REVISTA CIENTÍFICA

EFI EDUCACIÓN FORMACIÓN INVESTIGACIÓN

Vol. 9 · N° 15 **JULIO 2023**

INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS DOCENTES

Diversidad de abordajes teóricos y metodológicos

Una publicación científica de la Dirección General de **EDUCACIÓN SUPERIOR** · ISSN 2422-5975, en línea

Secretaría de **EDUCACIÓN**

Ministerio de **EDUCACIÓN**

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

entre todos

Hacemos

EFI
EDUCACIÓN, FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN
ISSN 2422-5975, en línea

Revista de la Dirección General de Educación Superior (DGES)
Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba, Argentina.
https://revistas.unc.edu.ar/index.php/efi/index

Autoridades

Ministro de Educación
Prof. **Walter Grahovac**

Secretaria de Educación
Prof. **Delia Provinciali**

Directora de la Dirección General de Educación Superior
Mgtr. **Liliana del Carmen Abrate**

Equipo Editorial

Directora de la Revista
Mgtr. **Liliana del Carmen Abrate**
Directora de la DGES

Coordinador
Lic. **Alberto Ezequiel Valán Ramos**
Área de Investigación, DGES

Secretario
Lic. **Juan Carlos Salazar**
Área de Investigación, DGES

Comité Editorial

Mgtr. **Adriana Fontana**
Directora del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP), Ministerio de Educación, Córdoba.

Dra. **Mariana Alejandra Tosolini**
Área de Investigación, DGES
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Dra. **Rocío Arrieta**
Área de Investigación, DGES
UNC

Dra. **Carolina Yelicich**
Área de Investigación, DGES
UNC

Comité Académico

Dra. **Anne Marie Chartier**
Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP), Francia

Dra. **Elsie Rockwell**
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV), México
Instituto Politécnico Nacional, México

Dra. **Rosa María Torres Hernández**
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México

Dra. **Ana Angélica Albano**
Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Dra. **Gloria Edelstein**
Prof. Emérita UNC

Lic. Esp. **Sandra Nicastro**
Universidad de Buenos Aires (UBA)

PhD **Luis Porter**
Universidad Autónoma Metropolitana, México

Dra. **Marcela Cena**
Universidad Provincial de Córdoba (UPC)

Dr. **Germán Álvarez Mendiola**
DIE - CINVESTAV

Dra. **Elena L. Achilli**
Universidad Nacional de Rosario (UNR)

REVISTA
CIENTÍFICA
EFI
DGES

Vol. 9
Nº 15

JULIO 2023

Esp. **Marisa Muchiut**
UNC

Dra. **María Alejandra Bowman**
UNC

Miembros Históricos
Dr. **Eduardo Remedi Allione** (1949-2016)
Lic. **Inés Susana Cappellacci** (1965-2022)

Área de comunicación y contenidos audiovisuales
Lic. **Nicolás Córdova**
Responsable Área de Comunicación, DGES
Lic. **Ana Eva Mocayar**
Área de Comunicación, DGES

Responsables del sistema OJS
Analista en computación **Gabriel Cámara**
Área TIC, DGES

Correctora de Estilo
Mgtr. **Agustina Merro**
DGES

Imagen de tapa
Palo Amarillo (2020), Serie nativos,
de **Luciana Villarreal**
Tinta e intervención digital, 25 x 25 cm.

Diseño y maquetación
Luis F. Gómez
Romina Sampó
Equipo de Diseño, DGES

Algunos derechos reservados
bajo la Licencia Creative Commons (ARG)

Atribución No Comercial Compartir Igual (by-nc-sa):
No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original. Esta licencia no es una licencia libre.

Vol. 9
N° 15

JULIO
2023

SUMARIO

EDITORIAL

Investigación y prácticas docentes
Diversidad de abordajes teóricos y metodológicos
Por Comité Editorial *Págs. 7 a 11*

ARTÍCULOS

Oportunidades de aprendizaje en los foros de discusión de un curso a distancia
Un análisis microetnográfico y discursivo
Por Irán Guadalupe Guerrero Tejero y Eduardo Javier Fernández Quintal *Págs. 13 a 30*

Inteligencias múltiples y creatividad en estudiantes españoles del grado de Magisterio
Por María Josefa Sospedra-Baeza, Isabel Martínez-Álvarez y Sergio Hidalgo-Fuentes *Págs. 31 a 50*

Un proceso institucional de innovación curricular en la universidad
El lugar de la investigación evaluativa
Por Ana Vogliotti *Págs. 51 a 70*

Por una Ley de Educación Ambiental Integral antiespecista
Aportes desde la filosofía, la ética y la educación
Por Adriana Barrionuevo y Luciana Samamé *Págs. 71 a 84*

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

Leer el museo como un libro álbum
Una experiencia pedagógica y cultural en el Profesorado de Educación Primaria
Por Olga Bartolomé, Gabriela Camps, Griselda Clementi y Elisa Filippi *Págs. 85 a 98*

Las plantas de nuestro lugar
Construcción dialógica de materiales escolares para el nivel inicial y primario sobre plantas nativas (departamento Río Segundo, provincia de Córdoba)
Por Alfonsina Muñoz Paganoni, Mariela Eleonora Zabala y Mariana Fabra *Págs. 99 a 111*

Entre las prácticas y los territorios
La experiencia de un taller integrador en un pueblo rural
Por Lucas Hirch y Pamela Travaglia *Págs. 113 a 129*

Juego, deporte y otras prácticas corporales desde una perspectiva de género
Una experiencia en la formación docente
Por Lilia Nakayama, Marina Macchione y María Alejandra Ordóñez *Págs. 131 a 148*

Pajaritos de papel
Análisis didáctico de una clase de formación vocal con aportes de la perspectiva semiótica
Por María Belén Angelelli, Carolina Martini y Mariela Carrera *Págs. 149 a 162*

RESEÑA

Investigación en redes de colaboración interinstitucional y transformación de prácticas en Educación Superior
Título: Recreando nuevos conocimientos y prácticas en Educación Superior
Por Carola Astudillo, Marhild Cortese y Marisa Muchiut *Págs. 163 a 169*

EDITORIAL

Investigación y prácticas docentes

Diversidad de abordajes teóricos y metodológicos

por **Comité Editorial**

Este número de la revista *EFI* reúne una variedad de temáticas que nos invitan a pensar en los múltiples desafíos de las prácticas docentes y las investigaciones en el campo educativo. En esa diversidad, se ponen en discusión los retos que enfrenta la educación en los nuevos escenarios habilitados tras la pandemia.

Las miradas propuestas desde distintos países se entrecruzan con investigaciones y análisis de nuestras universidades nacionales y provinciales, así como con valiosas experiencias relatadas por docentes en su quehacer cotidiano, que nos muestran tanto dificultades y obstáculos como creatividad y habilidad para superarlos.

Los textos se agrupan en tres secciones: Artículos de investigación, Experiencias pedagógicas y Reseña.

La primera sección contiene investigaciones de diferentes universidades que constituyen aportes para pensar la formación docente en el nivel superior. Esta sección se inicia con el artículo "Oportunidades de aprendizaje en los foros de discusión de un curso a distancia: un análisis microetnográfico y discursivo", de Guerrero Tejero (Universidad Autónoma de México) y Fernández Quintal (Colegio de Bachilleres de México). En el texto, los autores analizan las oportunidades de aprendizaje en los espacios virtuales, específicamente en los foros de discusión de un curso a distancia de actualización docente sobre escritura académica destinado a profesores universitarios. El trabajo se enmarca en una investigación más amplia centrada en indagar el vínculo entre la participación en un curso a distancia y la renegociación de los significados atribuidos a la escritura académica en los procesos de obtención de un grado académico. Se utilizó un diseño de investigación microetnográfico y el análisis del discurso para examinar las participaciones en los foros. El trabajo es un acercamiento a las diferentes posibilidades de la educación a distancia en el ámbito educativo.

También en el ámbito de la formación universitaria, el artículo presentado por Sospedra-Baeza, Martínez-Álvarez e Hidalgo-Fuentes (Universitat

de València y Universidad a Distancia de Madrid), titulado "Inteligencias múltiples y creatividad en estudiantes españoles del grado de Magisterio", nos acerca un análisis sobre el nivel alcanzado en los estudiantes universitarios del grado de Magisterio en Educación Infantil y Primaria de la Universitat de València con respecto a sus inteligencias múltiples, inteligencia emocional, creatividad y rendimiento académico. Asimismo, los autores indagan en las relaciones entre sexo y rendimiento académico. En la investigación que da origen a esta presentación, participaron voluntariamente 175 jóvenes de ambos sexos, estudiantes de Magisterio.

Continuando con la mirada puesta en el nivel universitario, el trabajo de Ana Vogliotti (Universidad Nacional de Río Cuarto, UNRC), "Un proceso institucional de innovación curricular en la universidad. El lugar de la investigación evaluativa", se centra en situar y analizar la experiencia institucional de innovación curricular en las carreras de pregrado y grado de las cinco facultades de la UNRC en el período 2016-2023. Se destaca en el análisis el papel de la investigación evaluativa (IE) como instrumento indispensable en diferentes momentos del proceso: en la etapa diagnóstica de planes vigentes, en la elaboración de propuestas alternativas y, sobre todo, para la implementación de los nuevos diseños. Desde una perspectiva interpretativo-crítica, y después de una presentación de marcos normativos que direccionaron el proceso innovador desde 2016 hasta la actualidad, se plantean conceptos, criterios y estrategias asumidos por la IE desde un fundamento reflexivo y valorativo, participativo, sistemático y sostenido.

Esta sección se cierra con el texto de Barrionuevo y Samamé (Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Nacional del Litoral). En el artículo titulado "Por una Ley de Educación Ambiental Integral antiespecista. Aportes desde la filosofía, la ética y la educación", las autoras reflexionan sobre la Ley de Educación Ambiental Integral que rige actualmente en nuestro país, a partir del análisis de experiencias educativas en institutos de formación docente y en carreras de grado universitarias. Barrionuevo y Samamé proponen un "activismo del aula" y abogan por una ley en clave antiespecista. Convencidas de que esta problemática se introduce en coyunturas políticas y culturales, ofrecen un tratamiento desde la filosofía, la ética y la pedagogía, ampliando de este modo la perspectiva de las ciencias naturales, dominante en estos contenidos.

La segunda sección de la revista está destinada al análisis de experiencias pedagógicas. Inicia con el artículo denominado "Leer el museo como un libro álbum: una experiencia pedagógica y cultural en el Profesorado de Educación Primaria", cuyas autoras son Bartolomé, Camps, Clementi y Filippi, del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla (ENSAGA) y del Equipo Técnico de la Dirección General de Educación Superior DGES (Área Desarrollo Curricular). La experiencia analizada busca favorecer el desarrollo de prácticas educativas que

vinculen la formación de los estudiantes con propuestas culturales y propiciar prácticas de enseñanza basadas en el trabajo colaborativo. Con esos objetivos, las docentes involucradas plantearon un recorrido por distintos museos y espacios culturales de la ciudad de Córdoba con estudiantes de primer año del Profesorado de Educación Primaria de la ENSAGA, haciendo confluir cuatro espacios curriculares que, a su vez, conforman el Taller Integrador de primer año: Práctica Docente I: contextos y prácticas educativas; Problemáticas Socioantropológicas en Educación; Pedagogía; y el Taller de oralidad, lectura y escritura. La transmisión cultural, la exploración en un terreno poco abordado y el notable desconocimiento del circuito de museos por parte del estudiantado fueron los ejes de esta innovadora experiencia.

El segundo trabajo de esta sección también recupera una experiencia en espacios de formación docente. El texto se denomina "Entre las prácticas y los territorios. La experiencia de un taller integrador en un pueblo rural", cuyos autores son Hirch y Travaglia, docentes de ISFD e investigadores de la UNRC. El trabajo presenta la sistematización de una experiencia desarrollada desde el año 2013 hasta la actualidad en el Instituto Superior Juan Cinotto de la localidad de Sampacho (Córdoba). Con el objetivo de contribuir a la problematización y construcción crítica de nuevos conocimientos y de posibilitar el diálogo, la reflexión y las construcciones colaborativas en relación con distintas temáticas y experiencias, se concretaron diferentes instancias artísticas en el marco de un Taller integrador: desde ciclos de cine hasta intervenciones vinculadas al muralismo, al teatro y a la fotografía, entre otras manifestaciones del arte. Los autores destacan que este recorrido ha permitido experimentar una educación en constante apertura, no solo a nuevas discusiones y reflexiones entre distintas perspectivas teóricas y experienciales al interior de los institutos, sino también a nuevas territorialidades en donde los saberes y los conocimientos producidos quedaban excluidos.

La experiencia relatada por Nakayama, Macchione y Ordóñez de la Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) en el texto "Juego, deporte y otras prácticas corporales desde una perspectiva de género. Una experiencia en la formación docente" constituye el tercer artículo de esta sección y nos traslada al ámbito universitario. Se presenta una sistematización de los resultados de una experiencia educativa desarrollada con estudiantes de primer año de la carrera del Profesorado de Educación Física (FEF, UPC), con el objeto de generar saberes y reflexiones desde la práctica a partir del análisis de una propuesta didáctica específica. Las autoras proponen una revisión crítica de la discriminación por género en juegos, deportes y otras prácticas corporales. Plantean que mirar lo otro, mirarse y mirarnos, reconocer y nombrar, preguntar y cuestionar, reflexionar y conectar, y finalmente, proponer para transformar son los hilos de la trama que sostuvieron esta experiencia.

También en el ámbito universitario y desde un abordaje extensionista, el cuarto artículo de esta sección ha sido elaborado por Muñoz Paganoni, Zabala y Fabra, investigadoras del Departamento de Antropología de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFYH, UNC) y del Instituto de Antropología de Córdoba (IDACOR, CONICET). El texto "Las plantas de nuestro lugar: construcción dialógica de materiales escolares para el nivel inicial y primario sobre plantas nativas (departamento Río Segundo, provincia de Córdoba)" relata la experiencia desarrollada en el marco del proyecto de extensión "Diversidad cultural, plantas nativas y patrimonio: propuestas educativas multivocales para los niveles inicial y primario" (2020 y 2021), desarrollado con docentes y estudiantes del Instituto Superior de Formación Docente Adoratrices, trabajadores del Museo Histórico de Villa del Rosario, vecinos del departamento Río Segundo, miembros del Consejo Educativo Autónomo Provincial Indígena, del Consejo Indígena Provincial y del Programa de Arqueología Pública (Museo de Antropología, Secretaría de Extensión Universitaria, FFyH e IDACOR). La experiencia implicó la realización de talleres sobre plantas nativas, que permitieron recuperar saberes locales, clasificar definiciones brindadas por vecinos y textos académicos, para luego elaborar materiales didácticos. Las autoras plantean que el material educativo resultante da cuenta de conocimiento situado y pluriversal sobre plantas nativas construido colectivamente.

La sección Experiencias pedagógicas se cierra con el texto "Pajaritos de papel: análisis didáctico de una clase de formación vocal con aportes de la perspectiva semiótica", escrito por Angelelli, Martini y Carrera, de la UPC. Se trata de un trabajo de observación y análisis de una clase de Educación Vocal del Profesorado Universitario de Música en la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba (FAD, UPC), desde una perspectiva transdisciplinaria. Las autoras plantean que desde un diálogo interdisciplinar, y convocadas por sus inquietudes acerca de las prácticas docentes, pudieron observar y analizar los tiempos, los espacios y los objetos que intervienen en el desarrollo de una clase, a los fines de reconstruir su compleja trama y, de este modo, des-tramarla en sus múltiples sentidos.

