experiencia (sensu Magallanes). Se identifican por su carácter cultural/social, atravesadas por la cultura a la que pertenecen y los espacios de interacción en los que se desenvuelven, a los que su accionar construye y transforma. Aquí interesa la vinculación entre las prácticas, los espacios en que se llevan adelante y las experiencias corporales juveniles. Al respecto Parlebas (2003) afirma que: "las propiedades del espacio motor van a determinar profundamente las conductas motrices de los participantes, a veces incluso en sus manifestaciones más técnicas" (p.119).

En línea con lo mencionado, las prácticas corporales son “(...) manifestaciones y expresiones del movimiento de los cuerpos que se materializan en cada intersticio del espacio social asumiendo distintos e innumerables modos de acción” (Cachorro, 2013, p. 12). Estas prácticas están atravesadas por sensibilidades, que guían modos de estar, ser y pertenecer en la cultura urbana juvenil, se construyen de manera individual/colectiva. Esta característica de las prácticas, Molejón (2013) las integra en lo que define como “prácticas corporales autoconvocadas masivas”. Es decir, de acuerdo al sistema de relaciones que se despliegan, son prácticas que se realizan de manera individual y al mismo tiempo, convocan al encuentro y aprendizaje con otros/as.

De esta manera, estas prácticas constituyen expresiones corporales dotadas de insignias - culturales e históricas- de socialización, de procesos comunicativos y creativos, de control y reconocimiento, que se pronuncian a través de las prácticas (Galvis Arias, 2009). Indagar las prácticas corporales atravesadas por las experiencias de cada quien, a partir de rastrear sus trayectorias de vida y geometrías corporales, constituye un nodo central para la comprensión de sensibilidades sociales que se ponen en juego en lo urbano, -a partir de explorar las expresividades como modo de acceso a ellas. Finalmente, la corporeidad nos da la posibilidad de indagar y comprender los afectos, sentimientos, emociones, sensaciones y percepciones, que constituyen sensibilidades en los/as jóvenes que realizan estas prácticas, atravesadas y construidas socialmente.

La estructuración de las prácticas corporales urbanas y las nuevas técnicas del cuerpo interesan en lo que refiere a la expansión de estas manifestaciones en la cultura juvenil y los modos de aprender en estas comunidades. Las regulaciones, des-regulaciones y reconfiguraciones, no sólo colaboran en comprender el sentido de la acción respecto a esos modos de moverse, sino que permite dar visibilidad a las identificaciones que hacen posible esas nuevas conexiones/desconexiones en las relaciones tiempo/energía/educación, y con ello las implicancias en los sentidos del cuerpo, movimiento emergente y sensibilidades, “Investigar las prácticas corporales hace imprescindible interpretar las interpretaciones construidas a propósito de ellas, las cuales, en definitiva, han construido esas prácticas” (Crisorio, 2015, p.16).

La juventud y los modos de habitar lo urbano desde las prácticas corporales

Según la autora Reguillo (2000), a partir de la segunda mitad del siglo XX comienza abordarse los/as jóvenes como actores sociales, sujetos de derecho e ineludiblemente de consumo. En tiempos de “revolución cultural” (sensu Hobsbawm), puede decirse que son tres los procesos que vuelven visibles a las juventudes: “La reorganización económica por la vía del aceleramiento industrial, científico y técnico, que implicó ajustes en la organización productiva de la sociedad; la oferta y el consumo cultural, y el discurso jurídico” (p.7). Esto se vio reflejado en el auge de estudios sociales donde han puesto el foco en las juventudes, reconociéndolos cómo un grupo diferenciado e identitario, que aparece como portador de cierta especificidad susceptible de ser abordada para ampliar el conocimiento social.

A los fines de este estudio, se indaga el concepto de jóvenes no solo como una identificación etaria- si bien la edad puede ser utilizada como clasificación social, en una primera aproximación a este grupo- es necesario ir más allá de esta aparente homogeneidad, para dar cuenta de la diversidad contenida en la experiencia individual y colectiva de cada joven, que hace uso de su cuerpo en estos espacios y a partir de estas prácticas. De esta manera, es necesario reconocer los diferentes hilos que tejen esta trama

simbólica³⁷, los procesos sociales, culturales, contextos y momentos históricos en los que se expresan y desarrollan las diferentes maneras de ser joven en la sociedad contemporánea. La juventud, como cada etapa de la vida, otorga/moldea/reproduce sentidos y significados en dos dimensiones según Chávez (2010):

Uno biográfico, cada persona y grupo pasa por diferentes franjas etarias a lo largo de su vida construyendo una trayectoria; y el segundo es un sentido que llamo histórico: cada franja de edad recibe y despide año tras año, evento tras evento, a diferentes personas y grupos produciendo un relevo generacional, se nombran como cohortes y generaciones. (p. 31)

Las experiencias biográficas e históricas construyen identidad, por lo que la experiencia etaria puede ser analizada como generadora de identidad. A lo que expone la autora, las experiencias están dotadas de componentes sociales, culturales, políticos, económicos, étnicos, de clase, entre otros factores multidimensionales e intersticiales en la construcción de la identidad juvenil.

En tanto, las culturas juveniles construyen estilos de vida distintivos, diferenciándose del mundo adulto. En estas “micro sociedades juveniles” (Feixa, 1999), los/as jóvenes se identifican con determinados comportamientos, sentimientos, emociones y valores; donde operan un tiempo y espacio apropiado, que generalmente coinciden con el tiempo libre y los espacios intersticiales de la vida institucional. Estos lugares y tiempos operan como “(...) espacios de pertenencia y adscripción identitaria, a partir de los cuales es posible generar un sentido en común sobre un mundo incierto” (Reguillo, 2000, p.3).

Hasta aquí, podemos expresar que la juventud cobra sentidos particulares en las condiciones particulares de su producción y reproducción. Así, en cada contexto será relevante precisar cuáles son las características de la condición juvenil “ser/estar joven en ese tiempo y lugar para esas personas jóvenes y no jóvenes” (Chaves, 2010, p. 37). Es por eso que pensar a los/as jóvenes significa considerarlos como sujetos en relación, inmersos en disposiciones de clase, edad, género y étnico/raciales, sociales, políticos e históricos.

Desde este enfoque, interesa mapear la(s) juventud(es) y sus sensibilidades puestas en juego a nivel local: ¿Qué sensibilidades se producen y re-producen las juventudes de Villa María y Villa Nueva que realizan prácticas corporales en los skates park? Es decir, pensar en las juventudes no es sino en el contexto -tiempo y espacio- donde interactúan, se constituyen y transforman. Se establecen conexiones/desconexiones de aproximaciones a las sensibilidades sociales (no homogeneizantes) de los/as jóvenes de ambas localidades que comparten e intercambian sus espacios.

En acuerdo con lo antes expresado, es pertinente mencionar que las prácticas corporales y las juventudes no subyacen en estas distribuciones del espacio urbano desde el punto de vista geográfico, sino que se mueven a través de ella, se constituyen y la habitan; éstas sufren continuas modificaciones y transformaciones, al mismo tiempo que ellas mismas van modificando los espacios utilizados (Saraví, 2012). Lo urbano entendido como un dispositivo, alejado de lo íntimo que constituye el hogar o la escuela, en el que se inscriben una multiplicidad de trayectorias, como cada sujeto que la habita (De Certeau, 2000).

³⁷La noción de trama es comprendida en el marco de la propuesta de Geertz:

Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. (2003, p.20)

Estrategias metodológicas

La propuesta de investigación en esta primera etapa se inscribe dentro de una estrategia metodológica cualitativa ligada a la exploración de sensibilidad(es) y expresividad(es).

Las primeras aproximaciones a campo fueron a través de la observación no participante (Scribano, 2008), con la elaboración de registros etnográficos (notas de campo), como instrumento para indagar las sensibilidades. En diálogo con los registros etnográficos, se analizan registros visuales como medio potencial para capturar y rastrear los modos expresivos de las sensibilidades (Lisdero, 2017).

Otra técnica abordada para este proceso fue el análisis y revisión documental (Alfonso, 1995) de noticias, decretos y actas, en relación a los Skate park y las prácticas corporales urbanas. La búsqueda de diversas fuentes, en este trabajo aportaron perspectivas de indagación que atraviesan las prácticas y los espacios de producción/reproducción de las mismas.

Bibliografía

- Aguirre, G. (2022). *Skate y Destroy. Conflicto y posible conciliación entre skate y ciudad*. ETSAM. Facultad de arquitectura.
- Alfonso, I. (1995). *Técnicas de investigación bibliográfica*. Contexto Ediciones.
- Asteggiano, V. y Elhall, Y. (2020). *Recorrer las huellas de un presente historizado para construir nuevos caminos en la Educación Física*. Universidad Nacional de Villa María.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Conaculta.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Cachorro, G. (2013). *Ciudad y prácticas corporales*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Prometeo.
- Cervio, A. (2020). Trayectorias de habitabilidad en contextos de segregación socio-espacial: una aproximación teórico-metodológica desde las sensibilidades. *Economía, Sociedad y Territorio*, XX(63).
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Espacio.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. ITESO.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata S. L.
- Galak, E. (2009). *El cuerpo de las prácticas corporales en Educación Física*. Universidad Nacional de La Plata.
- Galvis Arias, N. (2009). Prácticas corporales: Un despliegue del cuerpo en la tensión de lo formal y lo informal. En *Actas del Congreso*. Universidad Nacional de La Plata.
- Geertz, C. (1983). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Goffman, E. (2012). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y flexibilidad*. Siglo XXI.
- Hobsbawm, E. (1999). *Historia del Siglo XX*. Editorial Crítica.
- Hochschild, A. R. (1990). Ideology and emotion management: A perspective and path for future research. En T. D. Kemper (Ed.). State University of New York Press.

- Jaramillo, A. K. (2020). *Jóvenes skate y espacio público: Habitar el espacio público urbano desde la práctica de skateboarding en la ciudad de Querétaro*. Centro Universitario Querétaro.
- Lisdero, P. (2017). *Desde las nubes. Sistematización de una estrategia teórico-metodológica visual*. Centro de Estudios Sociológicos
- Loret, A. (1995). *Génération glisse dans l'eau, l'air, la neige... La révolution du sport des années fun*. Autrement ED.
- Magallanes, G. (2009). *Los surcos de las experiencias en la vida escolarizada y no escolarizada*. CLACSO.
- Magallanes, G. (2013). *Las experiencias placenteras escolarizadas: un análisis desde las historias de vida de sujetos con nivel doctoral*. Universidad de Buenos Aires. Mimeo.
- Mauss, M. (1934). *Técnicas y movimientos corporales. Sociología y Antropología*. Tecnos.
- Melucci, A. (1977). Il corpo ignoto. En J. Ambrosi, *L'energia dell'umano*. Feltrinelli Económica.
- Molejón, A. (2013). *El patín sobre ruedas en La Plata: una mirada desde los sentidos y formas de enseñanza*. Universidad Nacional de La Plata.
- Muñiz, E. (coord.) (2014). *Prácticas Corporales: performatividad y género*. La Cifra Editorial.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Editorial Paidotribo.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Grupo Editorial Norma.
- Saraví, J. (2012). *Skate, espacios urbanos y jóvenes en la ciudad de La Plata*. Tesis de Maestría en Educación Corporal. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- Saraví, J. (2017). *Jóvenes, prácticas corporales urbanas y tiempo libre. Una mirada desde el skate*. Grupo Editor Universitario.
- Scribano, A. y Lisdero, P. (Comp.) (2010). *Sensibilidades en Juego: miradas múltiples desde los estudios sociales de los cuerpos y las emociones*. CEA-CONICET.
- Scribano, A y D'hers, V. (2013). *La Performance como herramienta de indagación*. Séptimas Jornadas sobre Etnografía y Métodos Cualitativos, Buenos Aires.
- Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo.
- Scribano, A. (2012). *Sociología de los cuerpos/emociones*. RELACES.
- Scribano, A. (2013). *Teoría social, cuerpos y emociones*. ESE Estudios Sociológicos Editora.
- Scribano, A. (2015). Sociabilidades, vivencialidades y sensibilidades: aproximar, alejar, suprimir. *Revista Cuerpos, Emociones y Sociedad*.
- Silva, A. et al., (2009). *Corpo e experiência: para pensar as práticas corporais. Práticas corporais no contexto contemporâneo: (in)tensas experiências*. Copiart.
- Stavrides, S. (2016). *Hacia la ciudad de umbrales*. Abásolo Pozas, Olga (trad.).
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós Ibérica.

La autonomía en la lectocomprensión en inglés como lengua extranjera en el proceso de alfabetización académica

Marisel Adriana Somale

mariselsomale@unvm.edu.ar³⁸

Contextualización del estudio y planteo del problema de investigación

La etapa inicial de los ingresantes a carreras de nivel superior implica el abordaje de diversas dificultades. Es en este primer estadio que los estudiantes comienzan a alfabetizarse académicamente (Carlino 2005, 2013). Esto significa adentrarse a un terreno en el cual se espera que los aprendices desarrollen o continúen desarrollando diversas habilidades de lectura, escritura, oralidad, comprensión auditiva, transferencia de conocimientos previos a situaciones nuevas de aprendizaje, análisis, comparación, contraste, crítica, entre otras. La lectura comprensiva en una lengua extranjera no es ajena a este proceso. Para Grabe y Stoller (2011) el aprendizaje de la habilidad lectora en una lengua extranjera es complejo debido a que implica un proceso en el que factores socioculturales, cognitivos y lingüísticos juegan un rol muy destacado.

Pertenecer a un mundo globalizado exige el desarrollo de diversas destrezas. En efecto, la alfabetización es considerada como la habilidad por excelencia para acceder a las prácticas letradas. La adquisición de conocimientos depende en gran medida de la habilidad lectora y más aún, de la comprensión lectora en una lengua extranjera como inglés, idioma que se ha ido perfilando como la lengua internacional por excelencia (Crystal, 2003). Esta habilidad, que se desarrolla durante el proceso de alfabetización académica, se relaciona estrechamente con la multialfabetización. Ésta cobra relevancia dada su manifestación en una amplia gama de dimensiones multilinguales y multimodales en las que se produce la comunicación. Para Tyner, Gutiérrez Martín y Torrego González (2015, citado en Camilloni, 2017), en medio de los diversos cambios que el mundo globalizado presenta se encuentra la digitalización. En este sentido, la alfabetización emergente exige abrazar los recursos que la digitalización ofrece de modo que en conjunto los actores sociales se enriquezcan. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) permiten e impulsan el acceso directo a contenidos académicos generados por la comunidad científica internacional en inglés como lengua internacional.

³⁸ Doctorado en Pedagogía, Universidad Nacional de Villa María. Dirección de tesis: Dra. Daniela Moyetta. Co-dirección: Dra. Patricia Supisiche.

Fundamentación

A través del proceso de alfabetización académica, se espera que los estudiantes universitarios desarrollen diversas destrezas que les resultarán esenciales en su futuro como profesionales y como ciudadanos. Entre esas destrezas se encuentran la lectura y la escritura como macrohabilidad lingüística que resulta fundamental para su desarrollo académico (Carlino, 2003, 2013). Además, la habilidad de leer y comprender un texto escrito en inglés se ha tornado en un requisito esencial para acceder a promociones laborales y para ampliar el conocimiento. El inconveniente que se presenta es que numerosos estudiantes de grado enfrentan con cierta dificultad algunos desafíos relacionados con el proceso de inculturación académica y con la adquisición de la habilidad de comprensión lectora en ILE (Inglés como Lengua Extranjera) como medio de acceso a información que resultará pertinente para los futuros profesionales. Por esta razón es preciso atender a esta problemática.

Actualmente, la lengua inglesa cobra valor como medio para abordar textos escritos en su idioma original para estar actualizado, ya que este idioma se ha constituido, por distintas razones políticas, económicas y sociales, en la lengua internacional para el intercambio de conocimientos a nivel mundial (Bhatia, 2008; Hyland, 2009; Johns, A. y Dudley-Evans, 1991, Swales, 1990, Swales y Feak, 2004, entre otros). El aprendizaje de la lectura comprensiva en inglés también implica desarrollar un cierto grado de autonomía por parte del estudiante de modo que sea capaz de generar y, eventualmente, aplicar estrategias adecuadas para abordar la mencionada habilidad (Benson, 2011; Little, 1999, 2007, 2022; Oxford, 2003; Sinclair, McGrath y Lamb, 2000).

En la enseñanza de la lectura comprensiva en ILE se han suscitado diversos interrogantes acerca de cuál es la manera más efectiva de acompañar al estudiante en la tarea de interpretar el mensaje que transmite un texto escrito en inglés (Nuttal, 1996; Aldestein y Kuguel, 2004; Guthrie, Wigfield y Perencevich 2004; Hedgcock y Ferris, 2018). En este contexto, no solo se intenta lograr que el estudiante identifique los signos lingüísticos de inglés, sino también que comprenda el mensaje del texto, lo interprete y logre extraer la idea central del texto que lee.

En esta línea se hace necesario explorar, en una primera instancia, las dificultades puntuales que los ingresantes universitarios abordan en el proceso de aprendizaje de la lectocomprensión en inglés. Si en el marco de la alfabetización académica se espera que el estudiante sea lector autónomo en ILE, parecería conveniente acompañarlo en su proceso de aprendizaje para que identifique y emplee estrategias de lectura comprensiva que le permitan identificar la función social del texto leído dirigido a una audiencia específica, de modo de estimular el desarrollo de la destreza necesaria para comprender textos académicos en inglés.

Hipótesis

La enseñanza explícita de estrategias metacognitivas (Çakici, 2017; Oxford, 2011, 2017) ofrece una respuesta favorable para que los estudiantes universitarios logren la autonomía suficiente para leer y comprender cabalmente géneros prototípicos de las disciplinas en las que se insertan, en la modalidad de enseñanza mixta o combinada y virtual, para ser partícipes activos de su propio proceso de alfabetización académica.

Objetivo general

Establecer una correlación entre el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas con la mejora del nivel de la autonomía en el proceso de comprensión lectora en ILE en el nivel superior.

Objetivos específicos

Identificar si se realiza la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas en los cursos de lectocomprensión en inglés para ingresantes universitarios.

Comparar y contrastar las prácticas pedagógicas llevadas adelante en clases de modalidad mixta o combinada y clases virtuales.

Examinar el diseño curricular, los programas de los espacios curriculares y el diseño de las actividades propuestas tanto para las clases de modalidad mixta o combinada como para las clases de modalidad virtual.

Sistematizar las dificultades y correlacionar con las modalidades adoptadas.

Marco teórico

Este estudio se sustenta en las principales teorías en las que se basa el aprendizaje de una lengua extranjera y en las teorías que apoyan la alfabetización académica. Entre las primeras se encuentra la interaccionista de Vygotsky (1978) y el enfoque constructivista de Bruner y Olson (1973), cuyos orígenes se atribuyen a la teoría cognitivista de Jean Piaget (1898-1980). Se recobra así la teoría interaccionista de Dewey (1938/2004) quien mantiene una posición sociológica de la enseñanza según la cual se apunta a la formación del desarrollo individual de la persona al servicio de la comunidad. Este posicionamiento se enmarca dentro de un modelo pedagógico sociológico. La teoría interaccionista sostiene que el aprendizaje se realiza a través de la mediación con una persona más experimentada que sirve de guía en el proceso de aprendizaje del estudiante.

En relación con las teorías que avalan la alfabetización académica, se sigue el enfoque de Lea y Street (1998), Lea (2003), Lillis y Scott (2007), entre otros, quienes sostienen que “el fenómeno de la alfabetización no es un proceso individual, de naturaleza psicológica o cognitiva, observable en habilidades, sino una práctica social, cultural, histórica e institucional” (en Natale y Stagnaro, 2016, p.33).

Algunos autores como Holec (1981) y Benson (2011), relacionan la autonomía con la capacidad. Para Benson (2011), “la autonomía, o la capacidad de hacerse cargo del propio proceso de aprendizaje, se percibía como un producto natural de la práctica de aprendizaje auto-dirigido” (p.10). En otras palabras, esta capacidad supone un “aprendizaje en el que los objetivos, el progreso y la evaluación del aprendizaje estaban establecidos por los mismos aprendices” (p.10). Según Little (2017, citado en Breeze & Sancho Guinda, 2017) “la autonomía es central para la experiencia humana desde sus comienzos” (p.151). Ciertamente es que a lo largo de los últimos años del siglo XX se han propuesto diversas definiciones de autonomía en relación con el aprendizaje en las que el papel que juega el docente resulta fundamental para el desarrollo del aprendizaje autónomo.

Diseño metodológico

Se utilizó una metodología de naturaleza mixta de corte cuantitativo (descriptivo) y cualitativo (interpretativo), y transversal. Se investigaron los recursos pedagógicos utilizados por los docentes tendientes a motivar el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas y los pasos que siguieron los estudiantes en la clase de lectura comprensiva en inglés para aplicar las estrategias que facilitaron la comprensión del texto. Se trató de un trabajo secuencial de diseño cuasiexperimental, con asignación no aleatoria. Fue un estudio cuasiexperimental porque se realizó en el entorno auténtico de la clase, y naturalista, como lo definen Sparkes y Smith (2013, en Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014) ya que se desarrolló en un contexto no modificado. El trabajo se llevó adelante en la UNVM y en la UTN, Facultad Regional Villa María, ambas universidades públicas con sede en la ciudad de Villa María, pertenecientes al departamento General San Martín, provincia de Córdoba.

La investigación se organizó en tres etapas diferenciadas: la primera etapa consistió en la construcción del marco teórico que sirvió de fundamento para la investigación y en el diseño de los instrumentos de recolección de información. A través de estos instrumentos se investigó la relación entre las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes y el grado de autonomía que los estudiantes mostraron en relación con el aprendizaje de la macrohabilidad lectocomprensión en la lengua extranjera inglés. La segunda etapa consistió en el trabajo de campo que permitió recoger los datos suficientes para responder la pregunta de investigación de este trabajo. En la tercera y última etapa se analizaron y se interpretaron los datos recogidos para luego plantear las discusiones correspondientes y llegar a anunciar algunas implicancias pedagógicas conducentes a la propuesta final. Cabe destacar que esta investigación ofrece un trabajo propositivo posterior al estudio.

Síntesis de los datos preliminares

A partir del estudio de los programas de los espacios curriculares observados, específicamente, en función de lo expresado respecto de los objetivos procedimentales en las clases combinadas, se observa que se estimula el aprendizaje de manera cooperativa con pares. Además, se fomenta la autorreflexión sobre la función comunicativa de la lengua extranjera, según se indica entre los objetivos actitudinales. No obstante, no es posible distinguir en estos documentos la motivación explícita orientada a generar un trabajo con la metacognición por parte de los estudiantes, si bien es evidente que las clases ofrecidas en la plataforma como complemento de las presenciales dan lugar a cierto grado de autonomía que podría constituir un indicador del trabajo metacognitivo. Por otra parte, la evaluación focaliza en el aprendizaje y en la aplicación de estrategias, aunque no se atiende a la evaluación del trabajo metacognitivo que permite a los estudiantes reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

Se observa la presencia de material de soporte para el trabajo independiente y autoadministrado por los estudiantes, lo cual estimula en cierta medida el trabajo autorregulado y autónomo. A través de dicho material se propicia la participación activa del aprendiz, un acceso flexible a los materiales y la participación en foros de consulta y de discusión. Asimismo, algunas actividades interactivas contribuyen con una mayor motivación que conduce a la construcción conjunta de saberes, tal como lo promueven Lion, Kap y Ferrarelli (2023).

Reflexiones finales

Los estudiantes advierten la ventaja de adquirir más conocimientos a través de la lectura en inglés. Específicamente, la aplicación de las Estrategias de Lectocomprensión (ELC) les permite acceder a más fuentes de información útil para la vida diaria, trabajos finales monográficos y tesis. Además, perciben que en las clases de lectocomprensión pueden adquirir vocabulario y analizar grupos nominales que son la unidad mínima de significado de un texto. Otro punto a destacar es la percepción de que ellos mismos pudieron trasladar el conocimiento adquirido en las clases de lectocomprensión a otros espacios curriculares y a la vida cotidiana.

La valoración del trabajo en equipo, la colaboración con los compañeros y la preparación previa a las instancias evaluativas indican que los estudiantes reflexionan sobre el proceso de aprendizaje. Esto resulta significativo pues se observa un cierto grado de concientización metacognitiva necesaria para que los estudiantes gestionen su propio proceso de aprendizaje hacia el trabajo autónomo. No obstante, en las clases presenciales o virtuales, es deseable la explicitación de las acciones que se deben llevar adelante de manera sistemática para realizar un trabajo reflexivo conducente al aprendizaje autónomo.

Referencias

- Aldestein, A. y Kuguel, I. (2008). *Los textos académicos en el nivel universitario*. UNGS.
- Bhatia, A. (2008). Comment 1. *World Englishes*, 27, 268-269.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy*. Routledge.
<https://pdfcoffee.com/qdownload/teaching-and-researching-autonomy-second-edition-pdf-free.html>
- Breeze, R. y Sancho Guinda, C. (2017). (Eds). *Essentials Competencies for English-medium University Teaching*. Springer.
- Bruner, J. y Olson, D. (1973). Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada. *Revista Perspectivas*. UNESCO. <https://www.fceia.unr.edu.ar>
- Çakici, D. (2017). An overview of metacognitive strategies in reading comprehension skill. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 57(1), 67-82.
<https://doi.org/10.9761/JASSS7074>
- Camilloni, A. (2017). El desarrollo de las multialfabetizaciones en las experiencias de extensión. *Revista +E*, 60-67. <http://www.fhcs.unp.edu.ar/practicaprofesional2/wp-content/uploads/2022/06/Camilloni-A.-2017.pdf>
- Carlino, P. (2003). *Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. 6(20), 409-420. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica.
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/3>
- Carlino, P. (2013). *Alfabetización académica diez años después*. 18(57), 355-381.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1938/2004). *Experiencia y educación*. Editorial Biblioteca Nueva.
<https://es.scribd.com/document/243268130/1938-Experiencia-y-educacion-John-Dewey-pdf>
- Grabe, W. y Stoller, F. (2011). *Teaching and researching reading*. Routledge.
https://www.academia.edu/37378139/Teaching_and_Researching_Reading_Grabe_and_Stoller_Routledge_2011_pdf
- Guthrie, J., Wigfield, A. y Perencevich, K. (2004). *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. Lawrence Erlbaum Associates (Bks).
<https://eric.ed.gov/?id=ED493794>

- Hedgcock, J. y Ferris, D. (2009). *Teaching Readers of English: Students, Texts and Contexts*. DOI:10.4324/9780203880265
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ta. ed.). McGraw-Hill/ Interamericana Editores, S.A. de C.V. <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Pergamon Press.
- Hyland, K. (2009). *Academic discourse: English in a global context*. Continuum. <https://es.scribd.com/document/208703509/Academic-Discourse>
- Johns, A. M. y Dudley-Evans, T. (1991). English for Specific Purposes: International in Scope, Specific in Purpose. *TESOL Quarterly*, 25(2), 297-314. DOI: [10.2307/3587465](https://doi.org/10.2307/3587465)
- Lea, M. y Street, B. (2006). The 'academic literacies' model: Theory and applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377. [10.1207/s15430421tip4504_11](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11)
- Lillis, T. y Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4, 5-32. https://oro.open.ac.uk/17057/1/JAL_Lillis_and_Scott_pdf.pdf
- Lion, C., Kap, M. y Ferrarelli, M. (2023). Universidades desafiadas: alfabetismos fluidos, hibridaciones y nuevas estrategias de enseñanza. *Revista Educación Superior y Sociedad* 35(2), 130-155 <https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.768>
- Little, D. (1999). Learner autonomy is more than a Western cultural construct. En S. Cotterall, y D. Crabbe (Eds.). *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change* (pp.11–18). Frankfurt am Main, Germany: Lang.
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14-29. <https://doi.org/10.2167/illt040.0>
- Little, D. (2022). David Little - Language Learner Autonomy: What, Why and How. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=wacSn8iTHM&ab_channel=TeacherDevelopmentWebinars
- Natale, L. y Stagnaro, D. (2016). (Comp.). *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Ediciones UNGS. <http://repositorio.ungs.edu.ar:8080/xmlui/handle/UNGS/816>
- Nuttal, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Heinemann.
- Oxford, R. L. (2003). Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. En D. Palfreyman y R.C. Smith (eds). *Learner Autonomy across Cultures: Language Education Perspectives* (pp. 75-91). Palgrave Macmillan.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Pearson Education.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. Routledge.
- Piaget, J. (1896-1980). *Teoría del desarrollo cognitivo*. (87) [Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget | carla amairani ALEGRIA RODRIGUEZ - Academia.edu](https://www.academia.edu/100551433/569525468?hash=zvvdmbPTE2CNZ9mqFUwMvzDNf4Mpy4IsFXiWj6neZG4)
- Sinclair, B., McGrath, I. y Lamb, T. (Eda.) (2000). *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. Essex Pearson Education. https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/people/smith/smith_r/pre-2002/smith_2000.pdf
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press. https://www.researchgate.net/publication/239667902_Academic_Writing_for_Graduate_Students
- Swales, J. y Feak, C. (2004). *Academic writing for graduate students. Essential tasks and skills*. https://vk.com/doc100551433_569525468?hash=zvvdmbPTE2CNZ9mqFUwMvzDNf4Mpy4IsFXiWj6neZG4
- Vygotsky, L. (1930/1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://cloud.mail.ru/public/66rk/eRd7bXxbd>

Compromiso con los aprendizajes en contextos no formales de capacitación laboral

Agustina María Manavella

agustinamanavella@unvm.edu.ar³⁹

Introducción

En la tesis titulada “Influencias en la construcción del compromiso con los aprendizajes en contextos no formales de capacitación laboral”, se intentó avanzar en el estudio de la interacción entre aspectos de índole personal y contextual que participan en la construcción del compromiso con el aprendizaje de oficios, como así también conocer la incidencia del compromiso en el logro de las metas que orientaron la actuación de las/los participantes en talleres de capacitación laboral.

La tesis mencionada se realizó para acceder al grado de Doctor en Ciencias de la Educación y fue defendida en la Universidad Nacional de Cuyo en julio de 2022. El trabajo de investigación es de autoría de Agustina Manavella y fue dirigido por la Dra. Paola Paoloni (CONICET-Universidad Nacional de Río Cuarto) y codirigido por la Dra. María Cristina Rinaudo (Profesora Emérita de la Universidad Nacional de Río Cuarto).

El problema central que animó el desarrollo de la investigación tiene que ver con los modos de lograr un mayor compromiso de los/las participantes con los aprendizajes en los que se encuentran de alguna manera involucrados/as. Avala este interés la creciente expansión dentro del campo de la Psicología Educacional, de una línea de estudios relativos al compromiso con los aprendizajes (Kettle, 2017; Reschly y Christenson, 2012a, 2012b; Thompson y Ayres, 2015).

Dos características que se pueden apreciar en la revisión de la literatura especializada sobre el tema tienen que ver, por un lado, con una acentuada tendencia a visualizar al compromiso como un tópico que trasciende lo estrictamente escolar. En este sentido, el compromiso es entendido como un meta-constructo que reconoce el entramado de múltiples factores personales y contextuales, interactuando en cada situación de aprendizaje de un modo particular (Finn y Zimmer, 2012; González Fernández, Paoloni, Rinaudo y Donolo, 2013).

Por otra parte, llama la atención que el mayor número de estudios que atienden al compromiso con los aprendizajes se ha centrado en los contextos escolares, siendo escasos los estudios que atienden a las particularidades que asume este tópico en contextos no formales.

³⁹ Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Cuyo. Dirección de tesis: Dra. Paola Verónica Rita Paoloni. Co-dirección: Dra. María Cristina Rinaudo.

Marco teórico

Para conceptualizar al compromiso con el aprendizaje de oficios se procede a definir el constructo, a precisar las particularidades que adquieren los contextos de aprendizaje no formales que presentan funciones relacionadas con el trabajo y a describir el aprendizaje de oficios en dichos ámbitos.

Compromiso con los aprendizajes... ¿cómo lo definimos?

El compromiso con los aprendizajes proporciona una imagen amplia y descriptiva respecto a cómo sienten, piensan, actúan e interactúan las/los estudiantes en la escuela (Reeve, 2012; Fredricks, Reschly y Christenson, 2019). Varios autores, que participaron en la elaboración del *Handbook of Research on Student Engagement*⁴⁰ (compilado por Christenson, Reschly y Wylie, 2012), coinciden en definir al compromiso académico como un constructo multidimensional que involucra principalmente aspectos emocionales, cognitivos y comportamentales. De esta forma, tomando como referencia los aportes de Pekrun & Linnenbrink-Garcia (2012), de Reeve (2012) y de Reschly y Christenson (2012a) se define a las dimensiones constitutivas del constructo de la siguiente manera:

- Dimensión comportamental: participación activa del/la estudiante en actividades académicas. Como ejemplos de indicadores de la dimensión comportamental del compromiso se reconocen asistir periódicamente a la escuela, llegar a horario al salón de clases, participar de manera voluntaria de las actividades propuestas, trabajar con esfuerzo y perseverancia.
- Dimensión cognitiva: autorregulación y esfuerzo por parte del/la estudiante para construir destrezas, aptitudes y habilidades en un área temática. Como indicadores de la dimensión cognitiva del compromiso se reconocen realizar preguntas para aclarar conceptos, trabajar de manera autónoma, solicitar la concreción de actividades de creciente nivel de complejidad.
- Dimensión emocional: emociones positivas experimentadas por el/la estudiante durante el proceso de aprendizaje, como por ejemplo manifestar interés y entusiasmo por las diversas temáticas propuestas; experimentar alegría, orgullo y satisfacción durante la concreción de las actividades.
- Dimensión agéntica: enriquecimiento y personalización por parte de las/los estudiantes de la instrucción que reciben. Las/los estudiantes que manifiestan compromiso agéntico intentan crear, mejorar y personalizar las condiciones de aprendizaje; ofreciendo información, realizando preguntas, haciendo sugerencias, manifestando preferencias, buscando aclaraciones, pidiendo ejemplos y dando opiniones.

Compromiso con los aprendizajes en contextos no formales

Los contextos de aprendizaje no formales refieren a aquellos ámbitos de educación que se desarrollan fuera del sistema formal, presentan flexibilidad en cuanto a programas y métodos de enseñanza, promueven en las/los participantes cuestiones vinculadas con las relaciones sociales y productivas y se imparten bajo la forma de cursos o talleres (Manavella, Martín y Magallanes, 2021).

⁴⁰ El *Handbook of Research on Student Engagement* compilado por Christenson, Reschly y Wylie en el año 2012 es el primer manual en el que se aborda la temática del compromiso académico. Reúne un conjunto de estudios llevados a cabo por investigadores líderes en diversas áreas del campo de la Psicología Educativa.

Trilla, Gros, López y Martín (2003) realizan una clasificación en relación a las diversas funciones educativas que abarcan los contextos de aprendizaje no formales. Así, las funciones relacionadas con el trabajo refieren a ámbitos en los que se llevan a cabo acciones dirigidas a la profesionalización de la acción y efecto de trabajar, que promueven el aprendizaje de destrezas y habilidades dentro de una ocupación determinada.

El aprendizaje de oficios: construcción del compromiso

El aprendizaje de oficios se constituye en un aprendizaje situado, en contexto, en el que los conocimientos, destrezas y habilidades se construyen a partir de la práctica del trabajo, de la interacción con novatos/as y demás aprendices y mediante la manipulación e interacción con las herramientas –materiales y simbólicas– que se requieren para realizar dichas labores (Collins y Kapur, 2014; Wenger, 2018).

Aspectos metodológicos

Esta investigación cualitativa se llevó a cabo siguiendo los lineamientos de los estudios de caso. Los/las investigadores/as cualitativos/as estudian las realidades en su situación natural, tratando de entender e interpretar los fenómenos en términos de los significados que la gente les otorga (Denzin y Lincoln, 2017; Flick, 2007).

Se realizó un estudio de caso múltiple (Stake, 1998), en el que se consideraron cuatro contextos de capacitación en oficios: la capacitación en maquillaje social, el taller de panadería y pastelería, la capacitación en mecánica de motos y la capacitación en refrigeración. Estas capacitaciones se ofrecieron en un barrio de una ciudad ubicada en el sur de la provincia de Córdoba (Argentina), durante los años 2017 y 2018. Los talleres en oficios se desarrollaron desde la Municipalidad de la ciudad, en convenio con la Universidad Nacional de la ciudad vecina.

La recolección de datos se realizó mediante entrevistas en profundidad (Flick, 2015) a participantes y talleristas, a partir de observaciones de la dinámica de los encuentros (Simons, 2011) y de las interacciones acontecidas en grupos de WhatsApp (Scribano, 2017).

Resultados obtenidos

Los resultados del estudio permiten reconocer la importancia que adquieren ciertos aspectos de índole personal y contextual en el compromiso con el aprendizaje del oficio. A continuación se hará referencia a cada uno de ellos.

Aspectos personales implicados en el compromiso con el aprendizaje de oficios

- Trayectorias en diversos contextos. En cuanto a las trayectorias de aprendizaje y de participación, se reconoce que los historiales de logro de las/los aprendices en sus trayectorias escolares se constituyen en un importante facilitador personal del compromiso. En el aprendizaje de oficios no sólo cobran relevancia las trayectorias de aprendizaje académico, sino también las experiencias de participación en contextos de aprendizaje no formales e informales.
- Trayectorias laborales. Un aspecto personal que no ha sido considerado en los estudios del compromiso académico y que ha cobrado relevancia en la investigación llevada a cabo refiere a las trayectorias laborales de las/los aprendices. Respecto de las experiencias

laborales, aquellos/as participantes comprometidos con el aprendizaje del oficio se encontraban trabajando en el momento en que cursaban la formación.

- Orientación hacia metas. En función de los aportes de Trilla, Gros, López y Martín (2003), se advierte que aquellos/as participantes más comprometidos/as, le asignaron múltiples funciones al espacio de capacitación, vinculadas a la educación, al trabajo y al ocio.
- Creencias de autoeficacia. En los cuatro talleres de formación, aquellos/as participantes que concebían que sus habilidades podrían incrementarse a partir de su participación en la capacitación, fueron quienes mayor compromiso asumieron con el aprendizaje del oficio.

Aspectos contextuales vinculados al compromiso con el aprendizaje de oficios

- Papel del grupo en la construcción de conocimientos. Los resultados obtenidos demuestran que, cuando las actividades propician una construcción social del conocimiento, los/las aprendices se involucran en la distribución de las tareas a realizar, comparten los elementos de trabajo y debaten sobre las prácticas llevadas a cabo. La colaboración en la resolución de actividades, no sólo se evidenció en las jornadas de los talleres, sino también en horarios extras a los de las capacitaciones, donde las/los participantes debatían y consultaban con tallerista y compañeros/as, a través del grupo de WhatsApp.
- Significatividad e instrumentalidad. Las actividades situadas, genuinas que se caracterizaron por ser significativas, relevantes, prácticas y por adaptarse al interés de las/los aprendices promovieron que las/los participantes valoren las propuestas de trabajo, reconozcan su utilidad y se comprometan en su resolución. Los hallazgos de este estudio permiten reconocer que, en los contextos no formales de capacitación para el trabajo, se perciben como actividades instrumentales aquellas prácticas que les permiten a las/los aprendices ejercer el oficio, a partir de la interacción y manipulación de herramientas y materiales vinculados al rubro en el que se están formando.
- Compromiso de talleristas. La implicación que las/los talleristas manifestaron por la enseñanza del oficio, promovió que las/los aprendices participaran de manera comprometida en estos espacios de formación laboral.
- Apoyo familiar. En los talleres de maquillaje social y panadería y pastelería, el apoyo que recibieron por parte de su familia, se constituyó en un importante facilitador contextual del compromiso que las participantes construyeron tanto con el aprendizaje como con el ejercicio del oficio.
- Oportunidades para la co-construcción de competencias socio-emocionales. En los cuatro contextos de capacitación no sólo se generaron oportunidades para la construcción de habilidades técnicas, vinculadas al saber y saber hacer sobre un determinado trabajo, sino que además se gestaron y construyeron socialmente competencias socioemocionales, tales como empatía, responsabilidad social y relaciones interpersonales satisfactorias; potenciando en talleristas y participantes una mejor adaptación al contexto y el desarrollo de comportamientos más humanos, éticos e integrales (Paoloni, 2019; Rinaudo, Paoloni y Martín, 2019).

Consideraciones finales

La tesis integra diversas perspectivas para abordar el compromiso con los aprendizajes y analizar dicho constructo de manera situada, atendiendo a las particularidades de cada contexto de aprendizaje. A su vez, la identificación e integración de facilitadores personales y contextuales implicados en el compromiso con el aprendizaje de oficios, brinda

herramientas para que docentes, talleristas, investigadores y demás profesionales involucrados en el ámbito de la educación, amplíen sus posibilidades para diseñar propuestas capaces de comprometer a las/los aprendices con sus metas de formación, en diversos contextos.

Estudiar el compromiso en contextos no formales de formación en oficios, otorga visibilidad a otros ambientes de aprendizaje y contribuye a una mejor comprensión de los procesos de aprendizaje y de las interacciones que acontecen en dichos espacios. Se considera que a futuro, se constituirían en aportes significativos investigaciones orientadas a estudiar los indicadores de compromiso y los aspectos personales y contextuales que participan en el compromiso, atendiendo a la diversidad de ambientes, de propuestas de aprendizaje existentes y a los nuevos modos de aprendizaje y de trabajo que han cobrado relevancia en los últimos años, a partir de la pandemia por COVID-19, tales como: workshops, instancias de aprendizaje mediadas por las TIC, aprendizaje y venta de productos a través de diversas redes sociales. También sería un aporte muy valioso estudiar las interconexiones entre los diferentes contextos de aprendizaje y participación.

Referencias bibliográficas

- Christenson, S. L., Reschly, A. L. y Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer Science + Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Collins, A. y Kapur, M. (2014). Cognitive apprenticeship. En R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences. Second Edition* (pp. 109-127). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.008>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2017). *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación. Manual de investigación cualitativa*. Volumen V. Gedisa.
- Finn, J. y Zimmer, K. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 97-131). Springer.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Fredricks, J. A., Reschly, A. L. y Christenson, S. L. (2019). Interventions for Student Engagement: Overview and State of the Field. En J. A. Fredricks, A. L. Reschly y S. L. Christenson (eds.), *Handbook of Student Engagement Interventions* (pp. 1-11). Academic Press.
- González Fernández, A., Paoloni, P. V., Rinaudo, M. C. y Donolo, D. (2013). Interés situacional en clase de Lengua Española en secundaria: relaciones estructurales con el compromiso, el desapego y el rendimiento. *Universitas Psychologica*, 12 (3), 753-765. [10.11144/Javeriana.UPSY12-3.lsc1](https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY12-3.lsc1)
- Kettle, M. (2017). *International Student Engagement in Higher Education. Transforming practices, pedagogies and participation*. Multilingual Matters.
- Manavella, A. M.; Martín, R. B. y Magallanes, G. S. (2021). The trade of teaching a trade: narratives and practices in training for work. *Areté. Revista Digital de Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 7(13),11–33.
- Paoloni, P. V. (2019). Competencias socioemocionales antes, ahora... ¿y mañana? En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo y R. B. Martín (Comps.), *Yo, tu... ellos y nosotros. Competencias socioemocionales en la construcción de identidades profesionales* (pp. 103-135). Brujas.
- Pekrun, R. y Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic Emotions and Student Engagement. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 259-282). Springer.

- Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 149-172). Springer.
- Reschly, A. L. y Christenson, S. L. (2012a). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 3-19). Springer.
- Reschly, A. L. y Christenson, S. L. (2012b). Grade retention: Historical perspectives and new research. *Journal of School Psychology, 51* (3), 319-322. [10.1016/j.jsp.2013.05.002](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.002)
- Rinaudo, M. C., Paoloni, P. V. y Martín, R. B. (2019). Nosotros, ellos... el mundo y yo. 'Ángeles' y 'demonios' en el camino de la construcción de la identidad. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo y R. B. Martín (Comps.), *Yo, tu... ellos y nosotros. Competencias socioemocionales en la construcción de identidades profesionales* (pp. 103-135). Brujas.
- Scribano, A. (2017). Miradas cotidianas. El uso de WhatsApp como experiencia de investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social, 13*(7), pp. 8-22.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Stake, J. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Morata.
- Thompson, G. y Ayers, S. (2015). Measuring Student Engagement in a Flipped Athletic Training Classroom. *Athletic Training Education Journal: October-December 2015, 10*(4), 315-322. <https://doi.org/10.4085/1004315>
- Trilla, J., Gros, B., López, F. y Martín, M. J. (2003). *La Educación fuera de la Escuela: Ámbitos No Formales y Educación Social*. Ariel Edición.
- Wenger, E. (2018). A social theory of learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning Theorists ... In Their Own Words*. (pp. 219-229). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315147277>

Los juegos grupales de niños de 8 a 12 años: tramas, potencialidades y limitaciones

Lilia Nakayama

lnakayama@unvm.edu.ar⁴¹

Introducción

Este trabajo informa los avances de la tesis doctoral que indaga los procesos grupales lúdicos en niños de entre 8 y 12 años, en tres contextos diferentes de educación física (EF): una escuela de verano, una clase de educación física escolar y clases de natación. Para ello, se intenta identificar los aspectos que definen y se definen en los procesos grupales para constituir las situaciones de juego, analizar los momentos y factores que intervienen (interacciones y comunicaciones, roles y liderazgos, reglas y normas, conflictos, entre otros), para reconocer las regularidades, particularidades y diversidades, discontinuidades y/o tensiones que se generan en esos procesos lúdicos.

Se parte de la idea que la educación es un acto social, donde los sujetos están constantemente relacionándose con otros, conformando grupos y, en consecuencia, generando procesos grupales con diferentes características. En los contextos educativos los procesos grupales permiten construir saberes, compartir prácticas diversas, intercambiar ideas, desarrollar capacidades y habilidades entre muchas otras posibilidades.