La tercera sección incluye la reseña de la reciente publicación *Recreando nuevos conocimientos y prácticas en Educación Superior,* compilación a cargo de Carola Astudillo, Marhild Cortese y Marisa Muchiut, de UniRío Editora. Se trata de una publicación digital que recopila resultados de investigaciones realizadas en el marco de la tercera convocatoria a Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa (PROMIIE), organizada de manera conjunta por la Secretaría Académica de la UNRC y la Dirección General de Educación Superior (DGES) del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. La experiencia PROMIIE nació en 2013 y continúa hasta la actualidad, tomando como eje la vinculación entre investigación y formación

docente. Esta experiencia permite a los equipos analizar distintas problemáticas vinculadas a la Educación Superior. Los capítulos del libro exponen los hallazgos de las investigaciones y revelan las maneras en que los procesos de investigación generan condiciones para la transformación de las prácticas docentes. Asimismo, se destaca cómo PROMIIE contribuye en la construcción de un trabajo colectivo, participativo, y redes de colaboración interinstitucional al interior del sistema de Educación Superior.

Esperamos que estas producciones contribuyan a los debates actuales en torno a los desafíos de la formación docente y a la mejora de las prácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los distintos niveles del sistema educativo, en pos de fortalecer y garantizar el derecho a la educación. Estamos convencidos de que la articulación entre investigación y docencia a través de la democratización del acceso al conocimiento científico redundará en el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas.

Comité editorial
Revista EFI
DGES

Oportunidades de aprendizaje en los foros de discusión de un curso a distancia

Un análisis microetnográfico y discursivo

Fuente: Pexels. Armin Rimoldi.

Irán Guadalupe Guerrero Tejero
Eduardo Javier Fernández Quintal

Revista Científica **EFI · DGES** Volumen 9 · N° 15 Julio 2023

Irán Guadalupe Guerrero Tejero

Doctora y maestra en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas (CINVESTAV-IPN, México). Profesora del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, en la Licenciatura en Pedagogía, modalidad a distancia. Investiga aspectos relacionados con la sociedad, la cultura escrita, la tecnología y la educación. Es autora de artículos y libros sobre tecnologías en procesos educativos, así como sobre escritura académica y titulación. *Contacto:* iranguerrero@filos.unam.mx

Eduardo Javier Fernández Quintal

Maestro en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Especialista en Docencia y licenciado en Ciencias de la Computación por la Universidad Autónoma de Yucatán. Se desempeña como docente del Colegio de Bachilleres en la Ciudad de México. Investiga temas relacionados con la retroalimentación de la evaluación de los aprendizajes en educación media superior, y en tecnologías digitales en educación. *Contacto:* eduardojavier.fernandez1@bachilleres.edu.mx

Oportunidades de aprendizaje en los foros de discusión de un curso a distancia

Un análisis microetnográfico y discursivo

Learning opportunities in the forums of a distance course. *A microethnographic and discursive analysis*

Irán Guadalupe Guerrero Tejero
Eduardo Javier Fernández Quintal

Fecha de recepción: 2 de julio de 2023
Fecha de aceptación: 12 de julio de 2023

RESUMEN

Numerosas investigaciones han analizado, a partir de diferentes aproximaciones metodológicas, los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren en la educación a distancia, específicamente en los foros de discusión. Sin embargo, ante las dificultades para evidenciar los aprendizajes, surge la necesidad de explorar otras vías que permitan conocer las condiciones específicas en que estos aprendizajes pueden ocurrir. El objetivo de este artículo es analizar las oportunidades de aprendizaje que se generan en los foros de discusión de un curso a distancia de actualización docente sobre escritura académica dirigido a profesores universitarios. Se empleó un diseño de investigación microetnográfico y el análisis del discurso para analizar las participaciones en los foros en el contexto de un taller. Los resultados muestran que es posible generar intencionadamente oportunidades de aprendizaje en un curso a distancia para que los participantes negocien colectivamente significados y cuestionen ideas o experiencias previas sobre la escritura académica.

palabras clave

oportunidades de aprendizaje · foros de discusión· educación a distancia escritura académica · método microetnográfico

ABSTRACT

Several researches have analyzed the teaching and learning processes that occur in distance education, specifically discussion forums, using different approaches and highlighting the need to explore new ways that allow knowing the specific conditions in which these processes occur. However, there are still difficulties in accounting for the learning that takes place in these environments. The objective of this article is to analyze the learning opportunities that are generated in the distance course forums on academic writing aimed at university professors. A micro ethnographic research design and ethnographically based discourse analysis were used to analyze the participation in forums in the context of the workshop. The results show that it is possible to intentionally generate these learning opportunities in a distance course to collectively negotiate meanings, question ideas or previous experiences about academic writing.

keywords

learning opportunities · online forums · distance education
academic writing · microethnographic method

Introducción

Se asume que los foros de discusión en la educación a distancia son espacios que permiten la construcción colectiva del conocimiento. A pesar de que se afirma que su elección es, de facto, una apuesta por el aprendizaje social (Dennen, 2008), no necesariamente promueven o logran la construcción de aprendizajes (Gunawardena *et al.*, 1997), dadas las dificultades para "medir" o dar cuenta de estos (Dennen, 2008; Dennen y Paulus, 2005; Rourke y Kanuka, 2009).

A partir de un enfoque sociocultural, este artículo analiza las oportunidades de aprendizaje que ofrece un curso a distancia de actualización docente sobre escritura académica dirigido a profesores universitarios. Se empleó un diseño de investigación microetnográfico y el análisis del discurso con sustento etnográfico para analizar las participaciones de los profesores en los foros del curso (Gee, 2011; Gee y Green, 1998).

Se entiende la oportunidad de aprendizaje como un fenómeno de la interacción mediante la cual las personas elaboran sentidos o significados propios a partir de la información que se les presenta (Gee, 2008a; Tuyay *et al.*, 1995). Estas oportunidades se constituyen como vías posibles para la generación de aprendizajes, por lo que desconocer su presencia restringe las posibilidades de enriquecer propuestas de formación docente a distancia.

Este artículo presenta resultados parciales de una investigación más amplia que analizó cómo la participación en un curso a distancia contribuyó a la renegociación de los significados atribuidos a la escritura académica en los procesos de obtención de un grado académico (Guerrero, 2023).

Investigaciones en cursos presenciales sugieren la posibilidad de modificar los significados de los participantes sobre escritura académica (López y Pedraza, 2012; Martins, 2013; Patiño, 2006). Sin embargo, aún existe la necesidad de explorar de qué manera la renegociación de significados ocurre en la educación a distancia (Guerrero, 2023).

La pregunta de investigación de este artículo es ¿qué oportunidades de aprendizaje sobre escritura académica ofrece la discusión en los foros de un curso a distancia a un grupo de docentes universitarios? Para responder esta cuestión, el artículo se estructura en seis secciones: 1) la introducción, 2) la revisión de literatura, 3) los referentes teóricos, 4) el aparato metodológico, 5) los resultados, 6) la discusión, y 7) las conclusiones.

Revisión de literatura: avances y desafíos del análisis de los foros de discusión

Los procesos de construcción de conocimiento en los foros de discusión en la educación a distancia se han analizado a partir de diferentes modelos, estrategias o herramientas, los cuales resaltan aspectos y unidades de análisis diversos (Morán y Álvarez, 2012). Aunque estos modelos y técnicas analizan las participaciones o publicaciones en términos de cantidad, calidad y patrones de interacción, permanece aún la pregunta de si en realidad el aprendizaje ocurre como resultado de la discusión e interacción (Dennen, 2008; Dennen y Paulus, 2005).

Dennen (2008) señala que el análisis ha tendido a focalizar unidades de análisis pequeñas como mensajes, párrafos o afirmaciones. Sin embargo, si el aprendizaje consiste en involucrarse en actos comunicativos de construcción o negociación con otros y no solo en diseminar información, la unidad de análisis tendría que ser más amplia, como los hilos o las discusiones completas. Esta visión requiere el uso de técnicas de análisis holísticas como el análisis estructural, la microetnografía y el análisis del diálogo, que comprende el análisis del discurso y de la conversación (Dennen y Paulus, 2005).

La microetnografía y el análisis del diálogo son los métodos usados con menor frecuencia, pues requieren una aproximación más sensible, contextual y holística para "descubrir *indicadores de aprendizaje o creación de significado* a través de ideas que se refinan y negocian a través de la interacción grupal, y de estudiantes que tienen momentos 'a-ha' a través de sus interacciones con otros" (Dennen, 2008, p. 215. El destacado es nuestro).

El análisis del discurso ha sido usado para analizar, en los foros de discusión, la enseñanza del francés como lengua extranjera (Celik y Mangenot, 2004), la enseñanza en pregrado de teoría social (Dennen, 2008) y de ciencias biológicas y Tecnologías de la Información y la Comunicación (Ferreira y Ribeiro, 2013), la enseñanza en posgrado de humanidades (Rourke y Kanuka, 2009), la pertenencia del participante a un grupo religioso o cultural y las problemáticas asociadas con su identidad (Dorfsman, 2016), la construcción de flexibilidad de tiempo, espacio y metodologías de los estudiantes para realizar actividades de un curso en línea (Montero y Kalman, 2018), la formación del profesorado en ciencias sociales y humanas (Morán y Álvarez, 2012), y los significados de docentes universitarios sobre escritura académica (Guerrero, 2023).

Este artículo da continuidad a esta línea de investigación para analizar discusiones en foros a distancia. Parte de la necesidad de ampliar las unidades de análisis y localizar indicios de construcción de aprendizajes. Para ello, se explora cómo el análisis del discurso con sustento etnográfico puede contribuir a identificar oportunidades de aprendizaje.

Referentes teóricos

El marco teórico de esta investigación se basa en el enfoque sociocultural del aprendizaje, las oportunidades de aprendizaje y significados de los docentes sobre escritura académica, y la reflexión desde la acción.

El enfoque sociocultural del aprendizaje

El enfoque sociocultural considera que el aprendizaje posee una dimensión social y cultural, requiere de participación social y se entiende como resultado de la construcción de significados:

> los significados son inventados y sutilmente transformados en interacciones entre participantes en actividades coordinadas y compartidas en un mundo material y social; y desde que el lenguaje y el significado son fundamentales a la actividad humana, el aprendizaje, pensamiento y conocimiento sólo puede ocurrir dentro de un mundo que está estructurado social y culturalmente a través del lenguaje. (Lea, 2005, p. 191)

El lenguaje es la herramienta que permite negociar y construir significados al interior de las comunidades, y se convierte en fuente de evidencia para conocer los modos en que la participación se desarrolla en la comunidad, y las relaciones que se establecen entre aprendizaje, pensamiento y conocimiento (Lave y Wenger, 1991; Lea, 2005).

Los aprendizajes no se entienden en términos de representaciones mentales, sino en términos de la relación entre el individuo y el ambiente en el que la persona piensa, siente, actúa e interactúa (Gee, 2008a). El conocimiento no es algo "dado" ni establecido, sino que es construido socialmente por los miembros de un grupo a través de sus interacciones a lo largo del tiempo (Tuyay *et al.*, 1995). En este contexto, es preciso analizar las dimensiones lingüísticas, sociales y culturales presentes en los diálogos y las interacciones de los docentes en los foros, mediante los que construyen nuevos significados e interpretaciones del mundo.

Oportunidades de aprendizaje y significados de los docentes sobre escritura académica

Para que una persona aprenda, necesita dar sentido propio a la información presentada, lo que se logra a través de las interacciones que ocurren, momento a momento, en los ambientes de aprendizaje. Estos ambientes pueden presentar diferentes "posibilidades de acción", es decir, percepciones sobre lo que las personas pueden hacer con los objetos o las características del entorno (Gee, 2008a). La existencia de esta "posibilidad de acción" depende de que los individuos o aprendices perciban su presencia y de que la puedan transformar en una acción efectiva, ya sea en pensamientos, palabras o acciones.

De este modo, el estudio del aprendizaje requiere analizar la relación entre los aprendices y sus ambientes para identificar las posibilidades, acciones o interacciones presentes. Por esta razón, la oportunidad de aprendizaje es un referente teórico clave en este trabajo, y se entiende como un fenómeno interaccional que comprende más que la simple presentación unidireccional de información (Gee, 2008a; Tuyay *et al.*, 1995). Es la oportunidad ofrecida a los estudiantes para interactuar con la información y construir un sentido propio sobre ella, o bien, para establecer conexiones entre la nueva información y su conocimiento previo.

Ofrecer una oportunidad de aprendizaje en un foro de discusión precisa la creación de condiciones para que los participantes cuenten, por ejemplo, con la posibilidad de pensar como un lector e imaginar la audiencia para la que se escribe; negociar, conceptualizar y articular el contenido del texto a través de dife-

rentes estrategias para generar y definir ideas; o integrar conocimiento previo en nuevas tareas (Tuyay *et al.*, 1995). Es importante señalar que estas oportunidades no necesariamente garantizan el aprendizaje, más bien proveen un amplio rango de condiciones favorables para que las personas puedan construir conocimientos y, entonces, aprender.

> *"Ofrecer una oportunidad de aprendizaje en un foro de discusión precisa la creación de condiciones para que los participantes cuenten, por ejemplo, con la posibilidad de pensar como un lector e imaginar la audiencia para la que se escribe; negociar, conceptualizar y articular el contenido del texto a través de diferentes estrategias para generar y definir ideas; o integrar conocimiento previo en nuevas tareas."*
> *(Tuyay et al., 1995)*

Esta investigación se centra en las oportunidades de aprendizaje ofrecidas a docentes para la resignificación de significados sobre escritura académica. Diversas investigaciones sobre alfabetización académica evidencian que los docentes universitarios piensan que el proceso de enseñanza de la escritura académica corresponde a docentes de otras asignaturas o niveles educativos previos, por lo que es difícil que el docente se corresponsabilice de su enseñanza (Carlino, 2008; Carlino *et al.*, 2013; Guerrero, 2016; Mallada, 2016; Patiño, 2006). No obstante, experiencias formativas presenciales (Lea y Street, 2006; López y Pedraza, 2012; Martins, 2013; Patiño, 2006) y a distancia (Guerrero, 2023) han demostrado que es posible cambiar estas percepciones.

Este trabajo asume la importancia de reconfigurar o modificar los significados que los docentes atribuyen a la escritura académica mediante la generación intencionada de oportunidades de aprendizaje en los foros de discusión de un curso de formación docente.

La reflexión desde la acción

La reflexión desde la acción implica pensar en lo que se hace, como núcleo de la práctica profesional (Schön, 1998). Es una forma de conocimiento profesional que permite enfrentar situaciones inciertas, complejas y sorpresivas. Como una especie de correctivo, permite cuestionar o refutar teorías que hemos sobreaprendido y practicado: "detenerse a pensar y reflexionar sobre la acción puede hacer emerger las comprensiones tácitas que han madurado en torno a las experiencias repetitivas de una práctica especializada y puede dar un nuevo sentido a las situaciones de incertidumbre o únicas" (Schön, 1998, p. 66).

La reflexión desde la acción implica pensar en los aspectos positivos o negativos de la práctica profesional, no necesariamente para juzgarlos, sino para ofrecer información que permita actuar en situaciones futuras. Espacios formativos, como un curso a distancia, pueden brindar entornos seguros para este tipo de reflexión. Si un espacio formativo propicia la reflexión individual o colectiva, puede contribuir a que los participantes aprendan nuevos modos de construir y cuestionar un problema, así como generar nuevas interpretaciones y

significados. Tal es el caso de los significados sobre escritura académica de los profesores universitarios que forman parte del curso a distancia presentado.

> *"La reflexión desde la acción implica pensar en los aspectos positivos o negativos de la práctica profesional, no necesariamente para juzgarlos, sino para ofrecer información que permita actuar en situaciones futuras."*

Aparato metodológico

Para dar respuesta a la pregunta de investigación ¿qué oportunidades de aprendizaje sobre escritura académica ofrece la discusión en los foros de un curso a distancia a un grupo de docentes universitarios?, se diseñó un curso a distancia de actualización docente dirigido a docentes de una universidad pública mexicana de las modalidades abierta y a distancia. El objetivo del curso, con una duración de 40 horas, fue contribuir al fortalecimiento de la titulación[1] mediante el enfoque de las alfabetizaciones académicas.

Tres docentes, o facilitadoras, impartieron el curso en un aula virtual de una plataforma *Moodle*. Los temas semanales abordados fueron: 1) Dificultades de los estudiantes durante los procesos de titulación; 2) Elementos prácticos y conceptuales sobre escritura académica; 3) Modalidades de titulación; 4) Textos diversos sobre escritura académica; 5) Problematización de la escritura académica; y 6) Procesos de revisión, reescritura y ajuste de textos académicos. Las actividades realizadas fueron lectura de textos, actividades de aprendizaje individuales y colaborativas, discusión en los foros y sesiones sincrónicas vía *Zoom*.

Este artículo presenta los resultados de la primera emisión del curso en junio de 2020, apenas tres meses después del inicio del confinamiento originado por la pandemia de COVID-19. Se inscribieron 23 docentes, y se analizaron los datos de 12. Todos contaban con un posgrado y pertenecían a diferentes disciplinas (siete a pedagogía, dos a historia, una a literatura, una a bibliotecología, y uno al área de la salud). Diez impartían clases en las modalidades abierta y a distancia, y dos, en la modalidad presencial; once habían dirigido trabajos de titulación y fungido como sinodales.[2]

Se situó la investigación dentro de la etnografía en educación y se adoptó una perspectiva etnográfica (Green y Bloome, 1997). Se eligió el método de la microetnografía (Castanheira *et al.* 2020; Gee y Green, 1998), para entender los procesos contextuales y las maneras en que la interacción contribuye a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación a distancia (Dennen, 2008), con un número pequeño de participantes durante un período corto de tiempo (Friesen y Hopkins, 2008).

Se recopilaron datos de diferentes fuentes para favorecer la triangulación metodológica (Miles *et al.*, 2014). Se observaron y transcribieron las sesiones sincrónicas de *Zoom* y los foros de discusión; y se recopiló un conjunto de artefactos escritos como encuestas, y productos individuales y colectivos elaborados por los docentes.

Se analizaron las entradas de los foros en dos niveles (Castanheira *et al.*, 2020). Para el

1 En México, la titulación se refiere al proceso de obtención de un grado académico.

2 Un sinodal es un evaluador, lector o jurado que revisa un trabajo final, y permite al egresado de una licenciatura la obtención del grado académico.

mesonivel, se realizó una codificación abierta con apoyo del software de análisis cualitativo *Atlas.ti 9*; se elaboraron registros para precisar tiempos, participantes y eventos en desarrollo, para delimitar secuencias de eventos e identificar eventos relevantes, sus conexiones y especificidades, con la finalidad de integrar casos expresivos que fueron empleados como ejemplos de un fenómeno particular (Mitchell, 1984).

Para el micronivel, se empleó el análisis del discurso guiado por una perspectiva etnográfica (Gee, 2011; Gee y Green, 1998; Green y Bloome, 1997). Las unidades de análisis consideradas fueron los puntos enriquecidos (Agar, 1994), es decir, momentos en los que la cultura del grupo se hace visible. El significado de este "segmento de la vida social" o "situación" (Gee y Green, 1998, p. 134) no deriva del contenido de las palabras, sino de su relación con lo que sucedió antes y lo que aconteció después. Se emplearon referencias textuales para analizar cómo el discurso se vincula con significados sociales, culturales y políticos compartidos en el grupo. Se usaron dos herramientas propuestas por Gee (2011): "actividades", para explorar cómo los usos del lenguaje permiten realizar acciones reconocidas social, institucional o culturalmente; e "identidades", para analizar cómo los participantes usan el lenguaje para construir cierta identidad.

Para preservar la dimensión ética del estudio, se conservó la confidencialidad y el anonimato de los profesores participantes.

Resultados

Esta sección ilustra una oportunidad de aprendizaje identificada en el primer foro de discusión del curso, cuyo objetivo fue la identificación de experiencias de los docentes sobre escritura académica y su relación con la asesoría actual de trabajos de titulación. Se presenta el análisis discursivo del caso expresivo, constituido por tres eventos, que evidencia una posibilidad de aprendizaje colectivo y el modo en que los participantes construyeron nuevos significados sobre escritura académica a partir de la información presentada.

Evento 1

En el primer evento, las facilitadoras dieron la bienvenida al foro 1 y las instrucciones a los participantes. En el primer segmento presentado en la Tabla 1, solicitaron comentar las dificultades observadas en los procesos de titulación de los alumnos, así como sus experiencias, recursos y estrategias de asesoría. En un segundo segmento, propusieron la lectura de textos sobre literacidad académica y una discusión en torno a las preguntas: "¿Qué te hizo pensar la lectura? ¿Qué experiencias recuerdas sobre la escritura de tu tesis y tu proceso de titulación? ¿Cómo estas experiencias influyen en la asesoría actual a tus estudiantes?".

[Ver tabla página 22]

En el primer segmento, las instrucciones ofrecieron a los participantes la posibilidad de compartir sus experiencias. Los docentes mencionaron: 1) dificultades observadas en los alumnos, como el proceso de iniciar la escritura o dar forma a las ideas, las dificultades administrativas o sentimientos de ansiedad ante los procedimientos, las deficiencias en la redacción, el deseo de abandonar el proceso, la distancia física, y las relaciones verticales con los tutores; 2) estrategias de asesoría, como el acompañamiento, la posibilidad de escribir ideas sin temor a la descalificación, y el rescate de experiencias de la vida laboral; y 3) influencia de estas experiencias en sus procesos de asesoría actuales, como la importancia de no reproducir ciertas acciones, y la necesidad de reflexionar sobre estas estructuras verticales, ser empáticos y comprensivos sobre los procesos de apropiación de la escritura académica.

Tabla 1. *Participación de la facilitadora en el foro 1*

Segmentos	Referencias textuales
1. Bienvenidos a este foro denominado "Mis experiencias sobre la escritura y su relación con la asesoría de trabajos de titulación". Nuestros recuerdos y experiencias pasadas muchas veces definen nuestra relación actual con la escritura. Si alguien nos animó en nuestra niñez o adolescencia a escribir libremente, a compartir con otros lectores nuestros textos, además de revisarlos y ajustarlos, es probable que hayamos conservado algunas de estas prácticas durante nuestra formación profesional; incluso, que las hayamos enriquecido y ahora las promovamos con nuestros estudiantes. Sin embargo, también es probable que hayamos vivido alguna experiencia en la cual nuestra escritura se haya detenido o no haya sido tan fluida, por ejemplo, durante la redacción de una tesis, al atravesar un duelo, o cambiar de trabajo. ¿Estas experiencias transforman y cambian nuestra relación con la escritura y nuestra manera de promoverla entre nuestros estudiantes? Facilitadora - miércoles 17 de junio de 2020, 18:30	Da la bienvenida. Valida la presentación de experiencias. Invita a la presentación de experiencias.

Fuente: Elaboración propia.

Evento 2

La segunda entrada de la docente Leonora en el foro 1 se identificó como un punto enriquecido, dado que desencadenó un diálogo con sus compañeras. La Tabla 2 presenta esta intervención, dividida en seis segmentos y con sus respectivas referencias textuales.

En esta entrada, Leonora describió el apoyo de sus asesoras en su propio proceso de titulación como una bendición, debido a que logró titularse a pesar de situaciones personales. En el segundo segmento, se observa el uso de un lenguaje religioso (Gee, 2011) que señala la importancia que atribuye a la asesoría de sus docentes. En el quinto segmento, usó un recurso intertextual (Gee, 2011) al mencionar el concepto de pedagogía implícita, presente en la lectura propuesta, que se refiere a las acciones del docente cuyas intencionalidades didácticas ni son evidentes ni son indicaciones del tipo "hazlo así" (Hernández, 2016). Las acciones mencionadas coinciden con la asesoría que recibió, pues sus asesoras no le dijeron cómo escribir o hacer el trabajo. [Ver Tabla 2 página 23]

Evento 3

La intervención de Leonora referida en el segundo evento originó un diálogo, presentado en la Tabla 3, entre las docentes Alba y Leonora y la facilitadora. [Ver Tabla 3, página 24]

Alba y Leonora comienzan a compartir sus experiencias. A través de sus aportaciones, comienzan a presentar rasgos distintivos de la asesoría. La facilitadora cierra planteando algunos cuestionamientos a Leonora sobre el concepto "pedagogía implícita" que mencionó en el evento 1. Las respuestas de Leonora se presentan en la Tabla 4. [Ver Tabla 4, página 25]

En el primer evento, la instrucción de las facilitadoras valida la socialización de experiencias de los participantes, dado que pregun-

Tabla 2. *Participación de la maestra Leonora en el foro 1*

Segmentos	Referencias textuales
1. La lectura *me llevó a la época en la que escribí mis trabajos de titulación para la licenciatura y la maestría.*	Recuerda momentos pasados de escritura académica.
2. Ante todo me gustaría decir que tuve la *bendición* de contar con dos asesoras, que si bien tienen *debilidades* como yo, también demostraron tener esas *fortalezas* que impulsan y generan que sus tesistas logren sus objetivos. [...][3]	Usa una expresión de naturaleza religiosa (bendición) para describir la asesoría recibida.
3. Durante el proceso de titulación para la licenciatura, por cuestiones personales, *me retrasé en la investigación de mi tema.* Sin embargo, *el apoyo de mi asesora* fue muy importante y considero que gran parte de mis avances fue porque me impulsó a pesar de mi situación personal.	Recuerda acciones de su asesora.
4. Y durante el proceso de obtención del grado en la maestría, también tuve un apoyo incondicional de mi asesora, *siempre me aconsejó y me animó a pesar de las circunstancias.*	Describe acciones de su asesora.
5. *Quiero señalar que mis asesoras no me decían "hazlo de esta manera"* o "escribe así". De hecho, creo que en la maestría se aplicó *la pedagogía implícita,* y en la licenciatura se aplicó dejar que yo escribiera según mi estilo.	Alude y usa el concepto "pedagogía implícita" de la lectura propuesta.
6. *Y ahora que lo analizo, creo que así lo debo de hacer también,* pero considerando el contexto que están viviendo mis alumnos Saludos, Leonora - jueves, 18 de junio de 2020, 17:31	Usa un registro discursivo que sugiere reflexión. Señala una posible acción futura.

Fuente: Elaboración propia.

tan aspectos específicos y brindan ejemplos generales como la redacción de tesis, el duelo o el cambio de trabajo. En el segundo evento, Leonora menciona un retraso en la elaboración de su tesis de licenciatura por cuestiones personales. Esta intervención detona que, en el tercer evento, las docentes Alba y Emma compartan sus experiencias: en el segmento 1 de la Tabla 3, la primera conoció a una amiga que le mostró una forma particular de escribir; en el segmento 2 de la Tabla 4, Emma recordó que un sinodal le expresó que no le gustaba su trabajo, pero no le indicó qué tenía que modificar (Lea y Street, 2006).

La intervención de Leonora muestra de qué manera los participantes establecen relaciones de intertextualidad con los materiales revisados en el curso o con las intervenciones de sus colegas (Gee, 2011), y cómo los vinculan con su práctica. También, se aprecia el modo en que Leonora reflexiona y teoriza su propia práctica (Mazzotti, 2009; Schön, 1998), dado que explicita, en el segmento 1 de la Tabla 4, lo que significa para ella el concepto "pedagogía implícita" a través de la mención de acciones como modelar, acompañar y coparticipar.

En su diálogo, las tres docentes "construyen" la identidad del asesor(a) y delimitan las

3 Indica supresión de fragmento. Se emplean cursivas para resaltar referencias textuales relevantes.

Tabla 3. *Diálogo entre docentes en el foro 1*

Docente	Participación	Referencias textuales
Alba	1. Hola Leonora. Coincido contigo en la importancia de los asesores, en mi caso *no tuve la suerte de contar con asesoras que me permitieran escribir de manera libre,* pero te comento que hace algunos años *conocí a una gran amiga que me enseñó a escribir y a gozar de la lectura y escritura, a partir de la metodología de relatos y narrativas.* Gracias a ella, terminé mi tesis de maestría en un cerrar y abrir de ojos.	Menciona la ausencia de asesoría. Contrasta con las enseñanzas de otra persona. Usa expresiones que sugieren disfrute de la escritura académica en su tesis de posgrado.
	2. Las experiencias que me ha dejado trabajar con ella son *satisfactorias,* pero también aprendí que como asesora debo y tengo el compromiso, no sólo de *ayudarlos a construir un trabajo de investigación,* sino también a motivarlos y acompañarlos en algunos momentos difíciles que se presentan en su andar cotidiano.	Describe acciones deseables en asesores.
	3. Es por ello que coincido en que el *acompañamiento* en la elaboración de la tesis, también tiene un principio de *solidaridad* y de *armonía* en la conformación de la relación que se constituye al iniciar un trabajo de asesoramiento. Alba - jueves, 18 de junio de 2020, 21:44	Describe el papel del acompañamiento en la asesoría.
Leonora	4. Buena tarde Alba, Gracias por tu comentario. Así es Alba, a los tesistas debemos "también motivarlos y acompañarlos en algunos mo*mentos difíciles que se presentan en su andar cotidiano". Debo confesar que en ocasiones estoy tan inmersa en mis asuntos que olvido ese detalle,* como bien señalas, el acompañamiento en la elaboración de tesis es importante porque a partir de esa empatía con el tesista podemos ayudar y aportar mucho para el logro de los objetivos planteados por éstos. Saludos Leonora - viernes, 19 de junio de 2020, 15:39	Cita a Alba y reitera la importancia del acompañamiento. Sus registros discursivos sugieren reflexión.
Facilitadora	5. Estimada maestra Leonora: Muchas gracias por tu presentación y por tu aporte. ¿Qué acciones implicaría esa pedagogía implícita? Tú que fuiste formada de ese modo ¿cómo dejarás a tus estudiantes "seguir su estilo"? Bienvenida! Facilitadora - viernes, 19 de junio de 2020, 15:41	Pide a Leonora explicitar actividades relacionadas con un concepto.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. *Diálogo entre docentes en el foro 1 sobre las características de las(os) asesores*

Docente	Participación	Referencias textuales
Leonora	1. Buena tarde. Gracias por su interés en mi aportación. Considero que las acciones de una pedagogía implícita, y como lo señala el autor, se encuentran aquellas que permiten al alumno descubrirse a sí mismo, esto es, dejar ser o dejar fluir su "yo" al redactar su trabajo y, a través del modelaje, la dirección y el acompañamiento del asesor, ser un coparticipante en esa aventura de llevar a cabo una investigación. Finalmente, en cuanto a dejar que el tesista aplique su propio estilo, pienso que buscaría la forma de motivarle a indagar en todos los ámbitos y recursos posibles acerca de su tema para que descubra por sí mismo qué existe en relación con su investigación. Saludos Leonora - viernes, 19 de junio de 2020, 15:49	Leonora describe actividades relacionadas con el concepto.
Emma	2. Algo que observo en tu experiencia sobre el actuar de tus asesoras de trabajo de titulación, considero que es el *reconocerse como la persona que pulirá el texto,* pues hay que reconocer que los estudiantes no suelen tener conocimientos teórico-metodológicos suficientes para la elaboración de este tipo de textos que permiten la obtención de un grado.[Fragmento omitido. Narra su proceso de titulación] todo fue muy bien hasta la revisión del borrador por parte del Sínodo. En este punto, aclaro, que cuatro de las cinco personas que lo integraron me apoyaron mucho, dándome sus observaciones en corto tiempo, obtener las observaciones de la quinta persona fue muy complicado y más porque sólo me decía *"no me gusta tu trabajo" pero no me entregó observaciones por escrito ni fue capaz de indicarme exactamente qué tenía que modificar,* para mí fue decepcionante y frustrante, al grado de que regresé a mi lugar de residencia por sugerencia de mi directora, pensando que quizás no podría titularme, mientras ella fungía como *mediadora* para conseguir esa quinta firma que era la que estaba deteniendo el proceso. Ahora puedo decir que gracias a esa mediación, he llegado hasta donde estoy el día de hoy; sin embargo, al vivir en carne propia ese proceso y saber que *no todo depende del empeño o ganas del estudiante,* sino que en ocasiones hay que enfrentarse a todo un sistema, *me permite ser más empática con las dos chicas que estoy asesorando en este momento* y por ello considero que el asesor debe generar motivación en el asesorado para que el proceso pueda llegar a buen fin. Saludos a todos Emma - viernes, 19 de junio de 2020, 20:40	Describe la posibilidad de que el asesor participe en la escritura del texto. Describe el papel de su asesora como mediadora. Argumenta que titularse no depende solo de la escritura académica. Describe sus características como asesora.