Por otro lado, las escasas investigaciones, la vacancia en la formación docente, el exiguo conocimiento de los profesionales acerca de los procesos grupales, sus mecanismos, modos de regulación y aspectos que inciden, así como la cotidianeidad de las situaciones compartidas en grupo, generan una naturalización e invisibilización de esas relaciones y procesos, que provoca una desatención y desaprovechamiento de sus potenciales, en las propuestas educativas que promuevan la construcción de aprendizajes con otros.

Se estima que los resultados derivados de este trabajo brindarán conocimientos, argumentos, criterios y nuevas posibilidades de promover, atender y analizar los procesos grupales, las posibilidades y dificultades de las interacciones y comunicaciones, el reconocimiento e influencia de roles y liderazgos, la configuración y gestión de normas de convivencia, la detección y abordaje de conflictos u otras dificultades, aspectos que inciden directamente en los contenidos, intenciones y propuestas didácticas en los diferentes contextos educativos.

⁴¹ Doctorado en Educación, Universidad Católica de Córdoba. Dirección de tesis: Dra. Ivana Rivero.

Contextos conceptuales referenciales

Como teorías sustantivas se recuperan aportes de la etnometodología de Schutz, en tanto los hechos sociales se comprenden a través de la interpretación de sus miembros, las significaciones y comunicaciones construidas entre ellos, y del interaccionismo simbólico con aportes de Blumer, Goffman y Mead quienes sostienen que las significaciones de cada sujeto orientan las acciones sociales y al mismo tiempo esos significados surgen, se multiplican y modifican en la interacción social (Sautu, 2009). Además, se recuperan conceptos del enfoque relacional de Dewey y Bentley (1949, en Emirbayer, 1997, 2009) en torno a las relaciones transaccionales y de Elias (1982) en torno a la idea de proceso de entramado y de figuración, que definen las acciones de las partes (sujetos o grupos) en mutua interdependencia.

Para el desarrollo de los marcos conceptuales específicos, se recuperan trabajos que conciben al juego como una producción cultural, con particularidades en cada contexto (Huizinga, 1972; Mantilla, 2016; Navarro Adelantado, 2001). También se lo define desde la potencialidad de crear y/o modificar pautas culturales, y al mismo tiempo, como manifestación de los sujetos y como un derecho (Nakayama, 2018). Además, se rescatan núcleos referenciales que focalizan a quienes juegan como sujetos necesarios en la configuración de las situaciones lúdicas (Pavía, 2006; Rivero, 2012), su relación con las estructuras lúdicas (Nakayama, 2018), que permiten identificar momentos del juego, sus manifestaciones, los modos de construir y compartir lo lúdico, desde lo subjetivo y lo colectivo.

En el marco de los procesos grupales se recuperan trabajos que abordan diferentes aspectos incidentes, las interacciones y comunicaciones (Marín Sanchez y Troyano Rodríguez, 2012; Migdalek et al., 2015; Romero, 1994), los roles y liderazgos (Huci Casal, 2012; Pichon Riviere, 1985), las normas sociales y reglas de juego (Guarín-García y Castellanos-Obregón, 2017; Garoz Puerta, 2005; Nakayama, 2018), los conflictos (Marín Sanchez y Troyano Rodríguez, 2012; Romero, 1994).

Para integrar los múltiples aspectos que atraviesan, se configuran y tensionan, se rescataron las ideas de *redes lúdicas* y *núcleos tensionales*, que refieren a los modos en que esos aspectos se conectan y tensionan entre sí como un sistema (Nakayama, 2018). Estas ideas permiten el análisis del juego desde esos múltiples aspectos incidentes y constituyentes que actúan simultáneamente para concretarlo.

Decisiones metodológicas

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, a partir del estudio de tres casos (Yin, 2003) en contextos diferentes: clase de EF escolar, de una escuela de verano y de natación. La construcción de datos se abordó a partir de observaciones con diferentes grados de participación (Fàbregues et al., 2016) a situaciones de juego, para identificar aspectos referidos al tipo de propuesta lúdica y a los procesos grupales identificables. También se realizaron entrevistas semiestructuradas (Fàbregues et al., 2016) a lxs docentes para indagar sobre los antecedentes, procesos y características de cada grupo, y a lxs niñxs participantes de los juegos, con el fin de conocer su perspectiva en relación al grupo y a la significación que le atribuyen a cada instancia de juego.

Para el análisis, se definió un sistema de entramado de categorías y niveles que permiten interpretar la multiplicidad de aspectos que intervienen, inciden y se modifican mutuamente en los procesos lúdicos grupales.

Tramas de análisis

En el análisis de los datos, existen varios aspectos identificados como condicionantes o influyentes de los procesos grupales construidos durante los juegos, con diferente grado de incidencia. Uno de los primeros aspectos identificados es el grado de estructuración y definición de las propuestas lúdicas y de los juegos, que condicionó la emergencia de los otros aspectos, como las interacciones y comunicaciones, roles y liderazgos, normas sociales y reglas de juego, así como también la aparición de conflictos y su resolución.

Para abordar el análisis, se han elaborado 3 niveles iniciales, que permitieron interpretar los datos, estableciendo relaciones entre los diferentes aspectos:

Propuestas estructuradas y pautadas de manera predeterminada

En este tipo de propuestas, lx docente decide a qué se juega, con qué reglas, de qué manera, incluso la conformación de equipos. Como consecuencia, los procesos grupales son escasos: lxs participantes no tienen muchas posibilidades de tomar decisiones, por lo que las interacciones fueron aisladas y la comunicación verbal (CV) muy acotada, con esporádicas apariciones. Fue generada de manera predominante por el/lx PEF, de manera vertical, descendente y de tipo informativa. La comunicación descendente es característica de algunos grupos formales y/o instituciones, organizadas según rangos de poder y, en consecuencia, status diferenciadores de quienes mandan y quienes son subordinadxs (Marín Sánchez y Guerra de los Santos, 2012).

En relación a los roles del juego, que refieren al conjunto de acciones y decisiones de lxs jugadorxs y/o del grupo, que se desarrollan en función de sus posiciones y funciones, según el tipo y lógica de cada juego, fueron definidos por lx docente: perseguidorx/perseguidxs, atacantes/defensorxs, etc. Lxs jugadorxs asumían el rol asignado por lx docente, hasta que decidía que se cambie. En cambio, los roles sociales definidos como un conjunto de comportamientos que se despliegan en función de la posición del individuo en el marco de una red de interacciones, la tarea, las expectativas de los otros y las del propio sujeto (Riviere, 1985) casi no se manifestaron: el que apareció fue el de quien señalaba cuando una regla no era cumplida.

Propuestas escasa o medianamente estructuradas y definidas

En este caso, lx docente mencionaba el objetivo del juego, algunas o todas las reglas, incluso brindaba la posibilidad de definir o cambiar alguna regla. En general, no definía un modo único de resolver el juego, sino que quedaba supeditado a decisiones y acciones del grupo. Esto posibilitaba mayor interacción grupal para ponerse de acuerdo sobre diferentes aspectos del juego. La CV aparecía en algunas ocasiones en el primer momento de definición de reglas, El diálogo era vertical, ya que la docente asumía un rol de poder, como quien sabe las reglas, en este caso bidireccional, no solo desde el docente a lxs niñxs, quien preguntaba sobre reglas definidas con anterioridad, sino en sentido inverso, dando respuesta a las preguntas. Durante el juego, la CV entre lxs niñxs eran de flujo horizontal, ya que circulaba entre pares o personas del mismo estatus o nivel jerárquico (Marín Sánchez y Guerra de los Santos, 2012). Eran informativos para corroborar acciones 'tocado', 'ya te salvé', para llamar por el nombre a algún compañerx cercano para que lx salve, para acusar otras acciones 'X me rasguñó'.

En el caso de los roles del juego, en algunos casos eran definidxs por lxs docentes, y en otros eran propuestos por algunxs niñxs. Se pudieron identificar algunxs roles funcionales centrados en la tarea que buscaban aportar a la resolución de la misma, pero a diferencia

de lo que plantea Romero (1994) no atendían a un modo de resolución grupal, sino de manera individual, como aquellos que brindaban ideas sobre reglas o variantes, o los que realizaban acciones aportantes al logro del objetivo. Se podría pensar que la resolución de la tarea prevalece por sobre los procesos de funcionamiento y mantenimiento grupal.

Propuesta abierta para definir con el grupo

Este tipo de propuesta, muchas veces surgía a partir de la pregunta ¿A qué jugamos? En estos casos el grupo tenía que decidir a qué jugaban, sus reglas, los roles o equipos, y otros aspectos que iban surgiendo con el transcurso del juego. En consecuencia, requirió mayor cantidad y calidad de interacciones y comunicaciones grupales: la CV tuvo una mayor presencia, especialmente al inicio del proceso de decisión para definir a qué iban a jugar y cómo hacerlo. Los intercambios de CV a nivel horizontal aumentaron en cantidad no solo de expresiones, sino de cantidad de personas intervinientes. También se evidenció una mayor diversidad de roles sociales y funciones asumidas: con aporte de ideas, preguntas, cuestionamientos, apoyos y disensos, explicaciones y reclamos, negociaciones y acuerdos, entre otros modos de participar. No solo emergieron roles centrados en la tarea, en la definición del juego, reglas, variantes, organización del grupo, etc.), sino también en relación al mantenimiento del grupo (quien calmaba, intercedía, alentaba, etc.) y liderazgos con diferentes características: muchos de estilo autoritario, algunos con rasgos más democráticos. A veces demoraron mucho en la organización previa, incluso en algunas situaciones se desanimaron frente a la dificultad de llegar a acuerdos.

En algunas situaciones, hubo detenciones del juego, revisiones frente a dificultades o conflictos detectados, modificaciones introducidas, para luego volver a jugar. En otras ocasiones, el juego se desarrolló de manera más continua, sin tanta pausa, resolviendo los problemas con diferentes estrategias, durante el mismo transcurso del juego.

Reflexiones finales

El análisis realizado nos permite considerar la relevancia del tipo de propuesta educativa, en función de los procesos grupales y el protagonismo de los sujetos. El grado de estructuración y definición previa de la propuesta, la tipología o estructura del juego, los modos de presentación y de intervención del docente, estarían promoviendo, limitando o inhibiendo una participación activa y protagónica del grupo.

En las instancias habilitadas por el docente para tomar decisiones, los procesos grupales emergieron con un mayor número de interacciones y comunicaciones, mayor diversidad en los modos de comunicación en diferentes sentidos y direcciones, implicando manifestaciones verbales, gestuales y corporales, ya sea para ponerse de acuerdo, negociar, intercambiar, incluso discutir y también acordar, así como la asunción de roles diversos, no solamente centrados en los típicos roles de los juegos, sino también roles sociales y liderazgos con diferentes características.

De alguna manera, estas conclusiones parciales nos invitan a reflexionar acerca de la influencia de las propuestas en la configuración de procesos grupales dependientes o autónomos, receptivos o creativos, sumisos o protagonistas, para asumir un posicionamiento más tendiente a los segundos términos que a los primeros, con sujetos que puedan dialogar, interactuar y tomar decisiones de manera colectiva, potenciando el empoderamiento y la praxis grupal. En tiempos de individualismo y búsqueda del beneficio propio, abonar a una educación que visibilice, potencie y promueva las acciones colectivas,

en pos del beneficio y respeto de todxs, se constituye en un modo de abordar la transformación para la autonomía y la emancipación.

Referencias bibliográficas

- Elias, N. (1982). *Sociología fundamental*. Gedisa.
- Emirbayer, M. (1997, 2009). Manifiesto en pro de una sociología relacional. *Revista CS* (4), 285-329. <https://www.redalyc.org/pdf/4763/476349917012.pdf>
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez Gómez, D., y Paré, M.-H. (2016). *Técnicas e investigación social y educativa*. UOC.
- Garoz Puerta, I. (2005). El desarrollo de la conciencia de regla en los juegos y deportes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5 (19), 238-269 <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista20/artconciencia.htm>
- Guarín-García, L., & Castellanos-Obregón, J. M. (2017). Entre el juego y la agresión: normas y reglas del evento comunicativo lúdico en un contexto escolar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 193-205. doi:10.11600/1692715x.1511130112016
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Emecé.
- Mantilla, L. (2016). *Biopolítica del juego y del jugar*. Universidad de Guadalajara.
- Marín Sánchez, M. y Troyano Rodríguez, Y. (2012). *Psicología social de los procesos grupales*. Ed. Pirámide.
- Marín Sánchez, M., y Guerra de los Santos, J. M. (2012). La interacción comunicativa en los grupos. En M. Marín Sánchez, y Y. Troyano Rodríguez, *Psicología social de los procesos grupales* (pp. 77-98). Pirámide.
- Migdalek, M., Rosemberg, C., y Arrúe, J. (2015). Argumentación infantil en situaciones de juego: diferencias en función del contexto. *Propuesta Educativa*, 24(15), 79 a 88. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403044816009>
- Nakayama, L. (2018). *El juego como contenido de la Educación Física: Construcción y resignificación en la práctica docente*. [Tesis de posgrado. UNLP] Repositorio UNLP <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1627/te.1627.pdf>
- Navarro Adelantado, V. (2002). *El afán de jugar Teoría y Práctica de los juegos motores*. Inde.
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un Modo Lúdico, el juego en la perspectiva del jugador*. Noveduc.
- Pichón Riviére, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Nueva Visión.
- Rivero, I. (2012). *El juego desde la perspectiva de los jugadores* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Obtenido de www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.901/te.901.pdf
- Romero, R. (1994). *Grupo. Objeto y teoría*. Vol I y II. Ed. Lugar
- Sautu, R. (2009). El marco teórico en la investigación cualitativa. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*. *Alas*, 1(1), 155-177. <https://www.redalyc.org/pdf/5886/588665429008.pdf>
- Yin, R. (2003). *Investigación sobre estudios de casos. Diseños y métodos*. Sage publications.

Educación de Jóvenes y Adultes, hoy

Mailén Marilyn Turletto

mayturletto@gmail.com⁴²

Presentación del tema y problema

El presente proyecto de investigación se propone desarrollar un avance teórico metodológico acerca de un tema de indagación de interés personal y profesional, que es la “documentación y reconstrucción de sentidos sobre las experiencias escolares de estudiantes egresados/as en 2022 y en 2023 del C.E.N.M.A. Oliva de la provincia de Córdoba (Centro Educativo de Nivel Medio para Adultes)”, modalidad en la que me desempeño como docente y secretaria docente, y en la que surge interés por conocer la voz de sus egresados/as, haciendo hincapié en la reconstrucción de sentidos que le otorgan a las experiencias, de acuerdo a cómo cada uno de ellos pueda caracterizarlas en su paso y egreso de la institución.

La preocupación por indagar, documentar y construir dicho objeto de investigación surge en el marco de cursado de la Maestría en Investigación Educativa con Mención Socioantropológica (CEA-UNC), que coincide con el contexto de emergencia sanitaria (pandemia), donde acontecieron importantes interrogantes frente a los evidentes desafíos que significó construir experiencias escolares para los estudiantes de la modalidad, y continúa en los años siguientes, durante el período considerado pospandemia, hacia la vuelta a la presencialidad plena.

Es importante aclarar que, si bien los diversos interrogantes que disparan la preocupación por construir el presente objeto de estudio surgen en el contexto mencionado inicialmente, el foco de interés está puesto en documentar y reconstruir las experiencias escolares vivenciadas por estudiantes en la modalidad de jóvenes y adultos/as que representa dicha institución, en aquellos/as que egresaron en los últimos dos años, lo que supone inherentemente referir a las circunstancias contextuales en que dichos años transcurrieron, pero no se pretende hacer foco en el contexto de pandemia. Por lo expuesto, el problema planteado es ¿cómo fueron las trayectorias escolares de estudiantes que egresaron del C.E.N.M.A. Oliva en el año 2022 y en el año 2023? Se pretende entonces trabajar con egresados/as de los años 2022 y 2023, porque significan en primer lugar, aquellos/as estudiantes que transitaron una oferta educativa completamente diferente, atravesada por pandemia y pospandemia, y en segundo lugar, aquellos/as egresados/as que pudieron transitar una oferta con presencialidad plena, que corresponde a las experiencias transitadas en los últimos años de la escuela de modalidad de jóvenes y adultos/as, lo que implica reconocer los profundos cambios y atravesamientos que debió afrontar en este período, significando una escuela con nuevos rasgos que emergieron y resignificaron la propuesta educativa de hoy, como lo son las TIC.

⁴² Maestría en Investigación Educativa con Mención Socioantropológica, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba. Dirección de tesis: Dra. Alicia Acin. Co-dirección: Dra. Silvia Paredes.

En cuanto al objetivo general, se enuncia de la siguiente forma: Documentar y reconstruir los sentidos que le atribuyeron a la construcción de sus experiencias escolares los estudiantes egresados/as del C.E.N.M.A. Oliva 2022 y 2023, comprendiendo que las acciones de dichos sujetos, responden a intereses y motivaciones personales, como también al marco de las distintas circunstancias contextuales que emergieron en sus años de cursado y el contexto sociohistórico en que se construyen dichas experiencias educativas, reconociendo la modalidad como una oferta educativa en contexto de desigualdad social.

Por su parte, los objetivos específicos son: Registrar las voces, relatos, expresiones y reflexiones de los estudiantes egresados/as 2022 y 2023 del C.E.N.M.A. OLIVA- Describir y reconstruir los sentidos atribuidos a las experiencias educativas vivenciadas por estudiantes egresados/as 2022 y 2023 del C.E.N.M.A. Oliva a dichas voces, relatos, expresiones y reflexiones. Aproximarse a interpretar dichos sentidos sobre las experiencias educativas de los estudiantes, a partir de sus voces, relatos, expresiones, reflexiones reconociendo intereses personales, circunstancias contextuales y el momento sociohistórico en que se sitúan sus experiencias escolares. La hipótesis central es que las experiencias escolares vivenciadas por ambos grupos de egresados/as, fueron o son muy diversas, tanto por características personales, motivacionales, de oportunidades reales en relación a sus situaciones familiares, sociales y de proyectos de vida, lo que podría explicarse a partir de aportes de la teoría social; como también, por las circunstancias contextuales y socio históricas del momento de cursado y egreso.

Referente empírico - Referente analítico

El referente empírico se compone por estudiantes del C.E.N.M.A. Oliva que han egresado en el año 2022 y 2023. Se trata de estudiantes de un rango etario de entre dieciocho años y aproximadamente sesenta años, ya que corresponden a la Modalidad Educativa de Jóvenes y Adultos/as, según lo establece la Ley de Educación Nacional 26.206. Dicha selección de estudiantes egresados/as, representan la voz de sujetos destinatarios de dicha oferta educativa en la actualidad y en la localidad, situación que podría contribuir a una apertura a analizar cómo se vivencia la propuesta educativa que brinda la modalidad hoy, en el contexto actual y reciente, apoyando dicho recorrido investigativo en los marcos teórico metodológicos ofrecidos, en un momento histórico que incluye el haber transitado un contexto de pandemia y pospandemia como un período que atravesó sus experiencias y recuperando las singularidades del contexto sociohistórico de los años en que cursaron y egresaron, a los fines de contribuir a la investigación social en la modalidad. Al haber ya egresado de la institución pero en las dos últimas promociones, se espera que sus voces contribuyan a conocer la experiencia escolar construida como estudiantes. Para ello, se contará con sus relatos, expresiones y reflexiones que surgirán a partir del trabajo de campo. Siguiendo a Chávez (2020), el referente analítico será construido a partir de los datos arrojados por las diferentes herramientas metodológicas que más adelante se profundizan: encuesta digital, grupo focal, entrevista individual, donde se espera recuperar elementos que aparezcan en referencia a la categoría central que es experiencia escolar en la educación de jóvenes de adultos/as (en C.E.N.M.A. Oliva) teniendo en cuenta años de cursado y egreso, edad, relación con el trabajo, familia, historia personal, proyecto de vida y contexto en que aconteció su experiencia escolar.

Fundamentación de enfoque

Sinissi (2010) recupera que “Achilli, señala que el enfoque socio-antropológico permite desentrañar y producir conocimientos sobre los fenómenos de la vida social y cotidiana de los sujetos (Achilli, 2005)”. Desde este lugar, y a partir de los aportes de la teoría comprensiva y los elementos teóricos mencionados, se sostiene que estos ofrecen un marco teórico desde donde aproximarse a comprender los significados de las experiencias de los sujetos a investigar, habilitando la posibilidad de disputar sentidos atribuidos a estas, subjetividad que se construye su en relación a estructuras, partiendo de la posición de dichos sujetos en relación a otros y a un contexto, donde influyen relaciones de dominación, con diferencias de poder, atribuidas a intereses particulares de otros sujetos; superando visiones subjetivas y concepciones alejadas de su realidad. Al tratarse la teoría Weberiana, de una teoría que no centra la mirada en educación sino en otros campos, se interpreta como limitación la posibilidad de comprender cabalmente los sentidos de los sujetos desde esta única posición, es decir, ofrece pautas para problematizar algunos procesos, pero al tratarse de una teoría general, entonces necesariamente se tendrá que complementar con teorías intermedias para construir objetos de investigación en educación.

En palabras de Sinissi, (2015): Recuperar estos conocimientos que, como expusimos anteriormente, es muy probable que desde otros abordajes se pierdan, nos permite capturar las dimensiones significativas de la vida social, de la vida socio-escolar, desnaturalizar lo que realmente sucede en las escuelas, comprender el efecto que genera una determinada relación social producto de la implementación de una política. Pero también, fundamentalmente, podría permitir elaborar propuestas de acción concretas que intenten en alguna medida la transformación de la escuela. Es por esto que consideramos central el aporte del enfoque antropológico para poder conocer las posibilidades reales de los cambios implementados. Recuperar los sentidos que expresan los sujetos, reconocer las relaciones sociales producidas en términos de efectos más que analizar “la eficacia de la implementación” de las políticas es la prioridad del enfoque.

En este sentido, construir experiencias escolares, en la modalidad de jóvenes y adultos a la que asiste una población en contexto de desigualdad social supone considerar que se presentan situaciones muy diversas, en muchos casos, con años de discontinuidad en cuanto al paso por instituciones educativas, en otros, con el paso reciente de una institución secundaria común a la de la modalidad y en otros, con una nueva apuesta habiendo cursado parcialmente el año anterior. a estas circunstancias, sumar la acontecida virtualidad no predicha, no ensayada, no deliberada ni planificada previamente, habilita al menos a pensar en sumar desafíos de diversa índole, desde la disponibilidad de tecnologías, las situaciones personales, familiares y laborales, el manejo de tecnologías en caso de tenerlas y la posibilidad de convertirlas en espacio escolar y situación de aprendizaje, con ello, hacer referencia a las capacidades a construir como estudiantes comprensión lectora, interpretación de consignas, habilidades de lectoescritura, de búsqueda de información, de comunicación de las ideas en un lenguaje escolar, el vínculo pedagógico; el aprendizaje de conceptos propios de cada espacio curricular con sus particularidades, la organización de tiempos y espacios para el aprendizaje, entre las principales. Sin duda, este proceso implica el acompañamiento de parte del colectivo docente y directivo, aún así se presentaron desafíos nuevos y complejidades emergentes al contexto reciente, que interesan aquí, “prestar atención, recuperar y construir como objeto de estudio” para documentar lo “no documentado” durante el período transitado y con las características singulares de, en

algunos casos, haber transitado un formato escolar diferente, buscando dar cuenta de aspectos y singularidades de la experiencia escolar en este marco y, recuperar al sujeto, al sujeto con mayúscula, en palabras de Sinissi, (2015): Lo que importa es la significatividad que, como actor social, se le esté otorgando a sus acciones. Lo que implica, como dice Bourdieu (1999), comprender lo que estos viven, y es la reflexión sobre el comprender la acción teórico metodológica clave de la antropología.