Fuente: Elaboración propia.

actividades que implica la asesoría. Para ellas, los asesores son personas con fortalezas y debilidades, que apoyan y animan, dejan escribir según el estilo, enseñan a gozar de la lectura y escritura, muestran metodologías, acompañan en momentos difíciles, crean una relación de solidaridad y armonía, coparticipan de la investigación. Incluso pulen los textos y median en la relación con otros sinodales o en los trámites administrativos. En síntesis, la asesoría implica impulsar, aconsejar, animar, enseñar a escribir y gozar de la escritura, ayudar, motivar, acompañar, modelar y coparticipar. Esta serie de actividades reconfiguran y amplían la figura identitaria del asesor (Gee, 2011), pues modifican la imagen institucional de quien "dirige" la elaboración de un trabajo a quien "acompaña" el proceso de elaboración, incluso en situaciones personales o familiares.

Los eventos sugieren que el foro permite compartir experiencias personales pasadas (Gee y Green, 1998), a partir de las cuales las profesoras analizan sus acciones actuales. Leonora señala "creo que así lo debo de hacer también", e identifica el modo implícito de asesorar que vivió y reconoció en la lectura sobre pedagogía implícita en el segmento 6 del segundo evento.

Las docentes también analizan su práctica a partir de los comentarios de sus colegas. Por ejemplo, Alba señala su compromiso de acompañar y motivar a los estudiantes de manera solidaria y armónica en el segmento 3; Leonora se percata de su olvido de acompañar a los estudiantes en momentos difíciles a raíz del comentario de Alba en el segmento 4; o Emma reconoce que es empática con los estudiantes a partir de la experiencia vivida en el segmento 2 de la Tabla 4.

La oportunidad de aprendizaje que brinda esta reflexión conjunta en el foro se evidencia en la manera en que la socialización de experiencias abre un espacio explícito de reflexión y análisis sobre la práctica (Schön,1998), dado que permite a las docentes cuestionar sus actuaciones y las de otros, y conlleva la posibilidad de reorientar la acción futura (Gee, 2011). Asimismo, la relación intertextual establecida con conceptos de la lectura del taller y aquellos mencionados por otras docentes, como la pedagogía implícita, sugiere que los docentes están nombrando y teorizando aspectos de la práctica docente (Mazzotti, 2009).

Se aprecia que las docentes hacen cosas con el discurso como cuestionar y validar aspectos socialmente relevantes (Gee, 2011). De esta manera, el análisis de los fragmentos ratifica el valor de las experiencias vividas en el pasado y abre la posibilidad de construir aprendizajes presentes a través de la interacción y el diálogo (Gee, 2011; Gee y Green, 1998).

Discusión

Esta investigación se originó a partir de la necesidad de analizar las oportunidades de aprendizaje sobre escritura académica generadas en los foros de un curso a distancia dirigido a profesores universitarios. A partir del análisis de un caso expresivo, se observó que la interacción permite que los docentes reconfiguren sus acciones pasadas y posibilidades de acción respecto a la asesoría y enseñanza de la escritura académica.

Los fenómenos interaccionales sugieren que los participantes teorizan su práctica docente, y cuestionan y reconfiguran la identidad institucionalizada del asesor. Estas acciones representan oportunidades de aprendizaje, debido a que permiten renegociar significados sobre escritura académica, y reflexionar sobre los modos de asesorar trabajos de titulación. Analizar y visibilizar estos puntos enriquecidos y las oportunidades de aprendizaje que representan supone una posibilidad para promover explícitamente ciertas acciones en la educación a distancia.

> *"A partir del análisis de un caso expresivo, se observó que la interacción permite que los docentes reconfiguren sus acciones pasadas y posibilidades de acción respecto a la asesoría y enseñanza de la escritura académica."*

Reflexión y teorización de la práctica docente

La interacción en los foros permite a los docentes recordar, compartir y analizar sus experiencias. En las participaciones, comparten y analizan ejemplos a partir de lecturas propuestas, e introducen nuevos significados y explicaciones a su pensamiento docente. Este proceso reflexivo individual se despliega en un espacio que admite diferentes posturas y posicionamientos, en un foro que potencializa la naturaleza social del aprendizaje al ofrecer la posibilidad de reflexionar sobre la experiencia y la práctica (Schön, 1998).

Este proceso se observó cuando Leonora retomó el concepto de pedagogía implícita. Para los docentes participantes de este diálogo, la pedagogía implícita requiere acciones como modelar, acompañar, motivar y coparticipar de la escritura. La mención y discusión de este concepto permite reconocer que Leonora estableció en su participación una relación de intertextualidad con los materiales revisados en el curso, y que esta noción le permitió analizar y elaborar teorías o explicaciones sobre su práctica.

Reconfiguración de la identidad del asesor

Se observó que las docentes cuestionaron y reconfiguraron la identidad institucionalizada del asesor. En el caso expresivo, la reflexión conjunta se originó a partir de que una docente compartió las experiencias vividas en su proceso de titulación. A partir de esta participación, otras docentes compartieron sus experiencias, y señalaron rasgos y acciones deseables en un asesor o una asesora. De este modo, reconfiguraron colectivamente y dieron sentido a los significados indefinidos sobre la asesoría pues, a pesar de que se establece como una función obligatoria del personal docente en la normatividad institucional, no se sabe con precisión las actividades que implica y los modos recomendables de desarrollarlas. Este significado permitió que las docentes nombraran y justificaran, a través de la narración, la relevancia de ciertas actividades como asesoras. El diálogo les ofreció una oportunidad de aprendizaje en tanto sugirió otras maneras de transformar sus palabras e ideas en acciones efectivas (Gee, 2011).

Esto sugiere que los participantes del curso a distancia contaron con una oportunidad no solo de aprender tareas o modos establecidos de proceder, sino también de construir nuevos significados alrededor de ciertas identidades institucionales (Gee, 2008b). Estos hallazgos sobre indicios de reconfiguraciones identitarias han sido poco documentados en estudios previos sobre significados en foros a distancia (Guerrero, 2023).

Conclusiones

Esta investigación confirma que es posible identificar las oportunidades de aprendizaje de reflexión colectivas sobre escritura académica que se generan en los foros de un curso a distancia dirigido a profesores univer-

sitarios. A través de un diseño de investigación microetnográfico y del análisis del discurso con sustento etnográfico, se apreció cómo los docentes teorizan su práctica o reconfiguran identidades establecidas, lo cual representa oportunidades de aprendizaje.

Los resultados muestran la importancia de generar espacios colectivos de discusión a distancia, así como la necesidad de promover intencionadamente interacciones que permitan cuestionar las prácticas docentes cotidianas. El diseño microetnográfico permitió un acercamiento a las maneras específicas en las que los participantes modifican significados, lo que sugiere posibilidades para alentar o detonar discusiones o estrategias que impliquen de manera más activa a los participantes. Por ello, es pertinente que en los cursos a distancia los participantes socialicen experiencias y se promueva la discusión en torno a ellas para generar nuevas interpretaciones.

Esta presentación parcial de resultados tiene como limitación la imposibilidad de conocer las acciones posteriores de los docentes derivadas de este curso. Por ello, será necesario indagar la influencia de esta experiencia formativa en las prácticas de estos docentes, para conocer de qué maneras tiene lugar la materialización de este pensamiento en la práctica. A pesar de esta limitante, los resultados ofrecen insumos para enriquecer propuestas de formación de profesores, específicamente en la modalidad a distancia y en el campo de la escritura académica.

Agradecimientos

Este trabajo se derivó del proyecto UNAM-DGAPA-PAPIME PE405620. Agradecemos a los docentes instructores y participantes en el proyecto.

Referencias

Agar, M. (1994). *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation.* Quil.

Carlino, P. (2008). Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastivo. *Signo y Seña*, 16, 71-117. https://doi.org/10.34096/sys.n16.5707

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18*(57), 355-381. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003

Carlino, P., Iglesias, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 11*(1), 105. https://doi.org/10.4995/redu.2013.5594

Castanheira, M., Yeager, B. y Green, J. (2020). Tracing opportunities for learning across times, events, and configurations of participants: Interactional ethnography as a logic-of-inquiry. En M. Knobel, J. Kalman y C. Lankshear (Eds.), *Data Analysis, Interpretation, and Theory in Literacy Studies Research* (pp. 95-122). Myers Education Press.

Celik, C. y Mangenot, F. (2004). La communication pédagogique par forum: caractéristiques discursives. *Les Carnets Du Cediscor, 8*, 75-88. https://doi.org/10.4000/cediscor.695

Dennen, V. (2008). Looking for evidence of learning: Assessment and analysis methods for online discourse. *Computers in Human Behavior, 24*(2), 205-219. https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.01.010

Dennen, V. y Paulus, T. (2005). Researching "Collaborative Knowledge Building" in formal distance learning environments. *Computer Supported Collaborative Learning 2005: The Next 10 Years!,* 96-104. https://doi.org/10.3115/1149293.1149307

Dorfsman, M. (2016). The micro-textual method as a tool for analysis of online forums in multicultural contexts. *Red-Revista De Educacion a Distancia, 51,* 1-18. https://www.redalyc.org/pdf/547/54748503005.pdf

Ferreira, L. y Ribeiro, E. (2013). Análise da discussão em fórum sobre a estratégia projetos de trabalhos com uso de TIC em um curso de licenciatura a distância. *Revista Brasileira de Pesquisa Em Educação Em Ciências, 13*, 173-194. https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4276

Friesen, N. y Hopkins, J. (2008). Wikiversity; or education meets the free culture movement: An ethnographic investigation. *First Monday, 13*(10). https://doi.org/10.5210/fm.v13i10.2234

Gee, J. (2008a). A Sociocultural Perspective on Opportunity to Learn. En P. Moss, D. Pullin, J. Gee, E. Haertel y L. Young (Eds.), *Assessment, Equity, and Opportunity to Learn* (pp. 76-108). Cambridge University Press. https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/CBO9780511802157.006

Gee, J. (2008b). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in discourses* (3a ed.). Routledge.

Gee, J. (2011). *How to do Discourse Analysis: A Toolkit*. Routledge.

Gee, J. y Green, J. (1998). Discourse Analysis, Learning, and Social Practice: A Methodological Study. *Review of Research in Education, 23*(1998), 119-169.

Green, J. y Bloome, D. (1997). Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective. En J. Flood, S. Heath y D. Lapp (Eds.), *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts* (pp. 181-202). International Reading Association y MacMillan.

Guerrero, I. (2023). Significados sobre escritura académica en un curso de actualización docente a distancia. *CPU-e Revista de Investigación Educativa, 36*, 85-112. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i36.2836

Guerrero, R. (2016). Concepciones sobre escritura académica de dos profesoras universitarias. Un estudio de caso. *Legenda, 20*(23), 237-261. http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/download/9101/9062

Gunawardena, C. N., Lowe, C. A. y Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of educational computing research, 17*(4), 397-431. https://doi.org/10.2190/7MQV-X9UJ-C7Q3-NRAG

Hernández, G. (2016). *Literacidad académica.* Universidad Autónoma Metropolitana.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation.* Cambridge University Press.

Lea, M. (2005). "Communities of Practice" in Higher Education. Useful Heuristic or Educational Model? En D. Barton y K. Tusting (Eds.), *Beyond communities of practice. Language, power, and social context* (pp. 180-197). Cambridge University Press.

Lea, M. y Street, B. (2006). The "academic literacies" model: Theory and application. *Theory into Practice, 45*(4), 227-236. https://www.jstor.org/stable/40071622

López, S., y Pedraza, C. (2012). *Cambios en las representaciones y en las prácticas de docentes universitarios sobre la escritura a partir de una estrategia colaborativa de formación en alfabetización académica* [Tesis de maestría]. Universidad del Valle. https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/9954?show=full

Mallada, N. (2016). Documentos institucionales y concepciones docentes: Lectura y escritura académicas en la Licenciatura en Bibliotecología de la Udelar. *InterCambios: Dilemas y Transiciones de La Educación Superior, 3*(1), 46-53. https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/77

Martins, I. (2013). *La formación profesoral en alfabetización académica en la Universidad Simón Bolívar: un estudio de las transformaciones en los sistemas de creencias, representaciones y saberes de unos profesores sobre escritura académica* [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/53155/1/IMMV_TESIS.pdf

Mazzotti, W. (2009). Prácticas de enseñanza mediadas por la tecnología. Cómo enseñan los docentes en los foros de discusión de cursos que se desarrollan en modalidad a distancia. *Cuadernos de investigación educativa, 2*(16), 25-45. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6328449.pdf

Miles, M., Huberman, M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook* (3a ed.). SAGE Publications, Inc.

Mitchell, C. (1984). Producing data. En R. Ellen (Ed.), *Ethnographic Research: A Guide to General Conduct* (pp. 213-293). Academic Press.

Montero, R. y Kalman, J. (2018). Construcción de la flexibilidad en una universidad colombiana pública a distancia con modalidad virtual. *Revista de Educación a Distancia, 58,* 1-26. https://doi.org/10.6018/red/58/8

Morán, L. y Álvarez, G. (2012). Análisis textual-discursivo y pedagógico-discursivo de la interacción comunicativa en foros formativos online: sobre la articulación local de las intervenciones. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia, 15*(1), 51-77. https://doi.org/10.5944/ried.1.15.777

Patiño, L. (2006). La escritura académica en la formación del docente universitario. *Revista Educación y Pedagogía, 18*(46), 125-133.

Rourke, L. y Kanuka, H. (2009). Learning in Communities of Inquiry: A Review of the Literature. *Journal of Distance Education, 23*(1), 19-48. http://eric.ed.gov.ezproxy.bethel.edu/?id=EJ836030

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan* (1a ed.). Paidós.

Tuyay, S., Jennings L. y Dixon, C. (1995). Classroom discourse and opportunities to learn: An ethnographic study of knowledge construction in a bilingual third-grade classroom. *Discourse Processes, 19*(1), 75-110.

Inteligencias múltiples y creatividad en estudiantes españoles del grado de Magisterio

Fuente: Thinkstock Photos

Isabel Martínez-Álvarez
María Josefa Sospedra-Baeza
Sergio Hidalgo-Fuentes

Revista Científica **EFI · DGES** Volumen 9 · N° 15 Julio 2023

Isabel Martínez-Álvarez

Doctora en Psicología de la Educación. Profesora Doctora acreditada por la ANECA, cuenta con un tramo de investigación reconocido por CNEAI (Sexenio). Directora del grado en Magisterio de Educación Primaria de la Universidad a distancia de Madrid (UDIMA). Participa en proyectos de investigación de carácter competitivo, y en grupos de investigación como miembro estable. Ha publicado diferentes artículos en revistas científicas indexadas y valoradas en su área de conocimiento.
Contacto: isabel.martinez.al@udima.es

María Josefa Sospedra-Baeza

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Doctora en Psicología por la Universidad de Valencia. Profesora de la Universidad de Valencia. Sus principales intereses de investigación están relacionados con los factores emocionales y de personalidad en el ámbito educativo y la aplicación de técnicas de análisis estadístico.
Contacto: maria.jose.sospedra@uv.es

Sergio Hidalgo-Fuentes

Doctor en Psicología por la Universidad de Valencia y Máster de Metodología de las Ciencias del Comportamiento y la Salud por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Profesor de la UDIMA y de la Universidad de Valencia. Sus principales intereses de investigación están relacionados con las adicciones y los usos problemáticos de las nuevas tecnologías, los factores emocionales y de personalidad asociados al ajuste escolar y la aplicación de técnicas meta-analíticas.
Contacto: sergio.hidalgo@uv.es

Inteligencias múltiples y creatividad en estudiantes españoles del grado de Magisterio

Multiple intelligences and creativity in spanish students of the teacher's degree

Isabel Martínez-Álvarez
María Josefa Sospedra-Baeza
Sergio Hidalgo-Fuentes

Fecha de recepción: 29 de marzo de 2022
Fecha de aceptación: 8 de mayo de 2023

RESUMEN

Enseñar desde una perspectiva integradora que incluya aspectos sociales y emocionales es uno de los principales desafíos dentro del ámbito de la educación y la psicología hoy en día. Actualmente, ser inteligente implica más que poseer un alto cociente intelectual; requiere ser capaz de resolver problemas de manera flexible e innovadora, así como crear productos novedosos transformando el conocimiento. Por ello, es fundamental tener en cuenta aspectos cognitivos, sociales y emocionales.

El objetivo del presente estudio es analizar el nivel alcanzado en los estudiantes universitarios del grado de Magisterio en cuanto a sus inteligencias múltiples, inteligencia emocional, creatividad y rendimiento académico, así como las relaciones existentes y las diferencias según el sexo y el rendimiento académico en el grado de las variables analizadas. En esta investigación, participaron voluntariamente 175 estudiantes de los grados de Magisterio de Educación Primaria y de Educación Infantil de la Universitat de València. El rendimiento académico se evaluó a través de la nota media previa y se administraron el test de Inteligencia Creativa (CREA), la escala Trait Meta-Mood Scale adaptada y el inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R), con el fin de evaluar las variables implicadas en el estudio. Tras analizar las respuestas ofrecidas por la muestra, encontramos que existen relaciones entre las diferentes variables analizadas, así como diferencias en cuanto al sexo y al rendimiento académico de los participantes del estudio. En conclusión, estos resultados resaltan la importancia del trabajo conjunto de las variables evaluadas, que incluyen aspectos sociales y emocionales, para el desempeño general de los futuros maestros.

palabras clave

creatividad · emoción · educación superior · inteligencia rendimiento académico

ABSTRACT

Teaching from an integrative perspective that includes social and emotional aspects is one of the main challenges within the field of education and psychology today. Currently, being smart involves more than having a high IQ, it requires being able to solve problems flexibly and creatively, as well as creating innovative products transforming knowledge. Therefore, it is essential to take into account cognitive, social and emotional aspects. The objective of this study is to analyze the level reached in university students of the Teaching Degree in terms of their multiple intelligences, emotional intelligence, creativity and academic achievement, as well as the existing relationships and differences according to sex and academic performance in degree of the variables analyzed. 175 students of the Teaching Degree participated voluntarily in this research. Academic achievement was evaluated through the previous average grade and the Creative Intelligence test (CREA), the adapted Trait Meta-Mood Scale and the Revised Self-Efficacy Inventory for Multiple Intelligences (IAMI-R) were administered in order to evaluate the variables involved in the study. After analyzing the responses offered by the sample, we found that there are relationships between the different variables analyzed, as well as differences regarding sex and academic performance of the study participants. In conclusion, these results highlight the importance of the joint work of the evaluated variables, which include social and emotional aspects, for the general performance of future teachers.

keywords

creativity · emotion · higher education · intelligence · academic achievement

Introducción

Son múltiples los estudios científicos que reflejan la importancia de educar desde una perspectiva socioafectiva a los alumnos de todos los niveles educativos y, en coherencia con esta idea, se hace hincapié en la pertinencia y utilidad de una formación que integre tanto la parte teórica como la socioafectiva en los estudiantes de Magisterio de Educación Infantil y Primaria que, posteriormente, educarán emocionalmente a sus alumnos (Fernández, Palomero y Teruel, 2009). Estos trabajos ponen de manifiesto la necesidad de potenciar una enseñanza centrada en el desarrollo de competencias emocionales en los planes de formación de alumnos universitarios de carreras docentes en España (Gutiérrez e Ibáñez, 2017).

Desde esta perspectiva integral, se considera que el éxito de los estudiantes no es resultado solo de un alto cociente intelectual (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006), y que, además, la capacidad de aprendizaje es modificable y puede potenciarse a través de una adecuada enseñanza (Gardner, 2001). En este sentido, se considera imprescindible la integración de los aspectos cognitivos y meta-

cognitivos y las competencias socioafectivas, para promover la resolución de problemas de forma creativa y flexible.

En este trabajo, se pretende conocer las capacidades socioemocionales de los futuros maestros, dada la relevancia de que estos cuenten con las competencias para enseñar a sus futuros estudiantes desde una formación que integre los aspectos cognitivos y los socioafectivos y de vivencia personal, todos ellos críticos para una formación exitosa.

¿Qué significa ser inteligente?

La inteligencia, en gran parte debido a su repercusión para la vida y su elevada complejidad, ha sido y es una de las variables de análisis principales de la Psicología y la Educación. A pesar de que hoy en día aún existe cierta ambigüedad en cuanto a su definición (Pérez y Castejón, 2006), cada vez está más consensuada la idea de que la inteligencia es un constructo multidimensional que abarca distintos tipos de capacidades o competencias, que aportan al individuo habilidades para desenvolverse en los diferentes contextos y ámbitos de su vida. Dentro de esta perspectiva, Gardner (1983) introduce la teoría de las Inteligencias Múltiples, en la que se considera la inteligencia como un compendio de inteligencias diversas, cada una de las cuales se desarrolla en mayor o menor nivel en cada persona en función de sus experiencias y, por tanto, de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Diversos trabajos en educación secundaria y universidad (Durán-Aponte, Elvira-Valdés y Pujol, 2014; Hidalgo-Fuentes, Martínez-Álvarez y Sospedra-Baeza, 2018; Pérez y Cupani, 2008) han puesto de manifiesto que los ocho tipos de inteligencia contribuyen a explicar un porcentaje significativo del rendimiento de los estudiantes. Para alcanzar este propósito, Pérez y sus colaboradores (2005) diseñaron un Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples (IAMI) –revisado posteriormente (IAMI-R)–, a través del cual se valora la confianza del estudiante en características asociadas con las ocho inteligencias propuestas por Gardner. A través de estudios con diferentes poblaciones, se ha demostrado la validez, consistencia y fiabilidad, además de la relevancia de este instrumento para predecir en parte el rendimiento académico, así como las metas de elección de carrera universitaria (Pérez y Cupani, 2008).

> *"...Gardner (1983) introduce la teoría de las Inteligencias Múltiples, en la que se considera la inteligencia como un compendio de inteligencias diversas, cada una de las cuales se desarrolla en mayor o menor nivel en cada persona en función de sus experiencias y, por tanto, de su proceso de enseñanza-aprendizaje."*

¿Cómo ser emocionalmente inteligente?

Tal como hemos destacado previamente, dentro de la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner se incluye la inteligencia emocional (inter e intrapersonal). El estudio de esta inteligencia se encuentra en pleno auge durante las últimas décadas, debido a su repercusión en la vida del individuo, asociada a su manera de pensar y actuar y, por tanto, a su rendimiento (Brouzos, Misailidi y Hadjimattheou, 2014; Pérez y Castejón, 2006; Pulido y Herrera, 2017). Estudios recientes relacionan la inteligencia emocional, en ocasiones mediada

por los aspectos socioafectivos, con indicativos de bienestar (Gascó, Villanueva y Górriz, 2018; González y López, 2015; Panno, Donati, Chiesi y Primi, 2015; Vergara, Alonso-Alberca, San-Juan, Aldás y Vozmediano, 2015).

Uno de los autores más reconocidos en este campo es Goleman (1995), quien parte de la concepción de la inteligencia emocional como competencia ligada al logro académico y profesional y, por tanto, que favorecerá la adaptación del individuo al medio en el que se desenvuelve (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006). Por su parte, Bisquerra (2011) define esta competencia como la capacidad de tomar conciencia y autorregular, de manera autónoma, las emociones, y, dentro de esa conceptualización, destaca como competencias esenciales el conocimiento, la regulación, la autonomía, las habilidades sociales y de vida.

La evaluación de la inteligencia emocional es una cuestión que suscita debate. Uno de los instrumentos más extendidos es el cuestionario, y dentro de esta herramienta, la prueba TMMS-24, adaptada del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). A través de este test, diversos estudios, tales como los llevados a cabo por los propios Extremera y Fernández-Berrocal (2005), por Pérez y Castejón (2006) o por González y López (2015), han evidenciado la relación existente entre la inteligencia emocional y el logro académico y socioemocional en estudiantes universitarios. Si bien es cierto que existen también algunos estudios que no han reflejado esta relación tan claramente (Bastian, Burns y Nettelbeck, 2005), sí la han encontrado entre la inteligencia emocional y las habilidades para la vida, tales como la satisfacción vital, el control emocional, etc. Por lo tanto, continúa siendo objeto de estudio identificar la contribución concreta de los aspectos involucrados en la inteligencia emocional, a través de estudios rigurosos que controlen otras variables que podrían estar afectando, tales como el desarrollo de otros tipos de inteligencia, de la creatividad o del rendimiento.

Dada la repercusión que tienen las competencias emocionales en todos los ámbitos en los que se desenvuelve el individuo, la educación emocional juega un rol protagonista en el terreno educativo ya desde los niveles iniciales y a lo largo de toda la vida (Bisquerra, 2011). En las últimas décadas, han surgido trabajos centrados en el desarrollo de las diversas habilidades emocionales en diferentes países y niveles educativos (Bisquerra, 2011; Sospedra-Baeza, Hidalgo-Fuentes y Martínez-Álvarez, 2018). A pesar de ello, el campo de la educación emocional aún es, en cierta medida, un camino por indagar, dado que la mayor parte de lo desarrollado hasta el momento no se ha focalizado tanto en la optimización de las habilidades emocionales concretas, sino más bien en la erradicación de problemas de conducta y/o convivencia, sin llegar al problema de origen.

"...continúa siendo objeto de estudio identificar la contribución concreta de los aspectos involucrados en la inteligencia emocional, a través de estudios rigurosos que controlen otras variables que podrían estar afectando, tales como el desarrollo de otros tipos de inteligencia, de la creatividad o del rendimiento."

¿Se puede enseñar la creatividad?

Tradicionalmente, la creatividad ha sido entendida desde diferentes perspectivas como un constructo unidimensional. Esta concepción ha ido paulatinamente modificándose y, con la introducción por parte de Piaget del Constructivismo, se comenzó a considerar el proceso creativo como la síntesis de múltiples dimensiones, y, por tanto, como un constructo abstracto y complejo (Esquivias, 2004). Actualmente, cada vez está más extendida la idea de que la creatividad es una variable esencial en el desarrollo humano, en todos los contextos y a lo largo de todo el ciclo vital, ya que permite a la persona resolver los diversos y complejos problemas con los que se encuentra. Más concretamente, se puede definir la creatividad como una capacidad a desarrollar y optimizar a través de la instrucción, para promover la creación de productos originales y novedosos (Runco y Jaeger, 2012). Un aspecto clave del pensamiento creativo es que se caracteriza por la originalidad, la expresividad y la flexibilidad mental, permitiendo a la persona encontrar soluciones novedosas y eficaces ante situaciones problemáticas.

> *"...se puede definir la creatividad como una capacidad a desarrollar y optimizar a través de la instrucción, para promover la creación de productos originales y novedosos."*

Todo lo apuntado en el párrafo previo refleja la relevancia y pertinencia de analizar los procesos cognitivos que subyacen a la creatividad a través de instrumentos fiables y válidos, como el test de Inteligencia Creativa (CREA) (Corbalán *et al.*, 2003), que permite evaluar los aspectos de fluidez, flexibilidad y originalidad. Diversos trabajos han demostrado la fiabilidad y validez de esta prueba en diferentes contextos y muestras (Clapham y King, 2010; Martínez, 2010).

En el contexto educativo más tradicional, la creatividad ha sido una variable poco atendida y estudiada en general (Esquivias, 2004). Pese a ello, poco a poco han surgido trabajos focalizados en el análisis y la evaluación, al hilo de estas investigaciones pioneras. Si bien es cierto que en algunos estudios realizados más recientemente resulta ambigua la relación de la creatividad con el rendimiento académico, la tendencia actual (Bermejo, Ruiz, Ferrándiz, Soto y Sainz, 2014) es que existe una estrecha y directa conexión entre la creatividad y el rendimiento, tanto a nivel global como en diferentes competencias y disciplinas (Bermejo *et al.*, 2014). A nivel de intervención, existen programas diseñados con el fin de mejorar la creatividad en los estudiantes de diferentes niveles educativos, aunque son más frecuentes en los niveles iniciales (Bermejo *et al.*, 2014). Como ya vimos en el caso de las inteligencias múltiples, este es un proceso que se desarrolla y mejora con la experiencia y la práctica continuada.

Relaciones entre los aspectos socioemocionales

Las inteligencias –incluida la emocional– y la creatividad son aspectos esenciales, dada la implicación e influencia en todos los ámbitos de la vida. Además, múltiples investigaciones, llevadas a cabo en diferentes niveles y contextos y con muestras amplias de estudiantes, ponen de manifiesto las conexiones entre dichas variables (Brouzos *et al.*, 2014; Pulido y Herrera, 2017; González y López, 2015). De ahí que estos indicadores deban considerarse como partes de un todo, fomentando su presencia y desarrollo de manera conjunta, con el fin de

favorecer el rendimiento y la resolución eficaz de problemas (Fernando, Prieto, Ferrándiz y Sánchez, 2005; Gardner, 2010).

De manera paralela al estudio de la relación entre las variables mencionadas, un campo de investigación que está surgiendo en los últimos años es la existencia de posibles diferencias en cuanto al desarrollo de las inteligencias múltiples, las competencias emocionales y la creatividad en personas de diferente sexo y edad. Así, en el ámbito de las inteligencias múltiples, se han encontrado diferencias en función del sexo, siendo las mujeres las que obtienen mejor rendimiento en cuanto a las inteligencias musical e interpersonal, y los varones, en su inteligencia lógico-matemática (Llor *et al*., 2012). Adicionalmente, también se han encontrado diferencias en inteligencia emocional en función del sexo, siendo las mujeres universitarias las más favorecidas con respecto a sus compañeros masculinos (Molero y Pantoja, 2015). Respecto a la creatividad, los resultados han sido distintos e incluso contradictorios: algunos trabajos, como los de Elisondo y Donolo (2011) en la universidad, no encuentran diferencias significativas en el nivel de creatividad mostrado por varones y mujeres. Por el contrario, Bermejo y sus colaboradores (2014) sí hallaron diferencias en estudiantes universitarios. Concretamente, encontraron que el nivel de creatividad disminuía según iban avanzando en su carrera, lo que podría estar apuntando a un descenso de la creatividad tras el punto cumbre que se establece en torno a los 16 años. Por su parte, Tsai (2013) mostró en su investigación que los hombres universitarios sobresalían en mayor medida en cuanto a su creatividad que las mujeres, pero no encontró una relación entre el grado de desarrollo de este proceso y el nivel educativo, resultados coherentes con lo encontrado previamente por Elisondo y Donolo (2011). Por tanto, lo aquí presentado revela ambigüedad en cuanto a la existencia o no de diferencias en inteligencia, competencia emocional y creatividad en función de la edad, el nivel educativo y el sexo.

Dentro del contexto teórico presentado, se ha puesto de relieve el consenso que paulatinamente, y desde todos los agentes educativos, se va formando en torno a la premisa de que una formación integral requiere, además de un desarrollo intelectual, una intervención dirigida a potenciar las competencias múltiples de la inteligencia, siendo esenciales los aspectos emocionales y creativos, de manera transversal y a lo largo de todo el ciclo vital, para dar respuesta a las demandas del cambiante mundo en el que vivimos.

"...una formación integral requiere, además de un desarrollo intelectual, una intervención dirigida a potenciar las competencias múltiples de la inteligencia, siendo esenciales los aspectos emocionales y creativos, de manera transversal y a lo largo de todo el ciclo vital, para dar respuesta a las demandas del cambiante mundo en el que vivimos."

Método

El objetivo general de la investigación es evaluar, relacionar y comparar el grado de autoeficacia percibida por estudiantes de Magisterio en Infantil y Primaria en cuanto a cada una de las inteligencias múltiples, de manera más profunda respecto a la inteligencia emo-

cional, a la creatividad y al rendimiento académico. Para ello, los objetivos específicos que se propusieron fueron los siguientes:

1. Determinar el grado alcanzado por la muestra en las variables objeto de estudio.
2. Analizar la relación entre las variables incluidas en el estudio.
3. Valorar la existencia de diferencias en cuanto a sexo en las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, la creatividad y el rendimiento académico.
4. Valorar la existencia de diferencias en cuanto a rendimiento académico en las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional y la creatividad.