Encuadre / Marco teórico y metodológico

La presente investigación buscará basarse desde una metodología de tipo cualitativa, que Chávez y Segura (2018) definen como aquellas que hacen “registros narrativos, buscan datos de mayor profundidad y evitan la cuantificación”. Desde un enfoque Inductivo-analítico, con referentes teóricos se irá hacia la interpretación de los datos empíricos. El tipo de investigación será descriptivo ya que se pretende reconstruir sentidos sobre las experiencias educativas a partir de las herramientas metodológicas que configuran el trabajo de campo que se detallan más adelante. El proceso de construcción de datos, es un elemento fundamental, ya que facilita la información necesaria para que el/la investigador/a pueda comprender e interpretar los significados e intenciones que se desarrollan en el contexto de referencia (Rodríguez Gómez y otros, 1996). Para arribar a los objetivos propuestos en la presente investigación, se buscará recuperar las experiencias educativas, a partir de las voces, relatos, expresiones de estudiantes egresados/as de dicha institución y modalidad educativa a partir de las siguientes herramientas de recolección de datos, y en el orden propuesto a continuación: Encuesta digital: a todos/as los/as destinatarios/as; Grupo focal a estudiantes egresados/as del CENMA Oliva 2022; Grupo focal a estudiantes egresados/as del CENMA Oliva 2023; Entrevista individual domiciliaria con preguntas abiertas: Relatos por medio de entrevistas en profundidad a partir de la selección intencional de estudiantes egresados/as de ambas promociones, a partir de la información vertida de los grupos focales, que permitan una profundización de aspectos particulares. (si son pocas puede ser entrevista domiciliaria. Puedo hallar similitudes y entonces seleccionar representantes de esos subgrupos. Chaves y Segura (2018) proponen que la muestra se planifica segmentando el área de estudio es decir de estudiantes egresados/as a encuestar, a fin de obtener información con representatividad estadística.

La encuesta se realizará de manera individual, sin la presencia de la encuestadora. La encuesta define inicialmente qué se entiende por experiencia escolar y será importante que sea clara para quien responde. En palabras de las autoras, se trata de formularios digitales que utilizan herramientas gratuitas online, del tipo Google Forms o similares para realizar encuestas domiciliarias. Tomando como referencia el diseño que proponen, se proveerá que cada uno de los estudiantes egresados/as cuente con dispositivo electrónico: computadora, teléfono celular u otro que permita el acceso a dicho instrumento, como así también la accesibilidad a conexión de internet wifi o datos móviles, ya que esto implica la aplicación de las nuevas tecnologías de comunicación.

Los grupos focales son construcciones sociales mediante narrativas dialógicas impregnadas de múltiples tipos de intertextualidad (Lara y col, 2021), cuyo objetivo es rescatar el discurso de los sujetos sociales. Por esto, se pretende convocar a dos grupos focales que reúnen egresados/as de diferentes promociones y se espera poder recabar un mayor número de voces que den representatividad al estudio del que se trata, en palabras de George, 2013 cit. en (Lara y col, 2021).

La entrevista será individual con uso de guía con preguntas abiertas, realizada a aquellos/as egresados/as que se considera que representan a pares y dicha muestra será resultado de la realización de grupos focales previos y se realizará en su propia vivienda, es decir, domiciliaria. El objetivo será conocer en profundidad la experiencia transitada desde un lugar fuera de la escuela y más íntimo en términos de poder recolectar datos que tengan que ver con características de índole personal, con una guía de entrevista previamente testeada y con preguntas específicas pero abiertas: para lo cual se deja que el entrevistado nos narre su día, contando con un conjunto de cuestiones que se quieren conocer y sobre las que es posible preguntar, y repreguntar, a medida que se despliega el relato de la entrevista. (Chávez y Segura, 2018).

El análisis se realizará de acuerdo a la herramienta de recolección empleada. En principio al realizar encuestas digitales, se tomarán los datos arrojados en el documento excel y gráficos propios de google forms, que permitirá realizar una primera aproximación de la lectura de proporciones, semejanzas, diferencias en las respuestas obtenidas. Luego, dicha información se convertirá en texto. Los datos arrojados por los grupos focales, serán grabados en audio o video (según consentimiento de los/as egresados/as), que luego implicarán desgrabación y conversión a texto. Las entrevistas individuales, que también serán grabadas en video o audio (según consentimiento de los egresados/as), serán luego desgrabadas y convertidas a texto. Con los datos obtenidos en formato de texto, se realizará la triangulación de datos, es decir, se usarán datos construidos de diferentes formas, para dar cuenta de una misma situación respecto al problema analizando (Chávez, 2020) con trabajos de investigación realizados por otros/as autores sobre la temática o afines, reconociendo y poniendo en tensión sus miradas y enfoques con los propios. Se irán identificando aquellos elementos que aparezcan en referencia a la categoría central que es experiencia escolar en la educación de jóvenes de adultos/as (en C.E.N.M.A. Oliva) teniendo en cuenta años de cursado y egreso, edad, relación con el trabajo, familia, historia personal, proyecto de vida y contexto en que aconteció su experiencia escolar. También, se implementará el método comparativo constante, es decir, la comparación constante de datos hasta construir una interpretación por parte de quien investiga (Chávez, 2020).

Bibliografía

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Libros Editor.
- Chaves, M. y Segura, R. (2018). Entrevista de vida cotidiana y movilidad. En A. Gutierrez, (Coord.), *Manual de recomendaciones sobre el uso de metodologías de estudio cualicuantitativas de base territorial aplicables a la planificación y gestión del transporte y la movilidad* (pp. 40-45). EUDEBA.
- Chaves, M. (2020). Herramientas de análisis. Antropología Sociocultural 2 de la Lic. en antropología, FCNyM, UNLP.
https://www.youtube.com/watch?v=9jtE_kP7t_o&list=PLJF-usmP7ULkewA9X07uFpKPatzZJ81HM&index=3&t=3s
- Laraa, M. y col. (2021). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (34).
<https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2793>

- Puiggrós, A. (2021). *Freire en el mundo de la pandemia*. Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional Pedagógica. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/495/1193>
- Rodríguez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ed. Aljibe. [https://www.researchgate.net/publication/44376485 Metodologia de la investigacion cualitativa Gregorio Rodriguez Gomez Javier Gil Flores Eduardo Garcia Jimenez](https://www.researchgate.net/publication/44376485_Metodologia_de_la_investigacion_cualitativa_Gregorio_Rodriguez_Gomez_Javier_Gil_Flores_Eduardo_Garcia_Jimenez)
- Sinisi, L. (2010). *El aporte del enfoque etnográfico a los estudios sobre implementación de políticas y programas socio-educativos*. S/Ref.

El itinerario intelectual del Dr. Ángel Diego Márquez (1923-2001). Apuntes para pensar una pedagogía crítica y reflexiva

Milena Lucero

mlucero@unvm.edu.ar⁴³

Introducción

El presente trabajo se propone reconstruir el itinerario intelectual del Dr. Ángel Diego Márquez⁴⁴ pedagogo argentino nacido en la ciudad de Buenos Aires en 1923 quien, si bien a lo largo de su vida residió en diferentes países del mundo, durante dos períodos estuvo radicado en la ciudad de Villa María (Córdoba - Argentina), primero entre 1948 y 1955 y después desde 1984 hasta el año 2001 en que fallece.

A lo largo de su extensa trayectoria, Márquez se constituyó en un referente del campo educativo de esta ciudad, formando parte de diferentes proyectos, ocupando importantes cargos en la gestión de distintas instituciones educativas, integrando y dirigiendo diversos equipos de investigación, ejerciendo la docencia y publicando diferentes libros y artículos en los cuales analiza los procesos de enseñanza- aprendizaje, las políticas educativas, el rol del estado y el ejercicio de la docencia entre otros temas a los cuales les aporta su mirada crítica y reflexiva.⁴⁵

Con el objetivo de ordenar nuestra presentación, en primer lugar, expondremos los diferentes momentos a través de los cuales el Dr. Ángel Diego Márquez desarrolló su recorrido, destacando aquellos periodos en los cuales residió en la ciudad de Villa María.

Seguidamente -en el marco de nuestra tarea investigativa (en curso)- comenzaremos a delinear los ejes centrales de su pedagogía.

⁴³ Doctorado en estudios sociales de América Latina, Universidad Nacional de Córdoba.

⁴⁴ Este resumen se inscribe en el marco de la realización de la tesis doctoral (CEA-UNC) denominada: "Trayectorias, ideas, redes. El caso de la conformación del campo cultural de la ciudad de Villa María en el transcurso del siglo XX".

⁴⁵ Su obra más referenciada es *La quiebra del sistema educativo argentino* publicada en el año 1995 en el cual realiza un análisis exhaustivo de los diferentes modelos educativos que existieron en nuestro país desde la formación del estado hasta la transformación educativa de los años 90.

El itinerario intelectual del Dr. Ángel Diego Márquez. Momentos destacados de una trayectoria

Los primeros pasos en la construcción de un itinerario. Titulaciones, cargos y primeras aproximaciones al campo educativo (1923-1948)

Ángel Diego Márquez nació el 12 de noviembre de 1923 en la ciudad de Buenos Aires, estudió en la Escuela Normal de Profesores N.º 2 en Capital Federal, recibiendo el título de Maestro Normal egresando de dicha institución educativa en el año 1941.

Una vez finalizada esta primera etapa, comenzó a dictar clases en una escuela primaria urbana de Capital, emprendiendo luego estudios superiores en la Universidad Nacional de la Plata obteniendo en 1945 el título de Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Filosofía y Ciencias de la Educación, tras lo cual con el objetivo de continuar sus estudios, realizó distintos cursos en el Doctorado en Ciencias de la Educación en esa misma Universidad, al mismo tiempo que entre 1946 y 1947 fue nombrado Profesor en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario en la provincia de Catamarca.

En este primer periodo, comenzará a producir algunos artículos breves relacionados con temas educativos tales como “La educación del hombre contemporáneo” en 1947 y también “Ideas pedagógicas de Alejandro Korn” ese mismo año, los cuales se constituirán en sus primeros escritos.⁴⁶

Ángel Diego Márquez en Villa María: Sobral, la intervención de la Biblioteca Bernardino Rivadavia (BBR) y el golpe del 55 (1948-1955)

El segundo momento en este recorrido comienza a fines de los años 40, cuando el Dr. Márquez se traslada a la ciudad de Villa María donde – por solicitud del Dr. Antonio Sobral – fue nombrado entre 1948 y 1950, Director del Instituto de Servicios Pedagógicos y Sociales y *Jefe* del Departamento Psicopedagógico y de Orientación Escolar en la Escuela Normal Víctor Mercante.⁴⁷

Respecto de ello es importante señalar que durante el periodo 1946 - 1950, Antonio Sobral cumplía funciones como Diputado Nacional por la UCR., por lo cual debió solicitar una licencia al cargo de Director en la Biblioteca Bernardino Rivadavia, que ejercía desde hacía tiempo.

En cumplimiento de sus funciones legislativas, Sobral debió llevar adelante importantes tareas con relación a temas educativos, tales como: lograr la equivalencia para los certificados de estudio de la Escuela Normal Víctor Mercante (ENVM) de Villa María y la Escuela Normal Superior de Córdoba (ENSC), al mismo tiempo que participó de los debates sobre la enseñanza religiosa y procuró avanzar con un nuevo proyecto de ley universitaria. Hacia 1950 en un contexto en el cual el Dr. Antonio Sobral finaliza su mandato como Diputado y vuelve a dedicarse “tiempo completo” a dirigir la Biblioteca Bernardino Rivadavia

⁴⁶ Textos a los que lamentablemente no hemos podido acceder por no encontrarse disponibles hasta el momento.

⁴⁷ Tarea que finaliza con la publicación del “Plan para la Orientación vocacional y selección profesional para la carrera del magisterio”.

(BBR), en marzo de ese año, Sobral designa al Dr. Ángel Diego Márquez como director del Instituto Secundario Bernardino Rivadavia, función que cumplirá hasta julio de 1952, cuando la “escuela de Sobral” sea intervenida.

Según lo relata el historiador Bernardino Calvo:

Transcurría el año 1952 cuando la comunidad villamariense fue sacudida por un grave acontecimiento que no solo marco un alto grado de intolerancia, hiriendo profundamente su sensibilidad, sino que, al mismo tiempo, vino a perturbar la construcción de una labor educativa que prestigiaba la ciudad y la proyectaba a los más altos niveles de consideración pública nacional. El 21 de julio de ese año se produce la intervención del Instituto Secundario “Bernardino Rivadavia”, fundado y dirigido por Antonio Sobral, a raíz de una ley provincial promovida con propósitos tan inconfesables cuanto indignos a la tradición pedagógica de esa provincia. El brutal avasallamiento [...] provocó la repulsa del vecindario y pese al uso de la fuerza y de la detención indiscriminada de profesores y estudiantes, se produjeron vigorosas manifestaciones populares conformadas por padres, estudiantes, docentes y vecinos cuyos rostros tensos y puños crispados denunciaron no solo el brutal despojo sino la infame caza de brujas del que habían sido víctimas las autoridades representativas de los establecimientos educacionales dirigidos por Sobral. Recién tres años más tarde cuando se revirtieron las condiciones políticas imperantes en el país, las instituciones fueron reintegradas a su anterior conducción. (Calvo, 1996, p. 79)

Según lo recuerda un testigo de la época, en aquellos años en los cuales la Biblioteca Bernardino Rivadavia se encontraba intervenida:

“En el 52’ los docentes son exonerados, son dejados cesantes y vienen docentes que eran los afiliados al partido peronista que nos hacían leer “La razón de mi vida” todas las mañanas en el patio, ósea no hay posibilidad de que quede uno, rajan a todos y los meten presos, ahí está preso Fernando, está preso el Piqui, hay también otras personas que eran docentes, que estaban catalogados como comunistas, y agrega: “eso figura en un expediente que hay de la escuela”

Según lo hemos podido confirmar, esta situación se mantendrá hasta que se produzca el Golpe de Estado de 1955 autodenominado Revolución Libertadora, tras lo cual, en aquellas circunstancias, Márquez será designado Delegado Interventor.

Según lo rememora nuestra fuente:

“Durante la Revolución Libertadora vuelve Márquez con el trámite de recuperación de la escuela, y ahí vuelven a reintegrarse la mayoría de los docentes”.

De esta manera, en 1956, “en un acto especial Sobral y su plantel de profesores son restituidos en sus cargos” (Baysre, D.).

Según lo hemos podido constatar estas serán las últimas gestiones realizadas por el Dr. Ángel Diego Márquez en la Biblioteca Bernardino Rivadavia.

Aunque en aquellos años lograra publicar algunos artículos “menores”⁴⁸ tales como: “ El papel de la educación en el desarrollo de la comprensión internacional”, participando en un concurso de las Naciones Unidas (1954), “Laicismo-ateísmo- confesionalismo” (1955), y en la Revista de Educación del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires

⁴⁸ La caracterización de “Artículos y publicaciones menores” es la denominación que realiza el propio Márquez en su curriculum al cual hemos tenido acceso.

publicara: “Federico Froebel y la prohibición de los jardines de Infancia”, “Educación y vida” comentario de la obra de Juan Mantovani, “El concepto ético de la educación cívica” y “Panorama de la educación argentina” publicación del Consejo Integral por la Infancia Argentina (1954).

Una vuelta por los orígenes. La Plata y Buenos Aires (1956- 1964)

Luego de haber transitado algunos años en la ciudad de Villa María, Márquez se traslada nuevamente a la ciudad de La Plata donde ejerce distintas funciones: en 1956 es nombrado director de la Escuela Normal Nacional N.º 2, en 1957 es designado Rector Interino con funciones de Delegado Interventor en el Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata, al mismo tiempo que desde 1956 y hasta 1961 será director de la Escuela Normal Nacional de San Martín en la Provincia de Buenos Aires.

Paralelamente en estos años, Márquez comienza a ocupar distintos cargos en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y en la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA),⁴⁹ aunque también será contratado como profesor en el exterior, en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Zulia en Maracaibo (Venezuela), dictando allí, en diferentes semestres, diferentes cátedras.⁵⁰

Este tercer momento en la trayectoria académica de Márquez culmina con la publicación en el año 1963 de su primer libro denominado “Bases para una Didáctica Renovada del Ciclo Medio”, trabajo con el cual obtuvo el título de Doctor en Ciencias Pedagógicas por la Universidad Libre de Bruselas (Bélgica).⁵¹ El mismo fue editado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Litoral, en la ciudad de Paraná en la provincia de Entre Ríos.

Con posterioridad, en 1964, Márquez realizó su segunda publicación importante denominada: “Didáctica de las Matemáticas Elementales. La enseñanza de las matemáticas por el método de los números en color o método cuisenaire”.

Durante este periodo también publicará distintos artículos vinculados con los temas educativos: “Educación de la vida afectiva para la comprensión internacional (1958)”, “Una experiencia en la enseñanza secundaria francesa: las clases nuevas y la enseñanza media (1958)”, “La educación superior en los Estados Unidos. Comentario de la obra Francis Millet Rogers” (1958), y llama la atención entre sus escritos, “La enseñanza superior en la República Argentina” trabajo presentado por el Sr Rector de la Universidad de Buenos Aires Dr. Risieri Frondizi al Congreso de Universidades de Latinoamérica publicado en español y en inglés (1958); finalmente, “Corrientes actuales del pensamiento pedagógico francés” (1960) y “Didáctica y psicología: la guía de aprendizaje” (1963).

⁴⁹ Desde 03-03-1956 hasta 30-12- 1963 Profesor titular de Didáctica General. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

Desde 03-03-1956 hasta 30-12- 1963. Profesor titular Adjunto de Política educacional y Organización escolar. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

Desde el 12-03-57 hasta el 30-12- 59. Jefe de Observación Pedagógica y Práctica de la Enseñanza en la escuela primaria y secundaria (titular). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Desde el 01-03- 1956 hasta el 30-12-1963. Profesor Asociado y posteriormente Profesor Contratado de Introducción a la Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

⁵⁰ En esta universidad dicta los espacios curriculares: Didáctica, Educación Comparada, Metodología pedagógica, Educación Secundaria y Educación Normal (desde el 13-12- 1961 hasta el 30-07-1964).

⁵¹ Teniendo en cuenta que este trabajo se encuentra en proceso de elaboración, aún estamos intentando determinar las circunstancias que hicieron posible que Márquez viaje a Bélgica para obtener dicha titulación.

La UNESCO y las universidades en el extranjero (1964- 1984)

En este momento de su vida, Márquez comienza a afianzar su trayectoria académica desempeñando diferentes funciones en la UNESCO y ejerciendo la docencia universitaria en distintas cátedras en el exterior, al mismo tiempo que durante este periodo recibió importantes distinciones y reconocimientos.

Respecto de sus funciones en la UNESCO, entre 1964 y 1981 cumple diferentes tareas como profesor, asesor, especialista, administrador y jefe de sección en diferentes ámbitos y dependencias.⁵² Primero, en la Universidad de São Paulo y en la Universidad Federal de Santa Catalina en Brasil⁵³ y más tarde, en la Universidad de San Carlos en Guatemala.⁵⁴

Siguiendo con su trabajo en el extranjero en septiembre de 1974 es designado Profesor colaborador de la "Unité de Valeur" (UV) en la cátedra de Educación Comparada en la Universidad de Paris VIII - Vincennes.⁵⁵ Y entre 1977 y 1981, participa de otras actividades académicas en dicha universidad francesa.

Al mismo tiempo –en estos años– en los cuales residirá en Europa, recibirá importantes reconocimientos: en octubre de 1978 será nombrado Miembro Honorario de la Academia Ecuatoriana de Educación y en marzo de 1981 será nombrado Representante Exterior en el Consejo de la Unidad de Enseñanza e Investigación en Ciencias de la Sociedad (Ciencias Políticas, Economía Política, Derecho, Ciencias de la Educación) por la Universidad Paris VIII de Francia.

Respecto de sus escritos, esta será una etapa muy importante, en la que continúa con la publicación de distintos artículos en distintas universidades en el extranjero. En el II Congreso Pedagógico Venezolano en Maracaibo escribe "El aprendizaje y los patrones de desarrollo cognitivo" (1968), luego publica "La situación del magisterio primario en Brasil" (1969), y en Costa Rica presenta una ponencia que será publicada bajo el nombre "Los problemas de la educación secundaria en América latina" (1969), mientras que en Santiago de Chile da a conocer: "Evolución de algunas tendencias significativas en la educación

⁵² Respecto de ello, en 1964 fue designado Profesor de Pedagogía (Planes, Programas, Psicología del niño y Fundamentos de la Educación) en la Universidad Asociada de São Paulo (Brasil) dentro del Proyecto principal para la Extensión y el Mejoramiento de la Enseñanza Primaria en América Latina. Tuvo a su cargo el área de Planes y Programas del Curso de Especialistas en Educación para América Latina (CEEAL). En 1967, participó en calidad de especialista en formación de maestros dentro del marco del proyecto conjunto UNESCO-UNICEF, en Río de Janeiro (Brasil); en 1968, fue convocado como experto regional en Organización y Administración Escolar (especialmente en el campo de la educación) en Chile. Entre 1971 y 1972, fue nombrado asesor técnico principal del proyecto ICASE-PAN 19, con sede en la Universidad de Panamá, República de Panamá. Entre 1972 y 1974, continuará desarrollando tareas como asesor técnico principal del Proyecto Escuela de Formación de Profesores de enseñanza media (EFPEM) en la Universidad de San Carlos de Guatemala. República de Guatemala. En 1974 también fue nombrado funcionario de la División de Formación del personal docente y como especialista del Programa Ocupando el grado P4. En 1978, fue nombrado administrador principal del programa fuera de la Sede. Grado P5. Y finalmente, desde 1981 hasta 1984 estuvo a cargo y fue jefe de la Sección América Latina y el Caribe. División de Programas operacionales Sector de la educación.

⁵³ Desde el 03-03-1965 hasta 30-12-1966 es Profesor visitante de la cátedra de Metodología general de la Enseñanza de la Facultad de Filosofía Ciencias y Letras de la Universidad de São Paulo y asesor de la Reforma del Colegio de Aplicación de la citada Facultad. Así mismo, en 1965 fue profesor del curso de Didáctica de la Enseñanza Superior en la Universidad Federal de Santa Catalina en Brasil.