Participantes

La muestra está formada por 175 estudiantes del grado de Magisterio en Educación Infantil y Primaria de la Universitat de València de edades comprendidas entre los 18 y los 44 años (M = 19.60; DT = 2.59). Del total de participantes, 142 eran mujeres (81.1%) y 33 varones (18.9%). Los alumnos, elegidos en un muestreo por conveniencia, pertenecían el 65.70% de ellos a los cursos de primero (M edad = 19.32; DT = 2.11) y el 34.30% a los de segundo (M edad = 20.13; DT = 3.28)

Instrumentos

- Cuestionario autoadministrado creado *ad hoc* para recoger datos sociodemográficos (edad y sexo) y nota media de bachillerato (medida usada en el estudio como indicador de rendimiento académico).
- Test de Inteligencia Creativa (CREA), una medida cognitiva de la creatividad (Corbalán *et al.*, 2003). Esta prueba tiene como objetivo la evaluación de la creatividad de los sujetos a través de su capacidad para elaborar preguntas sobre un dibujo. Cada pregunta supone la activación de un nuevo esquema cognitivo, ofreciendo una medida indirecta de la creatividad de los sujetos (Donolo y Elisondo, 2007). La prueba cuenta con tres formas existentes con sus correspondientes dibujos: A y B, destinadas a adolescentes y adultos; y C, empleada para niños. En los tres casos, el tiempo de aplicación de la prueba, durante el cual los sujetos deben formular de manera escrita tantas preguntas como puedan, es de cuatro minutos. La puntuación directa es transformada en una puntuación centil que, a su vez, es interpretada como creatividad baja (centiles 1 a 25), media (centiles 26 a 74) o alta (centiles 75 a 99). En este estudio, se utilizó la forma B.
- Escala Trait Meta-Mood Scale adaptada. La prueba TMMS-24 (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004) es la versión reducida y adaptada al español de la TMMS-48 (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995), una escala de inteligencia emocional autopercibida a través de las dimensiones de: i) atención a los sentimientos, que representa el grado en que las personas creen prestar atención a sus propios estados emocionales; ii) claridad emocional, definida como la capacidad percibida para identificar y comprender correctamente las propias emociones, y iii) reparación de las emociones, o habilidad subjetiva para eliminar las emociones negativas y prolongar las positivas. La versión española mantiene las tres dimensiones de la escala original, pero los ítems se han reducido de cuarenta y ocho a veinticuatro, ocho por cada una de las dimensiones medidas, que se contestan a través de una escala Likert de cinco puntos de anclaje (1 = Nada de acuerdo / 5 = Totalmente de acuerdo).

- Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R), de Pérez y Cupani (2008). Proporciona una medida de autoeficacia en los ocho tipos de inteligencia propuestos por Gardner. La prueba consta de cuarenta y ocho ítems en los que se evalúa la confianza de los sujetos para realizar correctamente diferentes actividades relacionadas con los ocho factores de inteligencia valorados (seis ítems por cada uno de los factores) a través de una escala Likert de 10 puntos de anclaje (1 = No puedo realizar esta actividad / 10 = Muy seguro de poder realizar correctamente esta actividad).

Procedimiento

Las pruebas fueron administradas por los autores de la investigación, siguiendo las instrucciones correspondientes de cada una de ellas, dentro del aula y en el horario académico de los estudiantes. Todos los alumnos participaron de forma voluntaria después de informarles del alcance y los objetivos del estudio.

Análisis de datos

Los datos fueron introducidos, codificados y depurados con el paquete estadístico SPSS 24.0 para Windows. Se comprobaron los supuestos de normalidad y homocedasticidad y se realizaron análisis estadísticos descriptivos e inferenciales aplicando la prueba paramétrica t de Student para dos muestras independientes en función del sexo y del rendimiento académico. Para la variable rendimiento académico, se utilizó la nota media de bachillerato de los sujetos, dividiéndoles en dos grupos (rendimiento bajo y alto) en función de si estaban por debajo o por encima del centil 50 de dicha variable.

Resultados

Los estadísticos descriptivos de cada variable en el total de la muestra, por sexo y curso, se presentan en la Tabla 1. En las tres dimensiones de la inteligencia emocional autopercibida (TMMS-24), los sujetos de la muestra obtienen puntuaciones adecuadas según el baremo de la prueba; por el contrario, la puntuación de creatividad alcanzada es calificada como media, al encontrarse entre el centil 26 y el 74, siendo superior en el caso de las mujeres. Según las puntuaciones en IAMI-R, los sujetos de ambos sexos tienen más confianza en realizar correctamente actividades relacionadas con las inteligencias interpersonal, lingüística e intrapersonal.

En cuanto a las diferencias por sexo, los hombres presentan un rendimiento académico ligeramente superior al de las mujeres (Hombres = 7.75; SD = 0.84; Mujeres = 7.64; SD = 0.79). En cuanto a los componentes de inteligencia emocional, los hombres obtienen puntuaciones más altas en claridad de sentimientos y reparación emocional, mientras que las mujeres presentan una mayor puntuación en el factor de atención emocional. En la prueba de inteligencias múltiples, las mujeres muestran mayores puntuaciones de autoeficacia en inteligencia lingüística, inteligencia interpersonal e inteligencia naturalista, mientras que los hombres obtienen puntuaciones superiores en inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial, inteligencia musical, inteligencia cinestésica-corporal e inteligencia intrapersonal. [Ver Tabla 1]

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos por sexo, curso y total*

	Sexo	M	SD	Curso	M	SD
Edad	Hombre	19.36	1.45	Primero	19.32	2.11
	Mujer	19.65	2.79	Segundo	20.13	3.28
	Total	19.60	2.59			
Rendimiento académico	Hombre	7.75	0.84	Primero	7.47	0.66
	Mujer	7.64	0.79	Segundo	8.03	0.90
	Total	7.66	0.80			
CREA	Hombre	27.70	22.21	Primero	27.85	19.38
	Mujer	32.43	20.62	Segundo	38.53	22.17
	Total	31.53	20.95			
TMMS Atención	Hombre	27.27	5.69	Primero	28.70	5.59
	Mujer	29.58	5.58	Segundo	30.00	5.73
	Total	29.15	5.66			
TMMS Claridad	Hombre	27.06	5.04	Primero	25.66	5.97
	Mujer	25.87	6.34	Segundo	26.93	6.37
	Total	26.10	6.16			
TMMS Reparación	Hombre	28.55	6.70	Primero	26.16	6.41
	Mujer	25.67	5.92	Segundo	26.32	5.71
	Total	26.21	6.16			
I. Lingüística	Hombre	7.75	1.12	Primero	7.59	1.09
	Mujer	7.80	1.09	Segundo	8.19	0.97
	Total	7.79	1.09			
I. Lógico-matemática	Hombre	6.68	1.90	Primero	5.33	2.13
	Mujer	5.56	2.06	Segundo	6.61	1.67
	Total	5.77	2.07			
I. Espacial	Hombre	4.58	2.18	Primero	4.55	2.28
	Mujer	4.74	2.28	Segundo	5.01	2.18
	Total	4.71	2.25			
I. Musical	Hombre	4.76	2.77	Primero	4.37	2.53
	Mujer	4.40	2.59	Segundo	4.67	2.79
	Total	4.47	2.62			
I. Interpersonal	Hombre	7.81	1.03	Primero	7.91	1.11
	Mujer	8.08	1.08	Segundo	8.27	0.95
	Total	8.03	1.07			
I. Cinestésica-corporal	Hombre	8.06	1.40	Primero	6.87	1.84
	Mujer	6.45	1.74	Segundo	6.54	1.70
	Total	6.76	1.80			
I. Intrapersonal	Hombre	7.66	0.92	Primero	7.52	1.21
	Mujer	7.61	1.19	Segundo	7.81	0.97
	Total	7.62	1.14			
I. Naturalista	Hombre	5.16	1.72	Primero	4.87	1.70
	Mujer	5.26	1.74	Segundo	5.94	1.57
	Total	5.24	1.73			

Fuente: Elaboración propia

No existen diferencias estadísticamente significativas (ver Tabla 2) entre hombres y mujeres ni en la medida de rendimiento académico ni en la creatividad. Sin embargo, sí se obtienen diferencias en función del sexo en los factores de inteligencia emocional: atención emocional t(173)=2.14, p=0.034 y reparación emocional t(173)=2.45, p=0.015, a favor de los hombres y las mujeres respectivamente. En cuanto a la medida de la autoeficacia en las distintas inteligencias, se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en la inteligencia lógico-matemática t(173)=2.86, p=0.005, y la inteligencia cinestésica-corporal t(173)=4.91, p«0.001, en ambos casos a favor de los varones.

Tabla 2. *Resultados prueba t de Student en función del sexo*

	t	gl	p	IC 95%	
Rendimiento académico	0.60	126	0.550	-.24	0.45
CREA	-1.17	172	0.244	-12.72	3.25
TMMS Atención	-2.14	173	0.034	-4.45	-0.18
TMMS Claridad	1.00	173	0.317	-1.15	3.52
TMMS Reparación	2.45	173	0.015	0.56	5.19
I. Lingüística	-0.25	173	0.800	-0.47	0.36
I. Lógico-matemática	2.86	173	0.005	0.35	1.90
I. Espacial	-0.36	173	0.723	-1.02	0.71
I. Musical	0.72	173	0.476	-0.64	1.36
I. Interpersonal	-1.30	173	0.194	-0.68	0.14
I. Cinestésica-corporal	4.91	173	«0.001	0.96	2.24
I. Intrapersonal	0.21	173	0.835	-0.39	0.48
I. Naturalista	-0.31	173	0.760	-0.76	0.56

Fuente: Elaboración propia

Se han obtenido diferencias estadísticamente significativas en función del rendimiento académico de los alumnos (ver Tabla 3) en creatividad t(114.13)=-2.32, p=0.023 con un nivel de confianza del 95%, siendo mayor la puntuación de creatividad en el caso de los alumnos con un rendimiento académico alto. No se obtienen diferencias en ninguno de los tres factores de la inteligencia emocional en función del rendimiento académico, mientras que sí se encuentran diferencias en las puntuaciones de autoeficacia de las inteligencias lingüística t(126)=-2.44, p=0.016 y lógico-matemática t(126)=-2.25, p=0.026, en ambos casos con puntuaciones superiores en el grupo de sujetos con rendimiento académico alto.

Tabla 3. *Resultados prueba t de Student en función del rendimiento académico (bajo/alto)*

	t	gl	p	IC 95%	
CREA	-2.32	114.13	0.023	-16,28	-1,21
TMMS Atención	-0.50	126	0.617	-2,51	1,50
TMMS Claridad	-0.83	126	0.411	-2,97	1,22
TMMS Reparación	-0.41	126	0.679	-2,60	1,70
I. Lingüística	-2.44	126	0.016	-0,79	-0,082
I. Lógico-matemática	-2.25	126	0.026	-1,59	-0,10
I. Espacial	-0.11	126	0.916	-0,85	0,77
I. Musical	-0.51	126	0.612	-1,22	0,72
I. Interpersonal	-0.84	126	0.404	-0,54	0,22
I. Cinestésica-corporal	1.07	126	0.288	-0,28	0,92
I. Intrapersonal	-1.52	126	0.131	-0,69	0,09
I. Naturalista	-1.41	126	0.162	-1,05	0,18

Fuente: Elaboración propia

El rendimiento académico tiene una relación estadísticamente significativa y positiva (ver Tabla 4) con la creatividad (.254), la inteligencia lingüística (.244), la inteligencia lógico-matemática (.261) y la inteligencia naturalista (.179).

La creatividad mantiene relación estadísticamente significativa y positiva con el rendimiento académico (.254) y con la inteligencia lingüística (.151).

Los componentes de la inteligencia emocional autopercibida de la escala TMMS-24 (atención a los sentimientos, claridad emocio-

nal y reparación de las emociones) mantienen relaciones estadísticamente significativas y positivas con la autoeficacia percibida por los sujetos de la muestra en las inteligencias interpersonal e intrapersonal. La mayor relación se observa para el componente claridad emocional con la inteligencia intrapersonal (.611).

En cuanto a los tres componentes de la inteligencia emocional de la escala TMMS-24, se obtienen correlaciones estadísticamente significativas y positivas entre el componente de atención a los sentimientos y claridad emocional (.227) y claridad emocional y reparación de las emociones (.357); la relación entre atención a los sentimientos y reparación de las emociones no llega a ser estadísticamente significativa (-.125). [Ver Tabla 4]

A partir de las variables que guardan correlación estadísticamente significativa con el rendimiento académico, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple para predecir el rendimiento académico a partir de estas variables (ver Tabla 5). El modelo obtenido incluyendo la creatividad, la inteligencia lingüística, la inteligencia lógico-matemática y la inteligencia naturalista explica el 13,2% de las diferencias en el rendimiento académico de los sujetos.

Atendiendo a la significación de cada uno de los coeficientes, se observa que únicamente los de la inteligencia lingüística y la inteligencia lógico-matemática son estadísticamente significativos, explicando cada una de ellas el 4.82% y el 4.11% del rendimiento académico de los sujetos respectivamente. [Ver Tabla 5]

Tabla 4. *Correlaciones bivariadas entre el rendimiento, la creatividad, las dimensiones de la Inteligencia Emocional y las Inteligencias Múltiples*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Rendimiento académico	1												
2. CREA	0.254**	1											
3. TMMS atención	0.021	-0.038	1										
4. TMMS claridad	0.042	0.023	0.227**	1									
5. TMMS reparación	0.019	0.131	-0.125	0.357**	1								
6. I. Lingüística	0.244**	0.151*	0.132	0.309**	0.288**	1							
7. I. Lógico-matemática	0.261**	0.144	-0.169*	0.138	0.113	0.043	1						
8. I. Espacial	0.071	0.068	0.054	0.163*	0.100	0.193*	0.219**	1					
9. I. Musical	-0.015	0.119	-0.027	0.082	0.153*	0.083	0.069	0.247**	1				
10. I. Interpersonal	0.054	0.107	0.263**	0.336**	0.192*	0.425**	-0.065	0.184*	0.129	1			
11. I. Cinestésica-corporal	-0.069	-0.055	-0.061	0.103	0.247**	0.163*	0.021	0.163*	0.216**	0.303**	1		
12. I. Intrapersonal	0.131	0.049	0.163*	0.611**	0.324**	0.370**	0.045	0.121	0.121	0.474**	0.182*	1	
13. I. Naturalista	0.179*	0.115	-0.044	0.114	0.138	0.151*	0.265**	0.267**	0.237**	0.192*	0.256**	0.175	1

*$p<.05$, **$p<.01$

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. *Análisis de regresión lineal múltiple de los predictores del rendimiento académico*

	B	Error típico	Beta	t	p	Correlación parcial
Constante	5.563	0.551		10.102	0.000	
Creatividad	0.006	0.003	0.165	1.913	0.058	0.159
Inteligencia lingüística	0.164	0.066	0.211	2.485	0.014	0.206
Inteligencia lógico-matemática	0.075	0.033	0.204	2.287	0.024	0.190
Inteligencia naturalista	0.032	0.040	0.070	0.794	0.429	0.066

Fuente: Elaboración propia

Discusión y conclusiones

El propósito global de nuestra investigación era valorar, relacionar y comparar el nivel de autoeficacia percibida por los estudiantes del grado en Magisterio en Infantil y Primaria en cuanto a las inteligencias múltiples, de forma más específica respecto a la inteligencia emocional, a la creatividad y al rendimiento.

A nivel general, tras el análisis de las respuestas ofrecidas por la muestra, se ha visto que existen relaciones entre las diferentes variables analizadas, así como diferencias en cuanto al sexo de los participantes.

En cuanto al primer objetivo específico propuesto, la muestra de la investigación ha mostrado niveles adecuados en todas las variables analizadas. Así, a nivel de rendimiento, los estudiantes obtienen puntuaciones elevadas, siendo su calificación de notable. En cuanto a creatividad, aunque las mujeres puntúan por encima de los hombres, en ambos casos se sitúan en niveles medios. Por ende, los sujetos presentan un nivel moderado de producción creativa y mantienen una actitud crítica. A pesar de estos resultados, como hemos visto ya en estudios previos (Hidalgo-Fuentes *et al.*, 2018; Sospedra-Baeza *et al.*, 2018), la creatividad continúa siendo un aspecto a optimizar y aumentar, dado que, como múltiples autores ponen de manifiesto, el sistema educativo actual tiende a "matar" la creatividad en lugar de potenciarla (Ferrari, Cachia y Punie, 2009).

A la hora de valorar las puntuaciones que los estudiantes alcanzaron en los tres componentes relacionados con la inteligencia emocional, medidos con el TMMS-24, tanto hombres como mujeres presentan un grado adecuado. Por último, en relación con las inteligencias múltiples, los participantes obtuvieron las puntuaciones más elevadas en las inteligencias lingüística, interpersonal e intrapersonal, destacando, por tanto, en sus facetas verbales y emocionales. Es decir, parece que los alumnos universitarios de Magisterio tienen niveles adecuados –e incluso elevados en algunos casos– en las variables que se consideran –como hemos visto a partir de la revisión teórica realizada al inicio– esenciales para un óptimo rendimiento global, tanto académico como personal y social. El hecho de que los estudiantes tengan un adecuado cociente intelectual no garantiza su éxito académico y profesional, si este no va acompañado de otras habilidades que les permitan un desenvolvimiento eficaz en la sociedad (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006). Estos resultados apuntan que los estudiantes de Magisterio presentan puntuaciones elevadas en aquellas competencias relacionadas con su futura tarea docente como maestros de Educación infantil y Primaria.

Con el fin de alcanzar el segundo objetivo del estudio, se realizaron comparaciones en función del sexo de los participantes, y se ob-

tuvo que las mujeres presentan, en comparación con los hombres, puntuaciones significativamente más elevadas en el componente de atención del TMMS-24, por lo que suelen ser estas las que se centran en mayor medida en sus propios estadios emocionales. Por el contrario, son los hombres los que se consideran más capaces de disminuir sus emociones negativas y prolongar las positivas, en comparación al sexo opuesto. En cuanto a las inteligencias múltiples, los hombres presentan puntuaciones mayores en la inteligencia lógico-matemática y cinestésica-corporal, percibiéndose más competentes en actividades relacionadas con estas inteligencias (Llor *et al*., 2012). Por último, no se han hallado diferencias en cuanto a la inteligencia emocional a favor de las mujeres, lo que es contrario a los estudios de Molero y Pantoja (2015). En coherencia con Elisondo y Donolo (2011), no se han encontrado diferencias en el nivel de creatividad de los estudiantes.

A pesar de que los datos derivados de la investigación realizada deben tomarse con cautela en relación con las diferencias entre hombres y mujeres, dado que el porcentaje de participantes femeninas fue más elevado que el de hombres, se observa, como se consideraba hasta el momento, que los datos son en ocasiones contradictorios con respecto a las diferencias en función del sexo en las variables socioemocionales y, por tanto, se debe mantener el interés por averiguar y clarificar este tema en auge en los últimos años.

En cuanto a las diferencias en el nivel de rendimiento, aquellos alumnos con mayores puntuaciones son los más creativos y los que tienen una mayor inteligencia lingüística y lógico-matemática, lo cual pone de manifiesto la relevancia de desarrollar estudiantes creativos y con adecuadas competencias lingüísticas y matemáticas para alcanzar el éxito académico. Esto es un reflejo de la importancia de integrar, junto con las competencias que tradicionalmente ha potenciado la escuela (lingüística y matemática), la creatividad (Martínez, Llamas-Salguero y López-Fernández, 2016)

Respecto al tercer y último objetivo específico del estudio, encontramos relaciones entre diferentes variables. Concretamente, y al hilo de las diferencias significativas encontradas entre variables, vemos que el rendimiento académico se correlaciona con la creatividad, la inteligencia lingüística y la inteligencia lógico-matemática. Adicionalmente, se encuentra una relación con la inteligencia naturalista. Si nos centramos en la inteligencia emocional, se ha visto que, además de la esperada relación entre los componentes medidos por el TMMS-24 y la inteligencia intrapersonal, también existe una relación con la inteligencia interpersonal; es decir, el hecho de que un sujeto tenga una puntuación elevada en los componentes de atención, claridad y reparación implica no solo una mayor autoeficacia percibida en la inteligencia intrapersonal, sino también en el otro factor clásico de la inteligencia emocional denominado inteligencia interpersonal, como ya afirmaban autores clásicos como Gardner (2001) y Goleman (1995).

Estos datos ponen de relieve la importancia de intervenir y promover unos adecuados niveles de las diferentes inteligencias y la creatividad para favorecer el adecuado rendimiento de los alumnos. En coherencia con lo ya encontrado por investigadores en este campo, las variables socioemocionales analizadas en este estudio no deben considerarse de manera aislada, sino como componentes esenciales e interrelacionados en la resolución eficaz de problemas (Fernando *et al*., 2005; Gardner, 2010).

La realización de la investigación aquí descrita no se encuentra exenta de limitaciones. Por un lado, el tamaño (a pesar de ser amplio) y la homogeneidad de la muestra no han permitido, en su totalidad, indagar y clarificar

las relaciones entre las variables de estudio, así como las diferencias entre hombres y mujeres y estudiantes de diferente nivel, por lo que sería interesante continuar avanzando en esta línea y aumentar tanto el número como la variedad de carreras estudiadas de los participantes en futuros estudios. Otra limitación de este estudio es la falta de un análisis pormenorizado en cuanto a las diferencias que podrían existir entre estudiantes del grado de Magisterio de Educación Infantil y los de Primaria, por lo que este pretende ser un objetivo en la continuación del estudio. Por último, el cuestionario CREA no nos ha permitido encontrar las esperadas relaciones entre este constructo y las otras variables analizadas. Aparentemente, no sería esta la herramienta más idónea para valorar el constructo de la creatividad en universitarios, dado que, además, no permite analizar sus diferentes dimensiones. Podría ser interesante en un futuro adaptar o desarrollar un nuevo test capaz de medir esos aspectos.

Como hemos manifestado en la discusión de los resultados, aún no están claras las diferencias entre hombres y mujeres y entre los niveles educativos en cuanto a las inteligencias múltiples y la creatividad, por lo que esta debe ser también una línea de investigación futura.

En conclusión, parece útil y pertinente analizar e intervenir en las variables socioemocionales que se han estudiado en la presente investigación con un doble fin: por un lado, clarificar cuáles, de qué modo y en qué momento intervienen cada una de ellas, y, por el otro, diseñar intervenciones centradas en la optimización del rendimiento global de los individuos. Más concretamente, este trabajo apunta hacia la necesidad de fomentar un perfil emocionalmente competente y creativo en los futuros maestros de las etapas de Educación Infantil y Primaria (Fernández *et al.*, 2009; Gutiérrez e Ibáñez, 2017).

Referencias

Bastian, V. A., Burns, N. R. y Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and individual differences, 39*(6), 1135-1145. https://doi:10.1016/j.paid.2005.04.006

Bermejo, R., Ruiz, M. J., Ferrándiz, C., Soto, G. y Sainz, M. (2014). Pensamiento científico-creativo y rendimiento académico. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 1*(1), 64-72. https://doi: 10.17979/reipe.2014.1.1.24

Bisquerra, R. (Coord.) (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias.* Desclée de Brower.

Brouzos, A., Misailidi, P. y Hadjimattheou, A. (2014). Associations between emotional intelligence, socio-emotional adjustment, and academic achievement in childhood: The influence of age. *Canadian Journal of School Psychology, 29*(2), 83-99. https://doi:10.1177/0829573514521976

Clapham, M. y King, W. (2010). Psychometric Characteristics of the CREA in an English Speaking Population. *Anales de Psicología, 26*(2), 206-211. http://www.redalyc.org/pdf/167/16713079002.pdf

Corbalán, F. J., Martínez, F., Donolo, D., Alonso, C., Tejerina, M. y Limiñana, R. M. (2003). *CREA. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad.* TEA Ediciones

Donolo, D. y Elisondo, R. (2007). Creatividad para todos. Consideraciones para un grupo particular. *Anales de Psicología, 23*(1), 147-151. http://www.redalyc.org/pdf/167/16723118.pdf

Durán-Aponte, E., Elvira-Valdés, M. y Pujol, L. (2014). Validación del Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R) en una muestra de universitarios venezolanos. *Actualidades Investigativas en Educación, 14*(2), 1-23. http://http://www.redalyc.org/html/447/44731371015/

Elisondo, R. y Donolo, D. (2011). Los estímulos en un test de creatividad. Incidencias según género, edad y escolaridad. *Boletín de Psicología, 101,* 51-65. https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N101-4.pdf

Esquivias, M. T. (2004). Creatividad: Definiciones, antecedentes y aportaciones, *Revista Digital Universitaria, 5*(1), 1-17. http://www.ru.tic.unam.mx:8080/bitstream/handle/123456789/693/ene_art4.pdf?sequence=1yisAllowed=y

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y estrés, 11.* https://www.researchgate.net/profile/Natalio_Extremera/publication/230887045_Inteligencia_emocional_percibida_y_diferencias_individuales_en_el_meta-conocimiento_de_los_estados_emocionales_Una_revision_de_los_estudios_con_el_TMMS/links/00b7d52919feccac90000000.pdf

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional Intelligence as predictor of mental, social and Physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology, 1,* 45-51. https://doi:10.1017/s1138741600005965

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological reports, 94*(3), 751-755. https://doi:10.2466/pr0.94.3

Fernández, M. R., Palomero, J. E. y Teruel, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 28*(12-1), 33-50. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240872524.pdf

Fernando, M., Prieto, M. D., Ferrándiz, C. y Sánchez, C. (2005). Inteligencia y creatividad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 3*(3), 21-50. http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/LeerArticulo.php

Ferrari, A., Cachia, R. y Punie, Y. (2009). Innovation and creativity in education and training in the EU member states: Fostering creative learning and supporting innovative teaching. *JRC Technical Note, 52374.* http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC52374_TN.pdf

Gardner, H. (1983). *Frames of mind.* Fontana.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI.* Paidós.

Gardner, H. (2010). *Mentes Creativas. Una Anatomía de la Creatividad Humana.* Paidós.

Gascó, V. P., Villanueva, L. y Górriz, A. (2018). Trait emotional intelligence and subjective well-being in adolescents: The moderating role of feelings. *Psicothema, 30*(3), 310-315. https://doi: 10.7334/psicothema2017.232.

Goleman, D. P. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement.* Bantam Books.

González, D. y López, I. (2015). La relación entre la inteligencia emocional y el estado de ánimo en alumnos del grado de Magisterio de Educación Primaria. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía, 14*(1), 31-42. https://repositorio.ucjc.edu/bitstream/handle/20.500.12020/640/La%20relaci%C3%B3n%20entre%20la%20inteligencia%20emocional%20y%20el%20estado%20de%20%C3%A1nimo%20en%20alumnos%20del%20grado%20de%20magisterio%20de%20educaci%C3%B3n%20primaria.pdf?sequence=1

Gutiérrez, M. e Ibáñez, R. (2017). Las diferencias en inteligencia emocional en futuros docentes a partir de su especialidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*(1), 337-340. https://doi:org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.946

Hidalgo-Fuentes, S., Martínez-Álvarez, I. y Sospedra-Baeza, M. J. (2018). Inteligencias múltiples y rendimiento académico en estudiantes del Grado de Psicología. XIII Congreso Internacional de Ciencias Sociales Interdisciplinares, Granada (España).

Llor, L., Ferrando, M., Ferrándiz, C., Hernández, D., Sáinz, M., Prieto, M. D. y Fernández, M. C. (2012). Inteligencias múltiples y alta habilidad. *Aula abierta, 40*(1), 27-38. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3791837.pdf

Martínez, F. (2010). Impulsividad, amplitud atencional y rendimiento creativo. *Anales de Psicología, 26*(2), 238-245. http://www.redalyc.org/html/167/16713079006/

Martínez, C. D., Llamas-Salguero, F. y López-Fernández, V. (2016). Relación entre creatividad, inteligencias múltiples y rendimiento académico en alumnos de enseñanza media técnico profesional del área gráfica. Programa de intervención neuropsicológico utilizando las TIC. *Academia y Virtualidad, 9*(2), 41-58. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5633575.pdf

Molero, D. y Pantoja A. (2015). Diferencias de género en inteligencia emocional percibida en docentes de infantil y primaria. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (pp. 369-378). Bubok. http://aidipe2015.aidipe.org

Panno, A., Donati, M. A., Chiesi, F. y Primi, C. (2015). Trait emotional intelligence is related to risk-taking through negative mood and anticipated fear. *Social Psychology, 46*, 361-367. https://doi: 10.1027/1864-9335/a000247

Pérez, N. y Castejón, J. L. (2006). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés, 12*(2-3), 393-400. http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320858454_847.pdf

Pérez, E. y Cupani, M. (2008). Validación del Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R). *Revista Latinoamericana de Psicología, 40*(1), 47-58. http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rlp/v40n1/v40n1a04.pdf

Pulido, F. y Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas, 11*(1), 29-39. https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1344

Runco, M. A. y Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal, 24*(1), 92-96. https://doi:10.1080/10400419.2012.650092

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. F. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). American Psychological Association. https://doi:10.1037/10182-006

Sospedra-Baeza, M. J., Hidalgo-Fuentes, S. y Martínez-Álvarez, I. (2018). Inteligencia emocional percibida y rendimiento académico en estudiantes de psicología. 6th International Congress of Educational Sciences and Development, Setúbal (Portugal).

Tsai, K. C. (2013). Examining gender differences in creativity. *The International Journal of Social Sciences, 13*(1), 115-122. researchgate.net/profile/Kuan_Chen_Tsai2/publication/283083659_EXAMINING_GENDER_DIFFERENCES_IN_CREATIVITY/links/5629932308aef25a243d813f.pdf

Vergara, A. I., Alonso-Alberca, N., San-Juan, C., Aldás, J. y Vozmediano, L. (2015). Be water: Direct and indirect relations between perceived emotional intelligence and subjective well-being. *Australian Journal of Psychology, 67*(1), 47-54. https://doi: 10.1111/ajpy.12065.

Un proceso institucional de innovación curricular en la universidad

El lugar de la investigación evaluativa

Fotografía institucional: En la UNRC, en el marco del Programa de Innovación Curricular y Formación Docente, organizado por la Secretaría Académica y el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Cs. Humanas, se llevó a cabo el I Congreso Nacional sobre Innovación Curricular, del 26 al 28 de octubre de 2022, para difundir y compartir las producciones de las cinco Facultades y de la Secretaría Académica central. Participaron además 31 Universidades Nacionales y 10 Institutos de Educación Superior.

Ana Vogliotti

Revista Científica **EFI · DGES** Volumen 9 · N° 15 Julio 2023

Ana Vogliotti

Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (UNRC). Magíster en Epistemología y Metodología Científica (UNRC). Diploma de Estudios Avanzados en Educación (UAM, España). Docente-Investigadora Categoría I en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas. Fue Secretaria Académica de esa facultad y de la UNRC. Actualmente (marzo 2023), es coordinadora de programas y proyectos académicos institucionales en la Secretaría Académica de la UNRC. Autora de numerosas publicaciones sobre pedagogía, currículo y formación docente.