⁵⁴ Desde el 01-09-1972 hasta el 30-12-1972 fue Profesor Invitado de la Universidad de San Carlos de Guatemala, al participar del Ciclo de Conferencias sobre "Pedagogía de la educación superior" ofrecido a los profesores universitarios de la mencionada Universidad.

⁵⁵ Ver Boletín de la Asociación Francófona de la Educación comparada No 8 abril de 1976, págs. 36 a 41. En la misma Universidad: Facultad de Ciencias de la Educación, Orientador de Investigaciones, Grupo del tercer Ciclo. Investigaciones sobre: (a) Metodología de la educación comparada y (b) Corrientes educativas de América Latina. Trabajo presentado en el Seminario Latinoamericano sobre contenidos y métodos en la formación de administradores en Santiago de Chile.

media. Primera parte: Análisis de Parkyn” (1969), luego, “Evolución de algunas tendencias significativas en la educación media. Segunda parte: El análisis de la organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (1970) y, finalmente, “Evolución de algunas tendencias significativas en la educación media. Tercera parte; análisis de la situación de la educación media en América Latina” (1970).

Continuando con la publicación de sus escritos en el extranjero, al año siguiente sale a la luz “La enseñanza interdisciplinaria en la formación de administradores de la educación”, publicado por el Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación (ICAS) de Panamá (1971). Al año siguiente, publica “De la sociedad bloqueada a la ciudad educativa (1972). En Guatemala aparece “Características de la educación básica”, trabajo presentado en el Primer Seminario Nacional sobre educación básica de Quezaltenango (1972), luego aparece “La relación educando- educador y la pedagogía institucional (1973) y en 1974, un escrito de nuestro interés: “Antonio Sobral – Un encuentro, una leyenda, una historia” en “Vida y obra de Antonio Sobral” (1974).

Más tarde aparecerán otros escritos en los cuales profundiza su mirada con relación a temas y problemas educativos en el contexto latinoamericano, publicando: “El educador en el contexto latinoamericano” (1975) y “Que tipo de desarrollo y que educación”, en colaboración con Vicente Zito Lema.

Finalmente aparecerá, “La problemática educativa del Tercer Mundo desde el punto de vista de la unidad y la diversidad” en la Revista Española Perspectivas Pedagógicas (1978). Y ese mismo año aparecerán los libros “Educación Comparada: teoría y metodología” y “Psicología y Didáctica Operatoria”.

A lo anterior se suman dos publicaciones en idiomas extranjeros “A Study the Educational Problems of the Third Words in Diversity and Unity in Education” (Un estudio de los problemas educativos de las terceras palabras en la diversidad y la unidad en la educación), publicada en Londres en 1980, y “L'évolution des conceptions et realisations pedagogiques en América Latina” (La evolución de las concepciones y realizaciones pedagógicas en América Latina), en colaboración con la Dra. Encarnación Sobrino. En la Historie Mondiale de l'Éducation (La historia mundial de la educación) dirigida por Gastón Mialaret en la ciudad de París en Francia.

El regreso a Villa María. La creación del Inescer, la publicación de una obra trascendente y la difusión de sus ideas en medios masivos (1984-2001)

Si bien hasta el momento no están claras las circunstancias que determinaron el regreso de Márquez a la Argentina y a la ciudad de Villa María, sin dudas la reimplementación del régimen democrático con la elección de Raúl Alfonsín como presidente electo, a partir de 1983, fue un factor clave .

La vuelta a la democracia en 1983 marcó un antes y un después en la historia política argentina y también fue un momento propicio para que Ángel Diego Márquez vuelva a radicarse en la ciudad de Villa María. En ese marco, crear una institución educativa de nivel superior que diera respuesta a las demandas de la región y principalmente a las necesidades educativas de las nuevas generaciones fue uno de sus principales anhelos.

De esta manera, con el objetivo de poner en marcha sus ideas, Márquez convocó a un importante grupo de personas de Villa María y la región para crear una fundación que se constituya en el soporte material necesario para iniciar su proyecto educativo.

En ese contexto se crea la Fundacer (Fundación para la Educación Superior y la Investigación del Centro de la República) siendo el primer eslabón en la creación de una importante institución educativa de la ciudad: el Inescer (Instituto Nacional de Educación Superior del Centro de la República), creado por el Dr Márquez en el 1987.

Según hemos podido saber en una consulta realizada a otro informante clave, el lema del Inescer “Educación: Práctica de Libertad, Creatividad y Participación” que fue una síntesis de la perspectiva desde la cual se pretendía poner en marcha esta nueva propuesta formativa en la ciudad, fue escrito y pensado por la Dra. Encadenación Sobrino⁵⁶ varios meses después de la apertura del instituto.

De esta manera, en mayo de 1987 se ponía en marcha un proyecto educativo que intentaba dar respuesta a las demandas de educación superior de Villa María y la región.

Algunos años después, luego de las elecciones presidenciales celebradas en el año 1989 – en la que se impone el candidato justicialista Carlos Saúl Menem– el país comienza a transitar una nueva etapa.

Cinco meses antes de lo previsto en la Constitución Nacional y debido a múltiples factores sociales, políticos y económicos (hiperinflación, saqueos, pérdida de imagen pública y zozobra administrativa sumada a la manipulación de variables macroeconómicas desde el poder financiero internacional), el presidente Raúl Alfonsín hace entrega anticipada del mando, en un escenario que muchos han definido como el primer golpe económico de América Latina.

En su lugar asume el presidente electo, Carlos S. Menem, quien desarrolla dos mandatos consecutivos. Durante su gobierno las principales medidas impulsadas en el campo económico se orientaron a la apertura irrestricta de las importaciones y de los mercados, a la desregulación del sistema financiero y de toda actividad económica doméstica y productiva.

En este marco, tal como lo plantea Alberto Lettieri:

Los grandes contrastes que provoca la acentuación de la brecha entre ricos y pobres relativizan hasta prácticamente invalidar los esfuerzos que realizaba la escuela pública para compensar las desigualdades. La ley de Educación sancionada en 1993 permitió constatar el abandono de las funciones básicas del Estado Nacional. [en la que] la educación perdió su tradicional sentido social dinamizador, y aparecía desfasada en relación con un discurso hegemónico que despreciaba el esfuerzo y premiaba impudicamente al lujo y la riqueza sin importar la manera de obtenerlos ‘En dicho contexto, La (contra) reforma educativa elimino el viejo sistema primario y secundario, siguiendo las directivas de los organismos internacionales de crédito, para reemplazarlos por un nuevo nivel primario y otro polimodal, caracterizado por su carácter general y parcelario, la clausura de las disciplinas específicas, la falta de ejes articuladores y el progresivo abandono de la matriz cultural nacional, por una óptica globalizadora y cosmopolita. La reforma tenía como objetivo la formación de sujetos sumisos, sin capacidad de razonamientos propios y fácilmente

⁵⁶ La Dra. Encarnación Sobrino (1935-2014) fue una destacada socióloga, investigadora y docente argentina, quien además fue pareja del Dr. Márquez.

adaptados al mercado. Además, suprimió la educación técnica, ya que el modelo neoliberal había decretado la defunción de la industria.

La ley dispuso además la descentralización del sistema educativo, transfiriendo a las provincias los establecimientos públicos y la responsabilidad de su funcionamiento lo que generó serias dudas sobre la capacidad económica de la mayoría de ellas para afrontarlo adecuadamente. (Lettieri, 2013, p. 306)

De esta manera, la política económica implementada en la década del 90 tuvo su impacto con la implementación de la reforma educativa.

En ese contexto, en el año 1995 el Dr. Ángel Diego Márquez publica “La quiebra del sistema educativo argentino. Política educacional del neoconservadurismo”.⁵⁷ Radicado en la ciudad de Villa María desde la vuelta de la democracia, se encontraba profundamente interpelado por la realidad política que vivía el país.

En este marco, en la introducción del libro manifiesta:

El presente trabajo surge de motivaciones de carácter emocional más que intelectual. Nos impulsaron a escribirlo la desazón, el pesar que los viejos maestros experimentamos al ver declinar, descender hasta peligrosísimos extremos, nuestro sistema educativo [siendo] El propósito básico de este trabajo contribuir a posibilitar una más clara, objetiva y documentada percepción del problema, a fin de suscitar acciones efectivas de intervención (Márquez, 1995, p. 7)

Este libro que consta de 356 páginas más un anexo con el texto de la Ley 24.049 de Transferencia de Servicios Educativos se encuentra dividido en 6 (seis) capítulos, los que transitan desde una perspectiva teórica conceptual muy exhaustiva hasta una propuesta de acción para la construcción de un sistema educativo en el marco de una democracia social. Es decir que en todo el devenir del escrito se puede observar la necesidad por parte del autor de amalgamar pensamiento y acción, generando una pedagogía crítica y reflexiva.

Consideración de cierre

Hasta aquí hemos desarrollado los ejes centrales de nuestro escrito, en el cual hemos reconstruido el itinerario intelectual del Dr. Ángel Diego Márquez, poniendo especial interés en aquellos momentos en los que tuvo mayor vinculación con la ciudad de Villa María, dando cuenta de su paso por la “Escuela de Sobral”, entre 1948 y 1952; y luego de su estancia más extensa, algunos aspectos sobre la creación del INESCER y la publicación de una de sus obras más reconocidas, planteando algunas pautas sobre la construcción de una pedagogía crítica y reflexiva.

Bibliografía

- Calvo, B. (1996). *Historia de la Educación en Villa María (1871-1996). Desde la primera escuela primaria a la Universidad Nacional de Villa María*. Ediciones Escuela Agustín Álvarez.
- Lettieri, A. (2013). *La historia argentina en calve nacional, federalista y popular*. Editorial Kapeluz. Norma.

⁵⁷ Si bien este libro se termina de escribir en 1993, razones vinculadas con las políticas editoriales hicieron que finalmente se difunda algunos años más tarde formando parte de la colección *Educación hoy y mañana*, que dirige la Dra. Susana Vior en la editorial Libros del Quirquincho.

Márquez, A (1995). *La quiebra del sistema educativo argentino. Política educacional del neoconservadurismo*. Editorial Libros del Quirquincho.

La dimensión didáctica en aulas virtuales de la plataforma Moodle

Diego Villafañe

dvillafane@unvm.edu.ar⁵⁸

Introducción

El siguiente resumen es un avance del proyecto de investigación enmarcado en el proyecto de Tesis de la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnología, Centro de Estudios Avanzados (CEA), de la Universidad Nacional de Córdoba.

El proyecto se propone indagar sobre las principales estrategias didácticas y modelos pedagógicos que las/os profesoras/es emplean al trabajar en las aulas virtuales de la plataforma Institucional Moodle, en las carreras de Formación Docente, correspondientes a los ciclos de complementación curricular de la Universidad Nacional de Villa María.

A partir de los desafíos educativos enmarcados en la sociedad contemporánea, en el encuadre institucional de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM) y del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas (IAPCH), desde el año 2015 en su propuesta académica se incorporó paulatinamente en sus prácticas educativas el uso de las plataformas virtuales para el apoyo a la docencia presencial para cada una de los espacios curriculares de la Formación Docente, recurriendo a Moodle como sistema de gestión de enseñanza, también conocido como Sistemas de Gestión de Aprendizaje (LMS) o Ambientes Virtuales de Aprendizaje (VLE). Suman varios cursos de capacitación internos sobre el empleo pedagógico de las distintas herramientas digitales del mencionado recurso y otras aplicaciones auxiliares enfocadas en los audiovisuales y video sincrónico.

Algunos de los nudos de este trabajo se centran en los complejos procesos de enseñanza, las estrategias y las planificaciones de los docentes, para identificar a través de los diferentes modelos pedagógicos el posicionamiento teórico que pueden asumir las propuestas de los docentes a la hora de enseñar, lo que implica pensar diseño, organización, planificación de las secuencias didácticas, modos de comunicar y evaluar, entre otros. Por lo tanto, un modelo pedagógico es la representación de un fenómeno y a partir de él, se pueden abrir espacios para la reflexión dentro del quehacer pedagógico.

En el proceso inicial de indagación y recuperación bibliográfica sobre la temática expuesta, es oportuno destacar la importancia de la inclusión de las TIC en la educación; sin embargo, las aulas dotadas de importante cantidad de tecnología, por sí sola, no generan automáticamente cambios e innovaciones pedagógicas, ni mejoras de forma mágica en los aprendizajes. Esto alerta sobre el potencial reduccionismo de algunas políticas tecnocentristas que insisten en invertir únicamente en la mera compra de tecnología,

⁵⁸ Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnología, Universidad Nacional de Córdoba. Dirección de tesis: Mgter. Virginia Armando.

olvidando otros aspectos cruciales de una política educativa, la formación de los recursos humanos.

Asimismo, en muchas ocasiones, lo que se produce es una mera sustitución o reemplazo de los viejos materiales por las nuevas tecnologías, pero manteniendo las mismas metodologías de enseñanza y actividades de aprendizaje. Sin embargo, existe un importante número de estrategias didácticas o formatos de actividad en el aula que permiten integrar las nuevas tecnologías con propuestas curriculares innovadoras para el aula.

El marco más amplio de discusión de este proyecto de maestría es el Programa de Investigación radicado en la UNVM en el cual se inscribe: “Circulación del conocimiento, comunicación y educación en la cultura digital”. Dentro de ese programa en particular, la presente indagación es parte del proyecto “Recursos educativos abiertos: problemáticas de diseño en torno a usos y apropiaciones en entornos virtuales de aprendizaje”, en el que me desempeño como Codirector.

Problema de Investigación

En este marco, concretamente, la pregunta problema de esta tesis, se puede enunciar de la siguiente manera: ¿Cuáles serían las principales estrategias didácticas y modelos pedagógicos que las/os profesoras/es emplean al trabajar en las aulas virtuales de la plataforma Institucional Moodle, en las carreras de Formación Docente, correspondientes a los ciclos de complementación curricular, de la Universidad Nacional de Villa María?

Como se explicita, el proyecto se propone indagar sobre las principales estrategias didácticas y modelos pedagógicos que las/os profesoras/es emplean al trabajar en las aulas virtuales de la plataforma Institucional Moodle, en las carreras de Formación Docente, correspondientes a los ciclos de complementación curricular de la Universidad Nacional de Villa María; para ello se partirá del análisis de los datos generados por el LMS (aula virtual Moodle) respecto del uso de recursos educativos disponibles en el aula virtual. A partir de esta información se efectuarán desde un enfoque cualitativo, entrevistas semiestructuradas a los tutores y docentes responsables de seleccionar, preparar y presentar los recursos didácticos para sus respectivas aulas virtuales, con el objeto de conocer sus experiencias al interactuar con los recursos y herramientas para la enseñanza, presentados en los mencionados espacios de trabajo.

Se destaca en los párrafos precedentes la investigación un interés por ciertas características del proceso, sin por ello pretender generalizar resultados de forma taxativa, sin pretender la búsqueda de homogeneidades que permitan generalizar los resultados (Vasilachis, 2019).

Por lo tanto, se basa esencialmente en un proceso que explora y describe para generar perspectivas teóricas diversas (Hernández, Fernández y Baptista, 2004).

Objetivo general y específicos

En el marco de este proyecto de investigación, el principal objetivo propuesto es:

- Explorar las principales estrategias didácticas y modelos pedagógicos que las/os profesoras/es emplean al trabajar en las aulas virtuales de la plataforma Institucional Moodle, en las carreras de Formación Docente, correspondientes a los ciclos de complementación curricular, de la Universidad Nacional de Villa María.

En cuanto a los objetivos específicos, es posible enunciar:

- Identificar en los datos generados por el LMS (aula virtual Moodle), el uso de recursos educativos disponibles en las aulas virtuales de las carreras de formación docente, correspondientes a los ciclos de complementación curricular, de la UNVM.
- Describir las decisiones que asumen las/os profesoras/es al diseñar las estrategias de enseñanza, plasmadas en los programas de cada espacio curricular.
- Categorizar el empleo, por parte de las/os profesoras/es, de las estrategias didácticas en sus respectivas aulas virtuales.
- Especificar y sistematizar los modelos pedagógicos predominantes, empleados por parte de las/os profesoras/es, en sus respectivas aulas virtuales.
- Identificar las herramientas empleadas por las/os profesoras/es al seleccionar, preparar y presentar las propuestas de clases para sus respectivas aulas virtuales.

Marco teórico

En la organización de esta parte del escrito y para desarrollar adecuadamente cada uno de los temas de esta investigación, se recurrió a los especialistas en el campo de la pedagogía, la didáctica, así como al campo de la educación y Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación.

Es posible mencionar, entre otros referentes, G. Fenstermacher y J. Soltis (1999); Alicia Camilloni (2007); Philippe Meirieu (2012); Edgar Morin (1990); Philip Jackson (1992); Cecilia Bixio (2003); Hansen y Liggera (2013); Virginia Jalley (2018); Flavia Terigi (1999); Edith Litwin (1998); Díaz Barriga (2005); Miguel De Zubiría (2007); Julián de Zubiría Samper (2011); Henri Walloon (1987); David Ausubel y Joseph Novak (1983); Reuven Feuerstein (1997); Cristobal Cobo y John Moravec (2016); Daniel Brailovsky (2020); Manuel Area Moriera (2005, 2008, 2012); Daniel Feldman (2010); Dussel, Ferrante y Pulfer (2020); Fernández Enguita (2020); Narodowski y Campetella (2020); Birgin (2018); Schwartzman; Tarasow; Trech (2010); Mariana Maggio (2019); entre tantos otros.

Aspectos Metodológicos

Este proyecto de investigación se define dentro del enfoque cualitativo, ya que se busca reconocer y analizar datos sin medición numérica para describir e indagar sobre el objeto de estudio. Interesa este tipo de estudio porque permite comprender la complejidad de los fenómenos sociales. El énfasis no se encuentra en medir las variables involucradas, sino en entender el fenómeno desde el punto de vista de los actores involucrados. Por lo tanto, no se pretenden medir ni asociar las mediciones con números (Hernández, Fernández y Baptista, 2004).

En palabras de Irene Vasilachis (2019), la investigación cualitativa es pragmática e interpretativa, asentada en la experiencia de las personas. De tal forma, el proceso de investigación supone la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio. Además, supone un proceso descriptivo, analítico e interactivo entre el investigador y los participantes, que privilegia la palabra de las personas y su comportamiento observables como datos primarios.

A partir del universo de las carreras de grado de la Formación Docente del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la UNVM, como objeto de estudio se seleccionan las correspondientes a los ciclos de complementación curricular, conformada por dos carreras, Licenciatura en Ciencias de la Educación y Licenciatura en Gestión Educativa; trayectos formativos que poseen dos años de duración, más la elaboración del

Trabajo Final de Grado. Se trabajará con este universo completo de las dos carreras, ambas comparten similar cantidad de espacios curriculares, estructura general, así como similares requisitos de ingreso, duración y formato del Plan de Estudio (con asignaturas, seminarios y talleres), y modalidad de los exámenes finales de cada espacio curricular. No obstante, la diferencia entre ambas es la modalidad del cursado, una es presencial y la otra virtual, lo que dará un panorama comparativo más amplio al analizar dos propuestas diferentes en cuanto a su modalidad de cursado.

Respecto a la temporalidad del estudio, se analizarán los períodos lectivos 2022 y 2023, para contar con información de dos ciclos de diferente implementación.

Respecto a los Instrumentos de recolección de datos, en un primer momento se filtrarán los generados por el LMS (aula virtual Moodle) respecto del uso de recursos educativos disponibles en las aulas virtuales correspondientes a la muestra seleccionada, recuperando información de los programas de cada materia, más el desarrollo de la enseñanza y evaluación en cada aula virtual. Ambas carreras cuentan con sus respectivos campus virtuales en la plataforma institucional Moodle.

Posteriormente, con esta primera información de recuperación cualitativa, la investigación se centrará en las entrevistas semiestructuradas, cuyas fuentes serán las/los profesores titulares y auxiliares, responsables de seleccionar, preparar y presentar los recursos didácticos para sus respectivas aulas virtuales en las carreras de la formación docente, correspondientes a los ciclos de complementación curricular, inscriptas en Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas (IAPCH). Esta será una muestra por saturación, se recolectan datos de los individuos hasta que el investigador decida que se ha agotado la información que es posible conseguir, ya que la inclusión de nuevos participantes no presenta resultados novedosos, sino que se repite lo hallado hasta el momento.

Las preguntas semiestructuradas implican la elaboración de una guía básica de preguntas a las cuales el entrevistado va respondiendo en forma abierta. El entrevistador puede repreguntar, modificar o ampliar algunos de los interrogantes durante el encuentro.

Al respecto y coincidiendo con los especialistas Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P y Elbert R. (2005), las entrevistas pueden utilizarse para conocer la perspectiva de los actores sociales involucrados. Instrumento propio de la metodología cualitativa, ya que propone el análisis de la interpretación que tienen los participantes, en relación con posicionamientos sobre la temática de indagación.

Bibliografía

- Hernández, S. R., Fernández, C. C., y Baptista, L. P. (2004). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hernández Sampieri, R. y otros. (2010). *Metodología de la investigación*. Interamericana Editores.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.
- Universidad Nacional De Villa María. (1995). Estatuto general de la Universidad Nacional de Villa María.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2019). *Estrategias de Investigación Cualitativa. Volumen II*. Gedisa.

Cuerpxs en la Formación Docente Superior de las Artes Escénicas. Significaciones en juego en los procesos educativos: universidades públicas de Córdoba 2005-2020

Gabriela Susana Olga Domjan

gdomjan@unvm.edu.ar⁵⁹

Introducción

El texto comparte avances de una investigación en curso en el marco del Doctorado en Semiótica; presentamos la aproximación al objeto de estudio, el horizonte de inteligibilidad desde el cual es abordado y la proyección-impacto de la investigación.

Identificamos como área de vacancia desarrollos en Investigación Educativa que atiendan a cuerpuxs como categoría analítica y un abordaje interdisciplinario entre lo Pedagógico-Didáctico y los aportes del campo de la Semiótica. Nos planteamos abrir un diálogo entre estos campos, para lo cual tomamos como esfera de indagación a propuestas educativas universitarias en Artes Escénicas (Danza y Teatro) en carreras de Formación Docente Superior y con centralidad en espacios curriculares que focalicen en la enseñanza de la enseñanza como núcleo de trabajo. Este ámbito oficia como espacio de interpelación acerca de procesos de significación, dar sentido a propuestas educativas al poner en relación conocimientos, saberes y formas de enseñanza que exploran diversas tensiones, configuraciones, nuevos modos de nombrar/significar cuerpuxs, tensiones entre su representación como instrumento; medio; como “objeto” mismo de indagación y análisis.

La esfera de la Formación Docente, durante los últimos 20 años, se encuentra interpelada por una serie de normativas que da marco a reconfiguraciones curriculares en el conjunto del Sistema Educativo y particularmente del sistema formador superior. Si bien los Institutos Superiores fueron los principales proveedores de docentes del sistema educativo argentino, en los últimos años la tendencia se fue revirtiendo. Se presenta la coexistencia de un doble circuito en el ámbito formal, el de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) - dependientes del INFD-, y los Profesorados Universitarios (CIN), con características y tradiciones diferenciadas (Alliaud y Feeney, 2014; Birgin, 2023; Iglesias et al, 2023).

Se asiste a un conjunto de políticas educativas que intentan superar esta dualidad y que tienen para nuestra investigación la marca, huellas de una zona de clivajes en relación a diversas acciones vinculadas a la reconversión profesional de agentes (bailarines y actores) a cargo de procesos formativos, hacia su institucionalización académica universitaria. Este escenario plantea la necesidad de atender a múltiples modalidades significativas,

⁵⁹ Doctorado en Semiótica, Universidad Nacional de Córdoba. Dirección de tesis: Dr. Daniel Saur. Co-dirección: Dra. Viviana Fernández.

comunicativas y problematizaciones respecto a la articulación de sentidos en relación a cuerpaxs, que tendrán incidencia en propuestas pedagógico-didácticas en el aula universitaria.

El lugar que en general se asigna a cuerpaxs en los espacios que involucran la “academia” tiene la impronta de las derivaciones de la lógica cartesiana, con preeminencia de su aspecto racional; lo corpóreo asociado a un carácter instrumental y mecánico, como realidad autónoma, externa, despreciada y accesoria (Fernández, 2017), un cuerpo (pedagógico/disciplinado) en general caracterizado como uniforme, sólido, universal y con poca o ninguna atención a las singularidades (Gore, 1996).

Considerar la categoría cuerpaxs en los procesos educativos nos demanda abrir la indagación hacia el campo de la Semiótica, que tiene como objeto propio los procesos de sentido en toda su complejidad, sus modos de constituirse, desplegarse y transformarse, y el atender a la reconversión profesional, ubica la problemática en un espacio de controversias e implica reconocer diversos territorios como espacios de producción de sentidos.

Reconocemos que dentro del amplio campo de la Semiótica, pero principalmente vinculado a la Investigación Educativa, se configura una línea enmarcada en el (APD) Análisis Político del Discurso (Laclau y Mouffe 1985/1987 et al): el Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación (Buenfil 2002; 2007; 2021). Nos interesa particularmente aquello que destaca Rosa Buenfil (2007):

desedimentar los conceptos tradicionales de educación que la reducen a la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito del sistema escolar, y la tarea de reactivar la multiplicidad de contenidos, estrategias, agentes, espacios sociales y dispositivos mediante los cuales los sujetos se forman, se incorporan a su mundo cultural, se inscriben en el orden simbólico e interactúan con los demás. (p. 22)

Con centralidad en los procesos de significación acerca de cuerpaxs, reconocemos como potente el abrir el diálogo entre el Análisis Político del Discurso y los estudios desplegados por la Semiótica de la Cultura y la Semiótica del Cuerpo, campos que confluyen en reconocer al cuerpo como la “primera forma de semiotización del mundo”, y escenario de múltiples modalidades significantes y comunicativas.

Problema de Investigación. Preguntas e Hipótesis. Objetivos

El problema de investigación se plantea desde los siguientes interrogantes:

-¿Cómo se significan cuerpaxs como objeto de estudio y a la vez medio de expresión y su articulación con propuestas formativas en el ámbito universitario? -¿Qué nuevas configuraciones conceptuales se construyen (en el ámbito de la Formación Docente Superior), al implicarse en propuestas formativas desde un “hacer cuerpo” a “cuerpaxs”? - ¿Cómo resuelven -didácticamente- quienes asumen el lugar de enseñantes en la Institución Universitaria, el clivaje entre trayectorias personales y profesionales previas/paralelas?

Se atiende a las siguientes afirmaciones/hipótesis:

-La trayectoria profesional y el campo de ejercicio -en artes escénicas- es de naturaleza práctica, vinculada principalmente al “circuito informal/independiente” de la danza y el teatro, constituidos desde saberes prácticos. - La conformación de los campos académicos de la danza y el teatro ha tenido un desarrollo no lineal en relación a su campo profesional. -Toda propuesta formativa (en Artes Escénicas) se sostiene sobre una práctica que se convierte/reconvierte en un conocimiento que debe haber sido previamente

“experimentado”, debe “haber pasado por lxs cuerpxs”, para ser “legitimado”. - Aquello que debe enseñarse (en el espacio universitario) tiene como marca fundante la utilización del lenguaje (discurso oral y escrito) como medio convencional de la transmisión docente; - lo anterior se “contradice/contrapone, se pone en “tensión” a las relaciones entre saber/experiencia/conocimiento a ser “transmitido” y los “medios pertinentes” a tal finalidad/intencionalidad.

El problema de investigación hace foco entonces, en la relación entre Educación y Enseñanza en Artes Escénicas (la enseñanza de la enseñanza, en Danza y Teatro), entendemos que existen desplazamientos respecto del lugar que se le asigna a cuerpxs y modos de significarlos en los pasajes que se realizan en esta doble frontera:

a) Campo independiente artístico (bailarines, actores) y el Ámbito Institucional Académico Universitario. Se resalta la nominación como “independiente” –es así como se autopercebe el propio agente, artista-, que habilita espacios de formación, producción, investigación y laboral. Campo (como circuito no cerrado sobre sí), que pone en relación no sólo a la circulación de producción, bienes y servicios -a los que alude “lo independiente”-, sino a la propia conformación e identificación de un campo de acción, que interviene cultural y socialmente de manera directa y autónoma con la cultura “oficial” y particularmente con el ámbito universitario, es decir en tensión y apropiación de los imperativos y performatividad propia del campo Académico.

b) Institución Universitaria y el Aula Universitaria. Frontera, zona de clivaje que se manifiesta en el pasaje entre práctica pedagógica y práctica docente, que atiende al conjunto de actividades e interacciones -que configuran el campo laboral del profesor/investigador universitario-, sus determinantes, condicionantes sociohistóricas propias de la institucionalización académica, en tensión y apropiación del despliegue de significaciones acerca de cuerpxs en el aula universitaria, que involucran juegos de asignación de sentidos a cuerpxs, como medio, objeto de reflexión y análisis acerca del conocimiento vinculado a la enseñanza de la enseñanza en Danza y Teatro.

Nos interesa el ámbito educativo (Buenfil, 2007), que involucra reconocer la relación entre Educación y los procesos de producción de sentidos, que amplíen la lente hacia proyectos pedagógico-políticos en tramas de interlocución posibles, que superen la reducción de lo Educativo a lo escolar/escolarizado (presente en ámbitos académicos), junto al creciente interés multidisciplinar y la complejidad de perspectivas que surgen al involucrar estudios y prácticas sociales que tengan como foco a lxs cuerpxs.

Nuestra unidad de análisis está conformada por profesores en danza y teatro en,

-Universidad Provincial de Córdoba. Profesorado Universitario del Ciclo de Complementación Curricular (para acceder a titulaciones que permitan su incorporación como docentes universitarios - reconocimiento académico) y docentes de las Carreras: Licenciatura en Composición Coreográfica, Profesorado de Danza, Profesorado de Teatro.

-Universidad Nacional de Córdoba. Docentes en Cátedras de la Licenciatura en Teatro; Profesorado de Teatro (docentes de danza con experiencia teatral y docentes de teatro). Docentes que despliegan actividades formativas, profesionales y laborales tanto en la Institución Universitaria como en el campo independiente.

Objetivo General:

-Caracterizar y sistematizar las particularidades que adquieren propuestas de Formación Docente Superior en artes escénicas (Danza y Teatro) en relación a la categoría cuerpxs en su pasaje del campo independiente al campo académico universitario.

Objetivos Específicos :

-Indagar sobre los modos de constitución significativa de cuerpos en propuestas formativas de Danza y Teatro y sus implicancias pedagógico-didácticas. -Caracterizar las configuraciones conceptuales, nuevos modos de nombrar/significar cuerpos y su desarrollo en decisiones didácticas, al asumir el lugar de la enseñanza de la enseñanza. - Identificar el lugar de los cuerpos, sus procesos de significación en propuestas de enseñanza con foco en el despliegue metodológico y la relación forma-contenido.

Como construcción del objeto de investigación se postula la expresión: Cuerpos en Educación-Educación en Cuerpos, ambos términos revisten carácter de autoconstituyentes, en el sentido en que no se puede dar uno sin el otro.

La indagación se enmarca en el campo de la Investigación Educativa y focaliza en relevancias para el campo de la Didáctica, en cuanto a las significaciones que adquieren los cuerpos en procesos del enseñar a enseñar en Artes Escénicas (Danza y Teatro).

Encuadre/Marco teórico y metodológico

Reconocemos como horizonte de intelección el Análisis Político del Discurso, tomando lo educativo en sentido amplio, que involucra pero precede y excede a la institución escolar y el sistema educativo (Buenfil 2007, 2010; Saur, 2016 et al). Se asume un posicionamiento antideterminista y una concepción posfundacional o antiesencialista de los sujetos, producto de su inserción en el mundo simbólico que le antecede, con internalización diferencial de valores, sensibilidades, conocimientos, disposiciones, actitudes y creencias de una comunidad, portadoras de sentidos desde diversos espacios sociales y diversas estrategias que se despliegan en -su- contexto y que reconoce todo ámbito cultural (educativo, didáctico, artístico, científico) como resultado de numerosos procesos de intercambio, hibridación, mezcla y conjunción.

Nuestro estudio contempla procesos que están aconteciendo, en este sentido y siguiendo a Saur (2006), nos involucra como investigadores en reconocer que todo objeto o práctica se manifiesta y es significado de alguna manera al ser apropiado por los agentes sociales, con expresión en alguna materialidad que los haga perceptibles (superficies de inscripción). Todo objeto o práctica se manifiesta de algún modo (audible o visible) y es significado de alguna manera al ser apropiado por los agentes sociales. En consonancia, sostener que no hay modo de aproximación a la facticidad del mundo que no sea a través de operaciones de asignación de sentidos, lo que implica afirmar que la realidad está organizada constitutivamente como una trama de significación (discurso o texto).

Los estudios de la Semiótica de la Cultura y la Semiótica del Cuerpo al reconocer al cuerpo como la “primera forma de semiotización del mundo”, interpelan teórica y metodológicamente -sin cerrar ni excluir- el atender a las posibles fronteras y clivajes, en relación al lugar de los cuerpos y su despliegue de sentidos en propuestas formativas.

Relevancia del Proyecto-Impacto

La investigación tiene relevancia teórico-epistemológica en tanto apuesta por enriquecer la reflexión pedagógico-didáctica desde nuevas miradas sobre el lugar de los cuerpos en los procesos educativos. Ampliar la mirada de la Investigación Educativa, al tiempo que focalizar en la posibilidad de “volver” al cuerpo, reencontrarlo como sostenía Eliseo Verón; un cuerpo que, como construcción discursiva y social, es el espacio simbólico y social donde circulan y se inscriben los signos del trabajo, del goce, del poder, del saber y los juegos de la intersubjetividad.

Bibliografía

- Alliaud, A. (Coord.) (2014). *Los Sistemas de Formación Docente en el MERCOSUR: Planes de estudio y propuestas de formación continua*. Teseo.
- Alliaud, A. y Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior en Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*. 1(1), 125-134. http://relapae.untref.edu.ar/wp-content/uploads/relapae_1_1_alliaud_feeney_formacion_docente.pdf
- Birgin, A. (2023). Apuntes acerca de la reconfiguración del sistema de formación docente en Argentina. En A. Birgin, (Comp.) *Formación de docentes de escuela secundaria. Reconfiguraciones en la Argentina del siglo XXI* (pp. 25-64). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Buenfil, R. (Coord.). (2002). *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. Plaza y Valdés.
- Buenfil, R. (2007). Introducción. En P. Padierna Jiménez y R. Mariñez. (Coords.). *Educación y comunicación. Tejidos desde el Análisis Político del Discurso* (pp. 14-35). Casa Juan Pablos – Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación.
- Buenfil, R. (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica. Implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso*. CLACSO.
- Buenfil, R. (Coord). (2021). *Sentidos de lo común en la discusión teórica y en las políticas educativas en cinco países Latinoamericanos*. CLACSO.
- Contreras, M. J. (2012). Introducción a la Semiótica del Cuerpo. *Revista Cátedra de Artes*. (12), 13-29.
- Gore, J. M. (1996). *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Morata.
- Fernández, V. (2017). *Cuerpo y escena contemporánea. La experiencia sensible y el vínculo con lo real en la práctica de la improvisación compositiva*. (Tesis Doctoral) - Universidad Nacional de Córdoba.
- Fontanille, J. (2004). *Soma y Sema: figuras semióticas del cuerpo*. Fondo Editorial.
- Iglesias, A. Charivsky, M. Kiler, M. (2023). Formación docente en institutos y universidades. En A. Birgin, (Comp.). *Formación de docentes de escuela secundaria. Reconfiguraciones en la Argentina del siglo XXI* (pp. 103-134). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Laclau, E. y Chantal M. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Fondo de Cultura Económica.
- Mangieri, R. (2014). *Imagoletragrafía. Elementos de semiótica visual y teoría semiótica general. Breve manual de semiótica*. Universidad de los Andes. Vicerrectorado Académico. CODPEPRE (Comisión de Desarrollo del Pregrado). https://www.academia.edu/34599636/MANUAL_DE_SEMIOTICA
- Saur, D. (2006). Reflexiones metodológicas: tres dimensiones recomendables para la investigación sobre discursos sociales. En M. Jiménez García (Coord.), *Usos de la teoría en la investigación* (pp. 183-202). Plaza y Valdés-SADE.
- Saur, D. (2016). Lo educativo más allá de la escuela. Experiencia educativa y subjetividad. En Z. Navarrete y I. Loyola. (Coords.), *Formación de Sujetos. Reformas, políticas y movimientos sociales* (pp. 21-34). Plaza y Valdez.
- Saur, D. (2017). Territorio, posicionamiento, responsabilidad y formas de relacionamiento con la teoría. En F. Martínez y D. Saur (Comps.), *La cocina de la investigación. Reflexiones teórico metodológicas* (pp.19-45). Euvim.
- Saur, D. (2018). Integración y creación de categorías teóricas en los procesos de investigación (o en las posibilidades de diálogo entre arte y ciencia). *Heterotopías* 1(1). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/heterotopias/article/view/20026>
- Violi, P. (2022). ¿Puede la semiótica decir algo sensato sobre el feminismo? *deSignis*, 36, 15-26. <http://dx.doi.org/10.35659/designis.i36p15-26>

Verón, E. (1987). El cuerpo reencontrado. En Eliseo Verón, *Semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad* (pp.140-156). Gedisa.

Trayectorias educativas de jóvenes trans en la provincia de Córdoba

Carolina María Bruzzo

carolibruzzo@gmail.com⁶⁰

Introducción, presentación del tema/problema de investigación y justificación

El interés por el tema de investigación acerca de las trayectorias educativas de jóvenes trans surge en el marco de mi pertenencia al grupo de investigación “Pedagogías disidentes” de la UNVM, proyecto: Reconfiguraciones de los debates pedagógicos en Nuestra América (2020/21/22) dirigido por la Dra. Olga Susana Coppari y de mis estudios de Maestría en Pedagogía en la FFyH-UNC en distintos seminarios, en especial en el Seminario de Aproximaciones pedagógicas sobre género, sexualidad y Educación Sexual Integral (en adelante ESI), a cargo de la doctora Guadalupe Molina, actual directora de este proyecto.

A partir de esos dos recorridos, inicié una exploración y ensayo teórico acerca de la problemática de las infancias y juventudes trans en la escuela, indagando sobre las condiciones de posibilidad y proyecciones de pedagogías feministas y transfeministas, en particular con aquellas disidencias que son nombradas con la expresión “trans” en la infancia y la adolescencia. Me pregunto cómo esas disidencias se manifestaban en la escuela, cómo se viven las subjetividades que han sido históricamente abyectas y, a su vez, de qué manera la escuela puede posibilitar/habilitar un lugar de lazo educativo para cuerpos que son considerados impropios, como lugar de exploración de múltiples identificaciones y subjetividades.

Una anticipación hipotética de este trabajo, es el hecho de que estos jóvenes, al alzar la voz (o sus silencios), al alzar el cuerpo para ir construyendo otras identificaciones, otros cuerpos viables por fuera de género asignado al nacer, van configurando de modo performativo una historia de vida y, en particular dentro de ella, una trayectoria escolar, más aún, una trayectoria educativa particular en el que se ponen en juego articulaciones / entrecruzamiento de espacios educativos y lazos diversos.

Es por esto que se toma la decisión teórica metodológica de investigar desde la categoría de trayectoria educativa, en tanto que las trayectorias suponen desde “la perspectiva antropológica, (...) una construcción que, a nivel de la experiencia vivida, incluye tanto aspectos estructurales como la significación que estos asumen para el sujeto (Santillán, citada por Terigi y Briscoli, 2020) en tanto que:

[...]las trayectorias educativas [...] implican un recorrido experiencial y de apropiación de un conjunto de prácticas producidas en el marco de tramas

⁶⁰ Maestría en Pedagogía, Universidad Nacional de Córdoba. Dirección de tesis: Dra. Guadalupe Molina.

densas de intervención que (...) incluyen a diversos actores sociopolíticos que rebasan los espacios específicamente pensados para la escolarización. (Santillán, 2007b, p. 915)

De allí que el problema de investigación de este proyecto, construye la pregunta acerca de los modos de configuración de las biografías escolares y experiencias formativas socioeducativas de jóvenes trans. Comprender las trayectorias educativas, supone preguntarse cómo se han construido históricamente esos recorridos experienciales y de apropiación, en las tramas escolares y socioeducativas que desbordan lo escolar. En torno a este problema, se vinculan preguntas de investigación acerca de qué particularidades adquieren estas trayectorias de jóvenes trans, en la medida en que puedan traer al relato sus historias de vida, sus experiencias formativas, en los distintos niveles escolares así como en espacios socioeducativos, cómo las significan y cómo se construyen como densas tramas de recorridos educativos, en tanto: “la trayectoria no es una situación, ni una figura sincrónica en la vida de un sujeto, sino una sucesión diacrónica de puntos recorridos. Es un cruce de movi­lidades y de modalidades de acción” (de Certeau, 1996 citado por Santillán, 2007 a., p. 14).

Encuadre/Marco teórico y metodológico

De estas primeras exploraciones de práctica teórica, surge la pregunta por las trayectorias educativas de aquellos estudiantes que desde temprana edad han manifestado una voz, un cuerpo disidente que contradice la imposición de género de su partida de nacimiento, imposición realizada según Butler (2002), mediante el acto de su inscripción al nacer a la norma regulatoria del sexo, inscripción que es acto performativo. La autora sostiene que el sexo no es una evidencia natural, sino una norma regulatoria, una práctica que produce los cuerpos que gobierna. De esta manera, el acto de inscripción de género de les recién nacidos, no es un acto natural, que se ajusta al borde de lo biológico, sino un acto performativo. La autora define la performatividad como:

una práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra [...] las normas reguladoras del “sexo” obran de una manera performativa, constituyendo la materialidad de los cuerpos [...] para materializar el sexo del cuerpo [y] la diferencia sexual en aras de consolidar el imperativo heterosexual. (p. 18)

Al nacer les niñas necesitan ser sostenidos por quienes les reciben al mundo e inmediatamente, se produce un acto performativo, donde ante un dato biológico, la medicina generalmente, proclama desde el lenguaje: “es una nena” o “es un varón” y la familia y el sistema jurídico reitera esta afirmación, actos de inscripción que responde a una lógica binaria sexogenérica. De esta manera se le inviste, se le da una importancia, en el sentido que se materializa una significación sobre ese contorno biológico, sobre esa manifestación de la vida humana que ha nacido, y “el principio de esa materialización es precisamente lo que “importa” [matters] de ese cuerpo, su inteligibilidad misma” (Butler, op.cit.:60). Aquellas niñas y jóvenes que se han manifestado contradiciendo este acto performativo inicial, se identificarán como subjetividades trans.

En este trabajo me refiero a jóvenes trans a aquellos que presentan una disidencia con respecto a dicho acto de inscripción genérica que impone como única inteligibilidad posible la lógica binaria heteronormativa y cisnormativa, es decir, considerar que “lo normal” es la heterosexualidad entre personas cuya identidad de género coincide con la asignación de género que le dieron al nacer (cisnormativo). Son múltiples las disidencias que se pueden

manifestar en torno a la imposición del género asignado al nacer. Interesa conocer las trayectorias educativas de quienes disienten en tanto: allí donde se ha impuesto “es un varón” o “es mujer” por todas las instituciones que tienen el poder de nombrar, hay una disidencia expresada por jóvenes que han cursado algún tramo o de manera completa la educación obligatoria, incluyendo otros espacios socioeducativos y, que estas trayectorias hayan sido cursadas dentro del periodo de avance del marco normativo en materia de derechos humanos para garantizar las identidades en disidencia sexo-genérica, tomaremos como punto de partida el año 2006 (año de la sanción de la LEN y de la ESI)

Este proyecto se construye como estudio de tipo cualitativo, desde una perspectiva socioantropológica en tanto la indagación de la problemática planteada es deudora de un marco teórico que permiten construir un problema socio-pedagógico con aportes de las de la sociología y de la sociología de la educación, de la historia, de estudios del feminismo y del transfeminismo en relación a la educación, con los aportes de los estudios antropológicos en educación. Este marco orienta, como afirma Guber (2005) todo el proceso de indagación, descripción y análisis durante el trabajo de campo y construcción del informe final, en tanto no se constituyan en profecías autocumplidas y sirvan de vigilancia sobre el sentido común y posiciones etnocentristas o sociocentristas.

Así, desde la perspectiva socioantropológica, el marco teórico no será un modelo acabado ya que se necesita que entre en diálogo con la perspectiva de los actores en una explicación socio-antropológica en la que la descripción de los procesos sociales en su diversidad y singularidad permita indagar y comprender las particularidades del problema que este proyecto propone. Una posición de indagación que ponga en suspenso el juicio “no como concesión al empirismo sino como apertura al referente empírico y a la revisión de los conceptos sociocéntricos, ya provengan del marco teórico o del sentido común” (Guber, op.cit. p. 78).

Si bien, en este proyecto no se realizarán etnografías en escuelas, se recuperan los sentidos de la experiencia etnográfica que se manifiesta en los acercamientos a los jóvenes a través del relato de vida que reconstruya sus trayectorias educativas, en tanto busca producir un conocimiento local y una descripción que permita comprender las particularidades y la visión de los actores, a partir de un marco teórico que permite valorar e integrar estos conocimientos:

la integración de los conocimientos locales en la construcción misma de la descripción, es rasgo constante del proceso etnográfico. La integración de ese conocimiento local es posible solo mediante una perspectiva teórica que lo reconozca y lo valore como saber válido en el proceso de investigación. (Rockwell, 2009, p. 23)

El trabajo de Santillán (2007a) por ser antecedente del estudio de trayectorias educativas desde una perspectiva antropológica, permite la reconstrucción de procesos políticos y relaciones de poder entre los distintos espacios de intervención pedagógica, los escolares y los espacios de intervención socio-educativos en tanto “el estudio de los procesos micropolíticos contribuye a comprender cómo los procesos de escala local no sólo reflejan otros procesos políticos mayores y los conflictos de escala nacional, sino que pueden contribuir a ellos” (Gledhill, citado por Santillán, op.cit. p.17).

La unidad de estudio pretende circunscribirse a las trayectorias educativas de jóvenes trans en algunas localidades de la provincia de Córdoba, en particular en Villa María, Villa Nueva y Alta Gracia, las cuales quedan sujetas a modificaciones tomando en cuenta el deseo fluctuante de los jóvenes en participar de la investigación.

Se define como la unidad de análisis a los relatos de vida de jóvenes que se nombran a sí mismos como personas trans en tanto expresan (por sí mismos, otra vez) alguna disidencia en cuanto a su asignación de género al nacer; y cuya trayectoria educativa incluya haber transitado la educación obligatoria completa o esté transitando algún tramo de la educación secundaria. Interesa que la trayectoria educativa coincida en parte o totalmente (en términos temporales) con un tiempo histórico que incluye la ampliación de leyes y normativas educativas en materia de derechos sexo-genéricos. En este sentido tomaremos el periodo de 2006 (Sanción de la Ley de ESI, 26206) hasta la actualidad. El año de comienzo del periodo, está dado por ser el año de sanción de la ley más antigua dentro de ese conjunto de leyes y normativas, ya nombradas en otro apartado. Esto, además de considerar un aspecto del contexto histórico en el recorrido experiencial y de apropiación de las trayectorias educativas, permite no homogeneizar la edad de los estudiantes.

La cantidad de jóvenes con quienes se realizará la investigación como informantes centrales, responde a lo que Guber (2005) llama "muestra de oportunidad" ya que es la posibilidad de encuentro, las posibilidades de sostener y continuar una relación que garantice en estas localidades las entrevistas en profundidad, en tanto cantidad que puede arrojar una diversidad, así como recurrencias que permitan enriquecer el análisis. Las distintas localidades, escuelas y espacios socioeducativos, así como las distintas formas de disidencia, que son parte de cada trayectoria educativa reconfigurada a partir de los relatos de vida, proyectan en esta muestra, no una representatividad, pero sí anticipan hipotéticamente una significatividad en torno a dichas trayectorias.

Para construir una propuesta metodológica recupero a los relatos de vida, como parte de una tradición dentro de los métodos biográficos (Bertaux, 2005)

Relevancia del proyecto al campo pedagógico

Poner en el centro de una pregunta acerca de qué tramas filiatorias producen los espacios socioeducativos y los espacios escolares de jóvenes trans, a lo largo de su trayectoria educativa puede resultar un aporte de importancia en cuanto a contribuciones que describan qué pedagogías se configuran y construyen en la práctica para favorecer las trayectorias educativas de los estudiantes trans. La importancia también radica en ofrecer un saber local, en distintas localidades de la provincia de Córdoba, que continúen otras contribuciones antecedentes la ciudad de Córdoba y en la ciudad de Buenos Aires, propiciando nuevos interrogantes que se derivan de la complejidad del campo pedagógico que se continúan hoy en el marco del proyecto de investigación "Reconfiguración de los debates pedagógicos de Nuestra América. Avances y perspectivas disruptivas (2023-24) UNVM".

Referencias bibliográficas

- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Paidós.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Edicions Bellaterra.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Santillán, L. (2007a). *Trayectorias educativas y cotidianeidad Una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad*. Tesis

Doctorado en Antropología. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Santillán, L. (2007b). La "educación" y la "escolarización" infantil en tramas de intervención local: una etnografía en los contornos de la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12, 895-919.

Terigi, F. y Briscoli, B. (2020). Investigaciones producidas sobre "trayectorias escolares" en educación secundaria (Argentina, 2003-2016) En F. Acosta [et al.] *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. Universidad Nacional de General Sarmiento, FLACSO.

Arte, tecnologías y comunidad: Transmedia y poéticas animadas en/para el desarrollo de tecnologías socio-artísticas desde la universidad pública de Villa María durante el período 2020-2024

Luján Ailen Martínez

gopilalita@gmail.com⁶¹

Introducción al problema de investigación

El siguiente escrito se centra en la socialización de mi trabajo de tesis en la Maestría en Comunicación Digital Interactiva de la Universidad Nacional de Rosario, actualmente en curso. El proyecto se articula en torno al desarrollo de una producción transmedia en línea con el trabajo de investigación-creación transdisciplinario “Sentir mi cuerpo para contar(te): Tecnología socio-artística regional en educación en diabetes mellitus”, que se lleva adelante en el Centro de Investigación y transferencia (CIT) del Instituto Académico-Pedagógico de Ciencias Humanas (IAPCH), sobre los ejes de arte, salud y territorio. La línea de trabajo que interpela este estudio aborda la Diabetes Mellitus bajo una perspectiva de derecho del paciente, y propone una cooperación entre la Universidad Nacional de Villa María y la Municipalidad de Villa María, a través del Dispositivo público de Educación en Diabetes (DED). En este marco, se entrelazan las artes y las ciencias con fines comunicacionales, educativos y terapéuticos para la transformación social, hallándose una expresión posible en el encuentro entre la animación como lenguaje audiovisual y los nuevos formatos narrativos que habilita lo transmedia para hacer del espacio habitado un territorio expandido, híbrido; y del ejercicio creativo, un instrumento de participación y colaboración que involucra a la comunidad y construye sentidos compartidos en base a la experiencia relacionada a esta enfermedad. Este trabajo final de posgrado propone realizar un abordaje analítico-interpretativo sobre el proyecto de investigación mencionado, así como el desarrollo de una maqueta del proyecto transmedia en cuestión. La pregunta de investigación se organiza en torno al modo en que las tecnologías y poéticas de la animación contribuyen en su especificidad al desarrollo transdisciplinario de proyectos transmedia bajo la cooperación de distintas instituciones públicas, a los fines de atender las necesidades y preocupaciones de la región.

⁶¹ Maestría en Comunicación Digital Interactiva, Universidad Nacional de Rosario. Dirección de tesis: Dra. Cristina A. Siragusa. Co-dirección: Mgter. Eric Muzart.

Justificación y relevancia de su estudio

Una iniciativa del CIT de la UNVM es la de articular el trabajo de investigación que desarrollan becarios e investigadores con las demandas y necesidades de la ciudad y la región, articulando equipos transdisciplinarios en sus áreas de especialización, las cuales competen a las artes, la salud y la educación. Con esta mirada se impulsan distintas iniciativas que ponen en diálogo a la universidad con otros sectores de la sociedad, así como con convocatorias en el plano provincial y nacional para generar redes de trabajo y conseguir financiamiento. Una de las gestiones vinculadas al desarrollo tecnológico aparece en el año 2023, cuando se pone en movimiento la conformación de un Laboratorio de Animación en el IAPCH, cuya vinculación facilitaría un abordaje especializado en proyectos como el de “Sentir mi cuerpo para contar(te): Tecnología socio-artística regional en educación en diabetes mellitus”, que compete a este estudio, el cual inicia su trabajo bajo distintas modalidades, en el año 2020. La investigación, en este marco, emerge ligada a la acción en el campo artístico y científico (Borgdoff, 2010) para articular el territorio y sus problemáticas (Sánchez Medina y Padilla Longoria, 2023), a través de la animación entendida como expresión artística-tecnológica (Siragusa, 2015) y como instrumento terapéutico y educativo (Orfila y Ortega, 2021), a partir de la configuración afectiva de la experiencia y de la creación colectiva. Las narrativas transmedia permiten hacer a las comunidades protagonistas del dispositivo narrativo, a partir de implicarlas tanto en la creación como en la experiencia de distintas intervenciones del territorio a nivel físico y virtual (Irigaray, 2019).

Este trabajo de posgrado se enlaza a la investigación de carácter doctoral que llevo adelante en el CIT con una beca del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en relación a la animación y la representación del espacio latinoamericano en el contexto de auge de las industrias creativas y el paradigma de la economía del conocimiento. Se intenciona para esta tesis de maestría no solo su contribución a la producción de conocimiento específico ligado a los usos de la animación en el cruce científico y artístico, sino también que permita reflexionar sobre el diseño de investigaciones transdisciplinarias y visibilizar las experiencias llevadas a cabo desde la UNVM; y que todo ello finalmente, resulte en contribuciones concretas a nivel social y territorial.

Encuadre/Marco teórico

El estudio se enmarca en torno a conceptos clave tales como la animación, lo transmedial, el territorio y el paradigma de la ética del cuidado. La primera noción se trabaja desde su potencia formal, ligada a lo afectivo, para trabajar con lo social, lo cultural e histórico; al permitir el abordaje de lo íntimo a través de una práctica artística que da lugar a lo sensorial y lo sensible que interpela la memoria personal y también colectiva (Orfila y Ortega, 2021). La animación impulsa la emergencia de una memoria afectiva en el cuadro (Wells, 2013), que tiene que ver con lo que el animador busca expresar y el modo en que lo hace, en un encuentro con el mundo que plasma a través de la manipulación de materiales y dispositivos.

Los seres humanos, como seres corporeizados, son vulnerables al entramado de relaciones en el cual se inscriben, y por ello, señalan Orfila y Ortega (2023), requieren cuidado y apoyo en distintas etapas de la vida. La vulnerabilidad es interpretada en esta línea, como una condición universal y esencial del hombre, lo cual conduce a los autores hacia la ética del cuidado, que bajo un marco contemporáneo de pensamiento feminista, interpreta a los

individuos como seres relacionales, siempre situados en el contexto que los atraviesa. El cuidado comprendido en estos términos, se orienta en trabajar la capacidad de resiliencia de las personas y la comunidad a los fines de enfrentar desafíos presentes y futuros (Fineman, 2021; Pettersen, 2012).

Una narrativa transmedia que se enfoca en la experiencia de los actores sociales que configuran el territorio, ofrece la posibilidad de convertirlos en protagonistas, permitiéndoles el uso, la apropiación, la transformación, la creación colaborativa de aquellas historias que forman parte de sus modos de ser y estar en el mundo (Berners-Lee, 2000; Irigaray, 2019; Irigaray y Lovato, 2018). El concepto de lo transmedia (Jenkins, 2003; Scolari, 2013) alude a la expansión a través de distintos sistemas y medios. Propone la generación de contenidos autónomos que se conectan al mismo universo de referencia, y que pueden, entre otras cosas, transformar al espacio en plataforma narrativa bajo una hibridación física y virtual (Irigaray, 2019) que lo vuelven multimedial e interactivo. En este sentido, el territorio atraviesa un proceso de *artificación* (Sánchez Medina y Padilla Longoria, 2023) que interpela las prácticas, los conceptos y el trabajo institucional, y que transforma las relaciones que se entablan con y a través de él. A través de estrategias de creación colaborativa como la de *storytelling*, el relato se vuelve coral en la confluencia de territorio y subjetividades (Caminos y Ardini, 2018).

Lo mencionado conduce finalmente a esclarecer desde qué lugar se interpreta el territorio. Haesbaert (2012) y Massey (2012) ofrecen una lectura relacional del mismo, configurándolo como un fruto -siempre en transformación- de pujas por el poder y el control que distintos actores están permanentemente activando en el espacio. La territorialización y la accesibilidad a otros territorios, encuentran un instrumento de materialización en las tecnologías que favorecen la interpenetrabilidad. En ese sentido, las tecnologías digitales permiten llenar una vacancia, a partir del desplazamiento virtual y de la manifestación de aquello que alude a lo imaginario o lo sensible (Renó, 2011), pudiendo configurarse como un instrumento de socialización (Castells, 1999).

Diseño metodológico

Tomando como caso de estudio el proyecto de investigación “Sentir mi cuerpo para contar(te): Tecnología socio-artística regional en educación en diabetes mellitus”, llevado a cabo bajo la articulación del IAPCH-UNVM, el CIT (CONICET-UNVM) y la Secretaría de Salud de la Municipalidad de Villa María, se realizará una investigación cualitativa bajo un abordaje analítico-interpretativo que culminará con la producción de un informe del orden de lo teórico y el diseño de la maqueta de un proyecto transmedia de carácter multimedial e interactivo. Ambas producciones articuladas participarán del proyecto de investigación a abordar como caso, experiencia de la cual formo parte en el área de investigación y producción.

La investigación y realización que componen esta tesis se organizan en cinco fases que van desde la construcción del objeto, al análisis del caso en relación a su propuesta conceptual y realizativa en términos artísticos y técnicos -considerando que el proyecto busca producir un dispositivo artístico y tecnológico con fines comunicacionales-, al diseño de una propuesta transmedia posible y su materialización en una maqueta, y finalmente al desarrollo de conclusiones. Se trabajará con bibliografía especializada, documentación referida al caso, bitácoras y desarrollos visuales, gráficos, sonoros o audiovisuales producidos. Se realizarán entrevistas semiestructuradas a la directora del proyecto Dra.

Cristina Siragusa y a otros participantes del proyecto “Sentir mi cuerpo para contar(te)”, a directores y personal responsable del CIT y del programa municipal DED.

Finalmente, se toma como referencia la experiencia de producción artística en curso que se realiza en el proyecto “Sentir mi cuerpo para contar(te)”, referido a la elaboración de un cortometraje de animación stop motion relacionado a la diabetes, llamado “Las tías gordas”, para desarrollar la identidad de un proyecto transmedia propio que incorpora narrativas gamificadas, deriva territorial y talleres de creación colaborativa.

Referencias bibliográficas

- Berners-Lee, T. (2000). *Tejiendo la red: El inventor del World Wide Web nos descubre su origen*. Siglo XXI editores.
- Borgdoff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon: revista de ciencias de la danza*. <https://www.researchcatalogue.net/profile/download-media?work=129470&file=129476>
- Caminos, A., Ardini, C., y Mirad, N. (2019). La Interfaz, el lugar de articulación de territorios transmediales. En T. Burgos y R. Cunha (Orgs.), *Interfaces Contemporáneas no Ecosistema Midiático* (pp.15-26). Ria Editorial.
- Castells, M. (1999). *Internet y la Sociedad Red* [Conferencia]. Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento (UOC). https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/Castells_internet.pdf
- Fineman, M. A. (2021). *What Vulnerability Theory Is and Is Not*. <https://scholarblogs.emory.edu/vulnerability/2021/02/01/is-and-is-not/>
- Haesbaert, R. (2012). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. (Rev.: Gilberto Giménez.). *Cultura y representaciones sociales. Un Espacio para el Diálogo Transdisciplinario*, 8(15), 12-42 . UNAM.
- Irigaray, F., y Lovato, A. (2018). *El periodismo transmedia y la ciudadanía comunicativa*. La Capital. <http://catedratransmedia.com.ar/2018/04/09/el-periodismo-transmedia-y-la-ciudadania-comunicativa/>
- Irigaray, F. (2019). *Territorialidad expandida en el documental transmedia* [Congreso]. XXI° Congreso de la Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo. Salta, Argentina: Escuela de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Humanidades (UNSa). <https://www.aacademica.org/21redcom/284>
- Jenkins, H. (2003). *Transmedia Storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling*, en *Technology Review*. <https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/>
- Massey, D. (2012). *Espacio, lugar y política en la coyuntura actual*. Urban, Tribuna/Tribune. <https://polired.upm.es/index.php/urban/article/view/1864/2117>
- Orfila, J. y Ortega, F. (2021). *From the Lab to the Classroom: Stop-Motion Animation Techniques for Middle and High School Educators* [Conferencia]. 3rd Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education. MusicoGuia Magazine.
- Orfila, J. y Ortega, F. (2023). Siento luego existo: Animación stop-motion en el contexto de la ética del cuidado. *Revista Con A de animación*, (17), 14-33.
- Petterson, T. (2012). Conceptions of Care: Altruism, Feminism, and Mature Care. *Hypatia* 27 (2), 366-389.
- Renó, D. P. (2011). Cinema documental interactivo e linguagens audiovisuais participativas: como produzir. *Revista Latina de Comunicación Social, Colección Cuadernos Artesanos de Latina / 09*. Universidad de La Laguna.

- Sánchez Medina, M. y Padilla Longoria, P. (2023). La artificación de la ciencia. Permeabilidad y horizontalidad de fronteras en el umbral de la transdisciplina Arte-ciencia. En A. Rodríguez Orozco (Coord.), *La invención de las fronteras. Ciencia y arte. Exploraciones transdisciplinares* (pp. 63-89). Ediciones CENIT.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia, cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Siragusa, C. A. (2015). *Poéticas en stop motion: una lectura de los dispositivos estético-narrativos de la animación argentina contemporánea* [Memorias]. 1° Ateneo Internacional de Investigadores de la Red Latinoamericana de Estudios de Animación Sur a Sur. Córdoba, Argentina, Universidad Nacional de Villa María. http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id_notice=3530510
- Wells, P. (2013). Toy Stories, Trade Tattoos and Taiwan Tigers: Or What's Animation Ever Done For Us?. Validating the Animated Film. En A. González y P. Asís Ferri (Eds.), *La animación y las otras artes: actas del III Foro Académico Internacional Sobre Animación*. (pp. 13-36). Universidad Nacional de Córdoba.

La edición literaria en transición. Alción Editora

Mariana Barcellona

mbarcellona@unvm.edu.ar⁶²

Introducción

La presente investigación, que lleva por título “La edición literaria en transición. Alción Editora”, pretende ser revisión, continuación y profundización de una serie de investigaciones previas que se remontan al año 2004,⁶³ momento en que comenzamos a indagar sobre la historia cultural de Córdoba durante el gobierno de la última dictadura cívico-eclesiástica-militar y, fundamentalmente, durante la transición democrática. Una y otra vez volvimos sobre ese tiempo en transición porque, a pesar de la escasez de producciones culturales generadas por el terror, la censura, la desaparición y la diáspora de intelectuales, esa dispersión del campo y este tiempo de incertidumbre continúan abriendo interrogantes sobre los procesos de reconfiguración del campo intelectual.

Si bien a lo largo de los años las investigaciones fueron produciendo posibles respuestas, no han agotado ni clausurado el interés por echar luz a acontecimientos dentro del campo cultural de Córdoba que hemos explorado someramente. En los últimos seis años, iniciamos una serie de investigaciones relacionadas al campo editorial argentino durante la transición democrática.⁶⁴ Estos proyectos nos condujeron a revisar la producción teórica sobre la edición, las investigaciones sobre el campo editorial centralizado en Buenos Aires. Dicho proceso de reflexiones sobre el campo editorial en transición nos llevó permanentemente, como ejercicio de reflexión, a preguntarnos sobre las condiciones de emergencia de las prácticas editoriales de Córdoba. En este marco, nos planteamos una serie de problemas para esta investigación:

1. ¿Qué grado de relación existe entre las condiciones de dispersión y fractura del campo cultural de Córdoba impuesto por la dictadura militar y un campo editorial emergente?

⁶² Doctorado en Letras, Universidad Nacional de Córdoba. Dirección de tesis: Dra. Silvia Barei.

⁶³ Equipo de Investigación “Identidad y literatura de Córdoba”. Dirigido por el Mgtr. Carlos Gazzera. Centro de Investigación de la Facultad de Filosofía Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Trabajo final de Licenciatura (2006): *Entre la escritura vacía y la novela como espacio de denuncia. Dos novelas cordobesas de la transición democrática*. Dirigida por el Dr. Claudio Díaz; “Ficción y denuncia política en dos novelas de Fernando López”. *Revista Confines de la mirada* 2007, N° 4, Pg. 25-31. Córdoba, Argentina. Barcellona, Mariana. “Las prácticas de la memoria: la construcción de los setenta en dos novelas cordobesas de la transición democrática”. *Revista Escribas*, 2006. *Revista de la Escuela de Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba*. “Reconstrucción del campo intelectual de Córdoba durante la transición democrática” (2011) Eduvim; “La literatura argentina entre el Terror y el Horror”. Dirigido por el Mgr. Carlos Gazzera. Con subsidio del Instituto de Investigación de la Universidad Nacional de Villa María. Red Interuniversitaria de Estudios sobre crimen y ficción. Período 2014 (febrero-diciembre). Director Mgtr. Carlos Gazzera.

⁶⁴ Entre 2016 y 2019: “Revistas, editoriales y campo literario argentino en la segunda mitad del siglo xx. Parte I”. Dirigido por el Prof. Magtr. Carlos Gazzera. Con subsidio del Instituto de Investigación de la Universidad Nacional de Villa María. Entre 2020 y 2022: “Editoriales argentinas en transición 1980-1990”. Dirigido por el Prof. Magtr. Carlos Gazzera. Con subsidio del Instituto de Investigación de la Universidad Nacional de Villa María.

2. ¿Bajo qué condiciones objetivas del campo cultural da inicio su labor de edición Alción Editora en 1981?
3. ¿Qué papel juega esta editorial en el proceso de reconstrucción del campo cultural, en particular el literario en Córdoba durante la primera mitad de la década del ochenta?
4. ¿Qué concepciones sobre el libro y la edición están presentes en el campo y cuáles son las elecciones estratégicas que produce Alción Editora en los cinco primeros años de su producción?
5. ¿Qué operaciones de selección realiza Alción Editora relacionadas con el campo literario de Córdoba para construir su catálogo?
6. Durante los cinco primeros años de su presencia en el campo cultural de Córdoba ¿Alción Editora logra construir redes editoriales con agentes locales, nacionales e internacionales?
7. ¿Cuáles son los modelos empresariales locales o extranjeros que sigue la editorial?
8. ¿Qué figura de editor inspira el trabajo de Maldonado y Julio Castellanos como editores de Alción Editora?
9. ¿Bajo qué condiciones técnicas y saberes específicos de la impresión de libros se desarrolla la labor editorial de Alción Editora durante los cinco primeros años de su trabajo editorial?

Estas preguntas nos habilitan a una serie de decisiones metodológicas para el desarrollo de nuestra investigación: en primer lugar, tomamos como objeto de estudio Alción Editora (1981), en la medida en que nos permite indagar en las condiciones sociopolíticas y económicas del campo editorial y literario de la transición en Córdoba. Creemos que un estudio de caso hace posible analizar aquello que las investigaciones generales solapan: los grados de articulación aún posibles bajo la censura y la persecución del gobierno dictatorial, las formas más o menos articuladas que adoptan las relaciones entre los agentes de un campo en reconfiguración. Al mismo tiempo, nuestro interés está direccionado a indagar, establecer y hacer explicables los circuitos, saberes y prácticas que hacen posible editar publicaciones literarias y el impacto que estas prácticas de edición tienen en el campo literario de Córdoba. Es decir, establecer el grado de vinculación entre el campo literario y el campo editorial durante la primera mitad de los años ochenta.

Buscamos explicitar en esta investigación qué estrategias puso en práctica Alción Editora durante la transición democrática argentina y sus relaciones con diversos agentes del campo intelectual, escritores, editores e intelectuales, las relaciones que mantiene con el Estado y con el sector privado de la actividad. Creemos que existe una vacancia en este aspecto. Si bien los estudios sobre el libro y la edición han alcanzado en los últimos veinte años una expansión y rigurosidad extraordinarias en nuestro país, los estudios sobre Córdoba y la región han puesto mayor atención en un período que Schiffrin en su libro *Una edición sin editores* (2014) ha denominado de concentración e internacionalización de la industria editorial, proceso que se hace visible en nuestro país desde 1990. Otro tanto ha ocurrido con las investigaciones sobre las condiciones actuales de la edición, que tienen como objetos de estudio las nuevas formas que ha adquirido la edición como respuestas alternativas a la concentración del campo.⁶⁵ Nuestra indagación se focaliza en el proceso previo a dicho período, que podemos denominar con total acuerdo de la crítica

⁶⁵ Consultar al respecto Vanoli (2010), Szpilbarg y Saferstein (2012).

especializada, como de reconfiguración y reordenamiento del campo luego de la dispersión, diáspora y fragmentación del campo intelectual.⁶⁶

Marco teórico y metodológico

Pensar Córdoba

Reflexionar sobre el campo editorial de Córdoba en la transición democrática nos obliga a posicionarnos teóricamente respecto del territorio y los acontecimientos que en él se desarrollaron. ¿De qué hablamos cuando decimos Córdoba? En primer lugar, al referirnos a este espacio, que es provincia, ciudad capital, territorio muchas veces imaginado literariamente o construido teóricamente, pretendemos alejarnos de cualquier tradición esencialista. En segundo lugar, evitamos toda sujeción a perspectivas históricas pendulares, entre la excepción de la Córdoba revolucionaria y el anquilosamiento religioso y retrógrado que convierten a Córdoba en el reservorio del conservadurismo. Este tipo de nociones nos impiden reconocer y analizar los procesos históricos, sociales y culturales que aparecen durante la transición democrática, ya sean deudores de tradiciones presentes en el campo cultural o emergentes y más o menos desarticuladas. En tercer lugar, pensar este territorio en términos de fronteras porosas, como espacio permanentemente atravesado y alterado por intercambios, diálogos y conexiones entre agentes con trayectorias, memorias, prácticas, saberes de diversos órdenes y procedencias. Esta mirada nos habilita a analizar los vínculos entre centros y periferias culturales. Las perspectivas historiográficas en las que encontramos los antecedentes teóricos para este trabajo son los estudios de Gustavo Sorá (2017), y el libro de Ana Clarisa Agüero y Diego García, *Culturas interiores* (2016).

Sobre el concepto de transición democrática

A partir de 1983 se inaugura en Argentina un nuevo período constitucional y de normalización de las instituciones democráticas, cuyo funcionamiento estuvo suspendido por el golpe cívico-militar de 1976. Este período es denominado por algunos politólogos, entre ellos Cecilia Lesgart (2003), como transición democrática. Este concepto aporta al momento referido la posibilidad de recuperar no sólo el proceso político y cultural que desemboca en las elecciones de 1983, sino también los procesos posteriores. De esta manera, la instauración de la democracia se comprende como un extenso proceso de elaboración ideológica y política que comienza, según Lesgart, luego de la Guerra de Malvinas y que continúa hasta fines de la década del ochenta. Pensamos la democracia como “mínimo institucional”, como núcleo de rutinas institucionales y procedimientos constitucionales ampliamente aceptadas por los principales actores políticos y sociales que permitirían garantizar la permanencia del estado de derecho. Roxana Patiño (1999, 2006), afirma que la democracia es también en este momento, el prismático para pensar un nuevo orden cultural ligado al cambio ideológico y político: el nuevo eje desde el cual se construye la crítica es pensar la cultura y la política desde la democracia. Es decir, que, tanto en Argentina como en otros países de América Latina, la transición se dio en términos de

⁶⁶ Sarlo (1987, 1988), De Diego (2006, 2014), De Sagastizábal (1995), Gociol e Hiveriz (2007), entre otros.

proceso de restitución del estado de derecho. En nuestro país adquirió características particulares. Tomando la expresión de Hugo Vezzetti (2002) se trató, de una “transición en colapso”, sino que la dictadura argentina se derrumbó tras la derrota de la guerra de Malvinas.

El campo editorial

Indagar sobre el funcionamiento del campo editorial e intentar dar cuenta de las estrategias y tomas de posición de una editorial determinada implica adoptar una serie de posicionamientos teóricos específicos. Seguimos en la presente investigación las premisas sociológicas de Pierre Bourdieu, en su ensayo sobre campo editorial “Una revolución conservadora de la edición” (2014), en el cual desarrolla desde su teoría generativa de los campos las especificidades que caracterizan la estructura y el funcionamiento del campo editorial. El autor describe allí la estructura del campo editorial como “espacio social relativamente autónomo –es decir, capaz de retraducir, según su propia lógica, todas las fuerzas externas, económicas y políticas, especialmente–, en el cual las estrategias editoriales encuentran su principio. Esta teoría nos permitirá reflexionar sobre las relaciones entre el espacio social, los agentes sociales como principio generador de las prácticas sociales y las producciones culturales (operaciones editoriales a través de la construcción de catálogos, selecciones de publicaciones dentro de revistas, construcciones de determinadas concepciones de “cultura”, “canon literario”, “democracia”, “intelectual”, etc.) bajo determinadas condiciones objetivas.

Así, el abordaje de la investigación sobre el campo editorial de Córdoba durante la transición democrática implica, siguiendo a Pierre Bourdieu un doble plano: el plano de lo simbólico por un lado y de lo económico por otro. Además, la definición de campo editorial tiene relevancia para nuestro trabajo, en la medida en que nos preguntamos por la influencia de la aparición de una editorial como Alción Editora en el campo cultural de Córdoba. Por lo tanto, la reflexión de Bourdieu sobre el campo literario es central.

Una segunda advertencia que realiza Bourdieu respecto a la competencia específica de este campo y de sus agentes, refiere a la “doble conciencia” y “doble juego” característico del editor y del espacio editorial: las aptitudes propiamente literarias del que sabe “leer” (el amor al arte, a la literatura) y las aptitudes técnico-comerciales del que sabe “contar” (la búsqueda del beneficio económico). La razón de esta doble conciencia que domina el hacer del editor se da por el hecho de que el libro es un objeto de doble faz: “s a la vez mercancía y significación”. Finalmente debemos tener en cuenta que el lugar que cada editorial ocupa, en un momento dado, es “una posición en el campo editorial, que depende de su posición en la distribución de los recursos raros (económicos, simbólicos, técnicos, etc.) y de los poderes que ellos confieren sobre el campo”. Es decir que es esta posición estructural la que orienta las tomas de posición de sus “responsables”, sus estrategias en materia de publicación de obras. Lo que define aquí Bourdieu (2014, p. 229), no es ni más ni menos que las reglas y las luchas que tienen lugar en el “juego editorial”.

Hipótesis de trabajo

A partir de los problemas y el marco teórico planteados, podríamos señalar inicialmente que uno de los rasgos característicos del campo editorial de Córdoba, incluso previo al golpe de estado de 1976, parece ser la fragmentación y escaso grado de articulación. Si a esta

tradición le sumamos el desmantelamiento y fractura del campo intelectual durante los años de la dictadura, podemos hipotetizar que:

1. El proyecto de Juan Maldonado y Julio Castellanos (1981), Alción Editora, sería en términos de Raymond Williams, una formación emergente en un campo editorial literario inexistente. La actividad editorial estaría abocada, por lo menos desde comienzos de la década del setenta a publicaciones realizadas por agentes que se caracterizan por ser librereros, no editores. Se trataría de publicaciones universitarias, reproducciones de libros especializados;
2. La fundación de Alción Editora y sus primeras publicaciones resultarían centrales para el proceso de reconstitución del campo intelectual de Córdoba por su interés por la edición literaria de autores locales y nacionales;
3. Tanto su catálogo inicial como su desarrollo posterior respondería en gran medida a presentarse en sociedad como formación que genera sus prácticas desde las propuestas rectoras de la época: democratizar la cultura.
4. El aprendizaje y acumulación de saberes específicos por parte de sus editores sería fundante de un campo editorial sin precedentes en Córdoba;
5. Alción Editora que sienta las bases y modelos de profesionalización del editor no solo en vistas a la fundación y ampliación del campo editorial durante la transición democrática sino hacia la década siguiente.

Referencias bibliográficas

- Agüero, A. C. y García, D. (2016). *Culturas interiores. Córdoba en la geografía nacional e internacional de la cultura*. Euvim.
- Bourdieu, P. (2006). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2014). *Intelectuales, política y poder*. Eudeba.
- De Diego, J. L. (2006). *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2000)*. FCE.
- De Diego, J. L. (2015). *La otra cara de Jano. Una mirada crítica sobre el libro y la edición*. Ampersand.
- De Sagastizábal, L. (1995). *La edición de libros en Argentina, una empresa de cultura*. Eudeba.
- Gazzera, C. (2002). *Laurel y Mediterránea. Dos revistas en la construcción del campo cultural cordobés*. Junta Provincial de Historia.
- Gociol, J. (2010) *Boris Spivacow el señor editor de América Latina*. Capital Intelectual.
- Gociol, J. (2017). *Centro editor de América Latina: Una fábrica de cultura*. Biblioteca Nacional Mariano Moreno.
- Gociol, J. y otros (2007). *Más libros para más. Colecciones del Centro Editor de América Latina*. Ediciones Biblioteca Nacional.
- Invernizzi, H. y Gociol, J. (2007). *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Eudeba.
- Lesgart, C. (2003). *Usos de la transición a la Democracia. Ensayo, Ciencia y Política en la década del '80*. Editorial HomoSapiens.
- Patiño, R. (2006). Debates teóricos en torno a la literatura latinoamericana: el surgimiento de un nuevo proyecto crítico (1975-1985). *Orbis Tertius: Revista de Teoría y Crítica Literaria*, 11(12). <http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/numeros/numero-12/sumario/>.
- Patiño, R. y Sosnowsky, S. (1999). *Una cultura para la democracia en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Sarlo, B. (1988). El campo intelectual: un espacio doblemente fracturado. En *Represión y reconstrucción de una cultura: el caso argentino*. Eudeba.
- Sarlo, B. (1989). Borges y la literatura argentina. *Revista Punto de Vista*, (34, Julio/Septiembre).

- Schffrin, A. (2001). *La edición sin editores. Las grandes corporaciones y la cultura*. Ediciones Trilce.
- Sorá, G. (2017). *Editar desde la izquierda en América Latina. La agitada vida del Fondo de Cultura Económica y de Siglo XXI*. Editorial Siglo XXI.
- Szpilbarg, D. y Saferstein, E. (2012). El espacio editorial "independiente": heterogeneidad, posicionamientos y debates. Hacia una tipología de las editoriales en el período 1998-2010. *Actas del Primer Coloquio Argentino de Estudios sobre el Libro y la Edición*.

Entre lo académico y lo popular: la ópera experimental Memorias del Camino

Ignacio Javier Huerta

ignacioguerta@gmail.com

Alba Lunari

alunari@unvm.edu.ar

Belen Disandro

anabelendisandro@gmail.com⁶⁷

Introducción

Memorias del Camino es una ópera con formato experimental que realizó un conjunto de artistas y gestores vinculados a la Licenciatura en Composición Musical y a la Licenciatura en Interpretación Vocal, ambas carreras con orientación en música popular y dictadas por la Universidad Nacional de Villa María (UNVM). La característica principal de esta ópera es tomar la figura de Atahualpa Yupanqui como temática, estableciendo un diálogo con los repertorios de la música popular argentina.

Para su realización participaron más de 40 personas, se contó con un ensamble instrumental, cantantes líricos y un coro, además, requirió de personal técnico para la puesta en escena, la operación de sonido, luces y de directores. Contó con el financiamiento de dicha universidad y del ex Ministerio de Cultura de la Nación Argentina, que alcanzó para subsanar ciertos gastos en producción, aunque no se cubrieron honorarios del plantel artístico y técnico.

Aquí nos preguntamos, ¿cómo fue posible la realización de la ópera en la ciudad de Villa María? Esta pregunta, en su simpleza, parece resolverse extendiendo la información del párrafo anterior, lo cual implicaría asumir algunos supuestos sin cuestionarlos. De todas las obras posibles a realizar –y financiar– por la UNVM, ¿es la ópera un devenir lógico de dicha formación?, ¿por qué un conjunto de artistas apuestan recursos propios y tiempo en realizar esta obra de música académica?

⁶⁷ Todxs lxs autorxs pertenecen al CONICET-CIT-UNVM y esta presentación se enmarca en la investigación llevada adelante en el marco del Programa Jóvenes en Ciencia de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba y la UNVM.

Presentamos una investigación en curso que es financiada por el programa Jóvenes en Ciencia de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba y la UNVM. Para responder las anteriores preguntas nos propusimos realizar un análisis de las partituras y las grabaciones de la ópera mencionada, entrevistas semiestructuradas a artistas y gestores y la revisión del estado del arte sobre la discusión de música popular en contextos académicos, incluyendo las publicaciones académicas de las realizadoras de la Ópera.

Modos de hacer y juicios de valor de la ópera

Para responder nuestras preguntas partimos de entender la ópera desde los términos de los mundos del arte (Becker, 2008) para construir una red de trabajo cooperativo de un conjunto de actividades necesarias de realizar para que la propuesta sea valorada como artística. Entendemos que para ello sus actores despliegan un acervo de recursos, habilidades, conocimientos y convencimientos que determinan modos de hacer específicos. En esta parte de la investigación nos centramos en artistas y encontramos diferenciados repertorios de acción (Becker y Faulkner, 2011) según la trayectoria que entran en diálogo para coordinar el trabajo necesario al producir la ópera.

Construimos tres trayectorias artísticas que movilizan repertorios de acción diferentes y que posicionan criterios de intervención diversos: a) quienes se formaron en música académica, iniciaron una carrera musical –en vínculo o no con la música popular– y luego se incorporaron como docentes a las mencionadas carreras universitarias; b) quienes son egresados de dichas carreras mencionadas; y c) artistas de otras universidades que fueron convocados específicamente. Entendemos que cada uno de estos perfiles artísticos desarrollan juicios de valor sobre la ópera como formato y de la música académica y popular en general (Lopez Cano, 2011) a modo de justificar su participación de manera diferencial.

Estos juicios de valor y sus repertorios de acción se ponen en juego en una red más grande a la producción de la obra en sí misma, proyectando su eficacia en la cooperación –como también en la competencia– dentro del mundo institucional de la UNVM. Cada artista entrevistado reconoce una capitalización de su participación al ampliar su experticia profesional desde el formato académico. Aquellos que están en el primer grupo, además, buscan disputar la legitimidad del formato musical en pos de obtener prestigio académico universitario y los beneficios que llegan con este.

En este sentido, la ópera puede ser movilizada como un capital simbólico (Bourdieu, 2013) que genera distinción al interior de una amplia red institucional. Del mismo modo, también pueden ser entendida como commodities (Stigler y Becker, 1977) con utilidad marginal que deben ponerse en movimiento para garantizar que produzcan o no nuevos capitales/lizaciones de oferta variable, es decir legitimidad. Desde este punto puede comprenderse una amplia inversión de recursos institucionales y personales para la producción de una ópera fuera del circuito oficial e independiente, en el interior cordobés y para un público que difícilmente haya tenido experiencias previas en el género.

Entre lo popular y lo académico

Melanie Plesch (1996) describió dentro del “primer nacionalismo” (fines del siglo XIX) ciertos instrumentos musicales que funcionaron como un “emblema musical de la argentinidad” (p.60) e, incluso, como símbolo de lo rural para ciertas obras de música académica. En

relación a ese nacionalismo, resalta Wolkovicz (2012): “la elaboración de obras nacionalistas surge de la relación entre elementos folclóricos tomados de la tradición de la guitarra enraizada en la cultura gauchesca y el lenguaje de la música académica europea” (p. 16-17). Nos preguntamos ¿cómo se construyen estos diálogos musicales en nuestra obra?

Para dar cuenta de este cruce analizamos cómo se entrelazan en el discurso musical elementos, materiales, recursos y conductas compositivas del lenguaje de la música contemporánea y de la música popular. Nos aproximamos en primer lugar al planteo del orgánico orquestal atípico de violín, clarinete, dos guitarras, bajo, tuba y percusión (la cual incluye instrumentos netamente folclóricos como el bombo o las pezuñas de vaca) más el coro, solistas vocales y narrador. Se construyen texturas mediante el uso del timbre de los instrumentos como la guitarra o el bombo que son topos de la música folclórica. También el uso del timbre de las palmas con el ritmo de negra más corchea propio del inicio de la chacarera evocando situaciones propias de la danza o la resignificación del tarareo. Analizamos principalmente los repertorios de células rítmicas y las métricas propias de géneros folclóricos y su resignificación dentro de una estética contemporánea. El uso de compases ternarios y binarios de división binaria o la superposición de compases binarios y ternarios llamadas hemiolas típicas de géneros como la chacarera en convivencia con momentos en donde se alternan compases cuaternarios con ternarios sugiriendo métricas de siete tiempos. A su vez, en la partitura existen indicaciones abiertas tales como “ritmos sugeridos” que los intérpretes, en el estreno, resolvieron usando el rasguído propio de la chacarera. Esa decisión interpretativa permite poner en juego, dentro de una música que está escrita con rigurosidad y con una cierta complejidad rítmica, momentos más improvisados y que remiten a prácticas propias de lo popular.

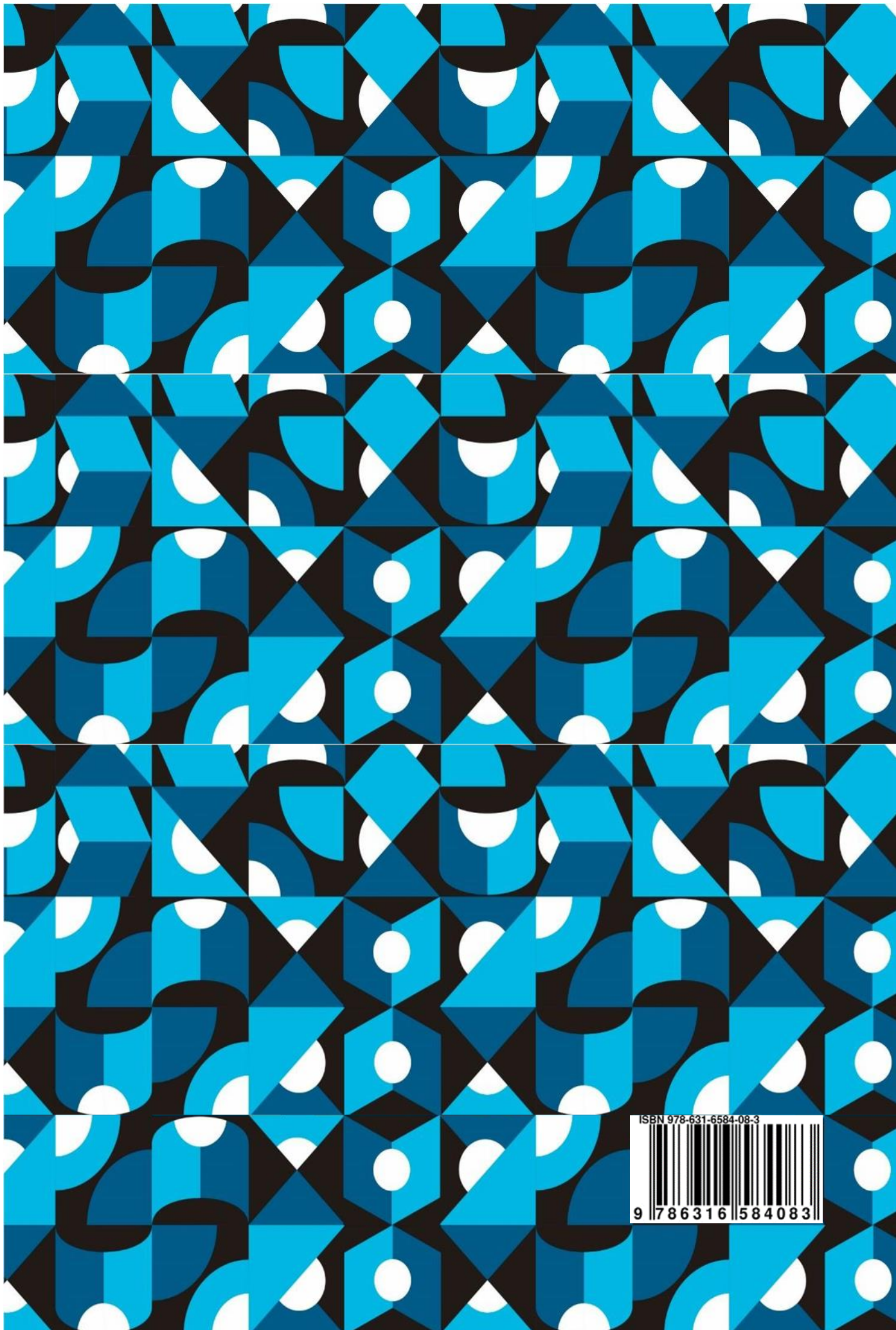
Por otro lado, observamos la manera en que la compositora utiliza percusiva y sonoramente las sílabas de algunas palabras claves de la lírica de Yupanqui como piedra, cielo, luna, viento y río siendo esta técnica la más representativa de la ópera experimental. Asimismo, la técnica de la melodía de timbres (en idioma alemán Klangfarbenmelodie) en donde en cada nota de la melodía es interpretada por un instrumento diferente conformándose una secuencia de puntos multicolores a nivel tímbrico es puesta en juego con gran imaginación. Melodías que se van tejiendo en timbres diversos y en donde la unidad rítmica y melódica es usada independientemente con valor percusivo en la textura. Estas resultan técnicas compositivas de la música académica contemporánea que, a su vez, producen efectos rítmicos propios de la música folclórica.

Ambos análisis tienen como punto de contacto el diálogos entre los múltiples repertorios de acción que se conjugan en la producción de la obra, en donde se ensamblan habilidades y experiencias con la música popular y académica. Recogiendo lo dicho por una de las cantantes, nos interesa plantearnos si el resultado es “cómo si Plácido Domingo se pusiera a cantar una chacarera”.

Bibliografía

- Becker, H. (2008). *Los mundos del arte. Sociología del trabajo artístico*. UNQ.
- Becker, H. y Faulkner, R. (2009). *El Jazz en Acción: La dinámica de los músicos sobre el escenario*. Siglo XXI ediciones.
- Bourdieu, P. (2013). Capital simbólico y clases sociales. *Revista Herramienta*, 52, s/p.

- Gallo, C. y Reyes, M. (2019). Memoria y Performance: Memorias del Camino. Ópera Experimental. En C. Sirarusa, et al. (2020). *Libro de Actas. III Jornadas de Investigación en Artes UNVM: contextos, paradigmas y metodologías*. UNVM.
- López Cano, R. (2011). Juicios de valor y trabajo estético en el estudio de las músicas populares urbanas de América Latina. En J. Sans y R. López Cano (Coords.). *Música popular y juicios de valor: una reflexión desde América Latina*. Fundación Celarg.
- Plesch, M. (1996). La música en la construcción de la identidad cultural argentina: el topos de la guitarra en la producción del primer nacionalismo. *Revista Argentina de Musicología*, (1), 57-68.
- Stingler, G. y Becker, G. (1977). De gustibus non Est Disputandum. *The American Economic Review*, 67(2), 76-90.
- Wolkovicz, V. (2012). *Música de América: Estudio preliminar y edición crítica*. Teseo.



ISBN 978-631-6584-08-3



9 786316 584083