Contacto: avogliotti2017@gmail.com

Un proceso institucional de innovación curricular en la universidad

El lugar de la investigación evaluativa

An institutional process of curricular innovation in university. *The place of evaluation research*

Ana Vogliotti

Fecha de recepción: 20 de febrero de 2023
Fecha de aceptación: 26 de junio de 2023

RESUMEN

Desde una perspectiva contextualizada en la realidad institucional de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba, Argentina) en el período 2016-2023 y en el marco del Programa de Innovación Curricular y Formación Docente, coordinado por su Secretaría Académica, los objetivos de este trabajo consisten en situar y describir sintéticamente la experiencia institucional de innovación curricular en las carreras de pregrado y grado de todas las facultades y de la formación docente concomitante, para significar las conceptualizaciones que definen el marco epistémico-metodológico de su abordaje. Presentamos los alcances de la investigación evaluativa (IE) como acompañante de todo el proceso institucional en sus distintas fases: problematización de los currículos vigentes, análisis curricular, elaboración de propuestas innovadoras, formalización de nuevos planes de estudio y su implementación. Reconocemos sus aportes para la construcción de conocimientos valorativos que ayudan a comprender situaciones problemáticas y tomar decisiones para las mejoras curriculares permanentes en la formación universitaria. Con una perspectiva interpretativo-crítica, después de referenciar los marcos normativos que direccionan el proceso innovador desde 2016 hasta la actualidad, planteamos conceptos, criterios y estrategias asumidos por la IE como acompañamiento reflexivo y valorativo, participativo, sistemático y sostenido; particularmente, en la curricularización de contenidos y prácticas transversales. Finalizamos explicitando alcances y prospectivas del programa.

palabras clave

innovación curricular · formación docente · transversalidad
investigación evaluativa · acompañamiento

ABSTRACT

From a perspective contextualized in the institutional reality (2016/2023) of the UNRC and within the framework of the Curricular Innovation and Teacher Training Program, coordinated by its Academic Secretariat, the objectives of this work consist of situating and synthetically describing the institutional experience of curricular innovation in undergraduate and graduate courses of all faculties and concomitant teacher training to signify the conceptualizations that define the epistemic-methodological framework of its approach. We present the scope of Evaluative Research (IE) as a companion to the entire institutional process in its different phases: problematization of current curricula; curriculum analysis; elaboration of innovative proposals; formalization of new study plans and their implementation. We recognize their contributions in this process, as potential for the construction of evaluative knowledge that helps to understand problematic situations and make decisions for permanent curricular improvements in university education.

With an interpretative-critical perspective, after referencing the normative frameworks that direct the innovative process from 2016 to the present, we propose concepts, criteria and strategies assumed by EI as reflective and evaluative, participatory, systematic and sustained accompaniment; particularly in the curricularization of transversal contents and practices. We end by explaining the scope and prospects of the Program.

keywords

curricular innovation · teacher training · transversality evaluative research · accompaniment

Síntesis inicial para entender un desafío

Considerando las políticas y normativas nacionales,[1] en el marco de la autonomía que disponen las universidades en Argentina para definir sus currículos de formación, en este artículo pretendemos dar cuenta sintéticamente de una experiencia institucional llevada a cabo en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) en el período 2016-2023, referida a la innovación curricular (IC) en las carreras de grado de las cinco facultades que constituyen esta universidad. En este contexto, destacamos el papel de la investigación evaluativa (IE) como instrumento indispensable en diferentes momentos del proceso: en la etapa diagnóstica de planes vigentes, en la elaboración de propuestas alternativas y, sobre todo, para la implementación de los nuevos diseños.

1 Se reconocen las políticas y normativas vigentes a nivel nacional, consideradas especialmente en los marcos institucionales de la UNRC referidos a la inclusión y a la calidad educativa; sin embargo, en este trabajo, el énfasis está en la explicitación del proceso interno desarrollado sobre la innovación curricular de la formación universitaria.

En este sentido, los objetivos consisten, por un lado, en situar y describir brevemente la experiencia desde donde significamos las conceptualizaciones que definen el marco epistémico-metodológico para su abordaje, y por otro lado, en presentar los alcances de la IE desde la evaluación curricular (EC). Reconocemos sus aportes en todo el proceso de IC que se acompañó con formación docente (FD) concomitante, fundamentales para la construcción de conocimientos valorativos que ayudan a comprender situaciones-problemas y acordar decisiones para las mejoras curriculares permanentes en la formación de grado universitaria.

En virtud de ello, organizamos el escrito en tres partes muy interrelacionadas, que presentamos secuencialmente a los fines analíticos, pero cuyo orden no guarda relación con la importancia de cada una, porque todas confluyen en la significatividad del proceso, en función del compromiso asumido con una perspectiva interpretativo-crítica. En primer lugar, a modo de contextualización para ubicar el proceso, presentamos la situación institucional a partir del programa marco que contiene la normativa (producida en el mismo programa) que orienta el proceso de IC y la FD implicada. En segundo lugar, explicitamos concepciones clave que definen perspectivas epistémico-metodológicas del proceso innovador. Y en tercer lugar, en el marco de la EC, destacamos el papel de la IE como instrumento y estrategia para la producción de conocimiento aportante a la IC, sobre todo durante los procesos de implementación de los nuevos planes de estudio. Cierra el escrito una síntesis que convoca, en un futuro inmediato, a la operacionalización de ese acompañamiento curricular investigativo, esto es, la implementación evaluada de los nuevos planes de estudio, lo cual concluiría el programa institucional.

En consonancia con teorías curriculares actuales, consideramos que la novedad del programa radica en su carácter institucional y el formato configurado, que comprometió una metodología participativa con trabajo colaborativo entre diversos actores, la elaboración de normativas-marco y un proceso de formación a involucrados/as con el propósito de aportar cambios conceptuales como sustento de las innovaciones pretendidas y modificaciones de las prácticas.

Contexto institucional y marco normativo para la innovación curricular

En la UNRC, durante la gestión 2015/2019 y su continuidad en el período 2019/2023, como consecuencia de su Plan Estratégico Institucional (Resoluciones del Consejo Superior RCS n.º 107/2007 y n.º 517/2017), las políticas académicas centradas en la inclusión y la calidad educativa se explicitaron en el Programa Académico Integral sobre ingreso, continuidad y egreso de las carreras (RCS n.º 380/2015 y n.º 053/2020) de la Secretaría Académica (SA). A partir de este marco, se definen las estrategias de gestión y las líneas de trabajo preeminentes. Con criterio de prioridad institucional, se construyó, con la participación de representantes de todos los claustros, evaluación de cuerpos colegiados y aprobación del Consejo Superior (RCS n.º 298/2017), el Programa sobre Innovación Curricular y Formación Docente (PICyFD), coordinado por la SA de la UNRC. Este programa se justifica en problemáticas que tienen lugar en la formación de las carreras de pregrado y grado de la universidad, sobre todo vinculadas, por un lado, al enlentecimiento y abandono en las trayectorias estudiantiles, y por otro, ciertas vacancias, rigidez y segmentación curricular que limitan el perfil profesional integral que se pretende institucionalmente. En este sentido, se reconoce que, entre otras razones, los diseños de planes de estudio vigentes y su implementación pueden ser parte de esos problemas.

Con esta situación inicial y asumiendo la responsabilidad que le compete en ello a la Universidad, el PICyFD planifica a nivel institucional las fases de la IC que incluye a las cinco facultades,[2] 56 carreras en total, y en paralelo, un trayecto de FD requerida para esa innovación. El programa se organiza en cuatro fases interrelacionadas acompañadas por FD y el desarrollo de la IE: problematización de los currículos vigentes (planes y programas de estudio) y diagnóstico, análisis y evaluación curricular, elaboración de propuestas superadoras y formalización/presentación de los nuevos planes de estudio en las diferentes instancias de gobierno. La implementación de estos planes se prevé como una etapa continua posterior.

"El programa se organiza en cuatro fases interrelacionadas acompañadas por FD y el desarrollo de la IE: problematización de los currículos vigentes (planes y programas de estudio) y diagnóstico, análisis y evaluación curricular, elaboración de propuestas superadoras y formalización/presentación de los nuevos planes de estudio en las diferentes instancias de gobierno."

En el contexto de PICyFD, se han realizado cuatro proyectos orientadores para la elaboración y el desarrollo de propuestas curriculares de formación en las distintas carreras. El primero de ellos (2017) inicia el programa con lineamientos referidos a criterios de organización y explicitación de componentes de un plan de estudio que pretenden aportar a un modelo curricular signado por una contextualización permanente, solidez y actualización disciplinar y tecnológica, mayor flexibilidad, integración multi e interdisciplinar y teórico-práctica, con contenidos y prácticas transversales que contribuyen a la formación socio-cultural, ciudadana y humana. El segundo proyecto (2021) refiere a una normativa cuya intención es orientar la formulación y los procedimientos para la presentación de propuestas revisadas (modificadas) o nuevas, como así también su implementación y evaluación. El tercer proyecto (2022) amplía y especifica al primero y propone la curricularización de los derechos humanos (DD. HH.) en la transversalidad disciplinar de todas las carreras,[3] adoptando diferentes problemáticas relevantes a la formación, analizadas en clave de derechos. El cuarto proyecto (2023) refiere al acompañamiento valorativo y colaborativo a la implementación curricular de los nuevos planes de estudio producidos en el programa. Todos estos proyectos, previa y amplia participación de distintos estamentos en diferentes instancias de gestión, fueron aprobados como Documentos por el Consejo Superior.

Para abonar a estas políticas inclusivas a través de la elaboración de propuestas curriculares innovadoras en toda la institución, son condiciones previas la convicción de la necesidad de cambios en la formación por razones

2 Facultades de Agronomía y Veterinaria (3 carreras), Ciencias Económicas (4 carreras), Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales (16 carreras), Ciencias Humanas (28 carreras) e Ingeniería (5 carreras).

3 La curricularización de los derechos humanos, esto es, su inclusión en todos los planes de estudio de la propuesta curricular de formación de grado de la UNRC, fue aprobada por Resolución n.º 439 del Consejo Superior el 18 de octubre de 2022. La UNRC es una de las primeras universidades con esta iniciativa.

justificadas y la participación conjunta de todos/as los/as actores involucrados en un plan de estudio, tanto en el plano del diseño como en el de la práctica. Esto constituye un proceso de gestión tan importante como complejo que requiere una voluntad política auténtica para impulsar la innovación (ubicándola entre sus prioridades), una clara y consensuada organización reflejada en un plan de acción o de trabajo por parte de las áreas académicas (de las facultades) y una adecuada coordinación a cargo de intermediarios/as entre la dimensión política y el desarrollo del plan de trabajo, alentando la participación plena y el trabajo sostenido hasta su conclusión, lo cual consistiría en "gestionar y concretar el cambio", como sostiene Castro Rubilar (2005).

Como línea de trabajo constitutiva del PICyFD, desde una convocatoria expresa de la SA, las cinco facultades[4] presentaron, en 2018, Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento Estratégico Institucional (PIIMEI),[5] con la intención de revisar/actualizar/modificar los planes de estudio de sus carreras sobre la base de una IC direccionada a la mejora de la formación, en términos de democratización, actualización y calidad e integralidad del conocimiento y las prácticas, en función de los propósitos del Programa Institucional. En los PIIMEI, cada facultad planificó el proceso de IC de sus carreras en consonancia con las fases del PICyFD e incorporando actividades propias en cada una.

Durante la pandemia por COVID-19 en los años 2020 y 2021 y como en todo el sistema, con el objetivo de seguir resguardando el derecho a la Educación Superior, las prioridades académicas se desplazaron hacia otras urgencias vinculadas con la virtualización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje para sostener la continuidad de la formación de grado. Estas prioridades requirieron de una mayor concentración de trabajo pedagógico y una dedicación casi exclusiva a la enseñanza, que supuso una tarea en paralelo entre enseñar en una nueva modalidad y la FD necesaria para el dominio de la tecnología en entornos virtuales, todo lo cual afectó el ritmo del programa curricular.

Actualmente, por los condicionantes contextuales y la diversidad de situaciones que se debieron enfrentar durante estos años, las producciones de las facultades muestran diferentes niveles de avances. Hay facultades que concluyeron su innovación curricular en todas sus carreras, otras van camino en esa dirección, y otras muestran complejidades, dejando a las claras las diversidades y progresiones desiguales en virtud de sus prioridades internas, estilos de coordinación y de trabajo e intereses de gestión, entre los que se identifican variaciones y fluctuaciones hacia la IC, sin desconocer algunas negaciones y resistencias.

Sin embargo, considerando la replanificación pospandemia de los PIIMEI, es posible anticipar que, en un plazo mediato, todas las facultades concluirán con sus nuevas propuestas curriculares y formalizarán la presentación de las innovaciones en los planes de estudio de sus carreras vigentes, como así también la de otras nuevas; de hecho, hasta marzo de 2023 se han presentado varias y algunas ya tienen aprobación ministerial.

En cuanto a los lineamientos para la innovación curricular (RCS n.º 297/2017), en los documentos referenciados más arriba, la formación que se pretende en la UNRC se direcciona a la constitución de un perfil de egresado integral con una formación profesional-técni-

4 En conjunto, suman 56 carreras de grado permanentes en total y otras "a término".

5 Los PIIMEI son Proyectos Institucionales que presentan las facultades (uno por cada facultad o unidad académica) sobre temas/problemáticas relevantes para las diferentes carreras que las integran. Implican dos dimensiones: por un lado, la implementación de una innovación, y por otro lado, la IE sobre esa implementación. En este caso en particular, los PIIMEI se destinaron a la innovación (revisión, modificación, cambio) de los planes de estudio de las carreras de pregrado y grado en el ámbito de cada unidad académica.

ca, ética, ciudadana, política, social y humana. Esto implica una formación disciplinar sólida, fundamentada, actualizada, vinculada a las problemáticas sociales relevantes, con prácticas sustentadas en conocimientos profundos, amplios, pertinentes, y habilidades que aporten a una intervención profesional idónea y ética, con conciencia crítica, de derechos, una actitud sensible y esencialmente humana. Este perfil tiene la intención de constituir el timón que encamina las decisiones curriculares: selección de contenidos, metodologías y perspectivas. La idea es la configuración de una formación aportante a la mejora en términos de equidades, justicia social, respeto y cuidado ambiental, con revalorización de lo público en tanto integración de las complejidades y diversidades socio-culturales con igualdad de oportunidades, preservación del patrimonio histórico-cultural y ambiental, defensa de la soberanía y emancipación.

Desde el supuesto de que el conocimiento se construye y significa según determinada perspectiva, por lo cual siempre responde a un interés epistemológico, ontológico e ideológico, se incluye un paradigma crítico para el trabajo con y en el currículo, para dilucidar estas dimensiones en la enseñanza. Por estas razones, es necesario que exista un correlato directo y estrecho entre el perfil pretendido, los alcances del título y los contenidos y las metodologías propuestas en los planes de estudio.

En relación directa con estas cuestiones, en los lineamientos explicitados, además de los criterios para la organización epistémico-metodológica de los planes de estudio referida a los trayectos –introductorio, básico, orientado, práctico y de formación socio-político-cultural, ciclos o áreas–, se plantean algunos contenidos y prácticas transversales que han de ser incluidos en los diferentes espacios curriculares desde criterios acordados en virtud de su relevancia, significatividad y sustantividad para la formación en las carreras. No son optativos, son componentes complementarios necesarios que aportan a la constitución del perfil profesional pretendido en esta universidad, según su propio Estatuto (aprobado por Resolución del Ministerio de Educación de la Nación n.º 1723/2011).

La curricularización de los DD. HH. consiste en un documento aprobado por RCS n.º 439/2022, elaborado por la SA y el Observatorio de DD. HH. de la UNRC, en cuyo proceso participaron diferentes órganos de asesoramiento de ambas dependencias que cuentan con la representación de los diferentes claustros y sectores de la comunidad universitaria y general. Para esta construcción, se han tenido en cuenta numerosos antecedentes institucionales, bibliográficos y del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).

> *"Se propone la incorporación de los DD. HH. en los contenidos mínimos de los espacios curriculares con un criterio organizativo transversal en sus diferentes disposiciones: como espacios curriculares específicos e interrelacionados con otros campos disciplinares..."*

Se propone la incorporación de los DD. HH. en los contenidos mínimos de los espacios curriculares con un criterio organizativo transversal en sus diferentes disposiciones: como espacios curriculares específicos e interrelacionados con otros campos disciplinares o a través de temáticas abordadas, con compleji-

dad creciente, en diferentes campos disciplinares que puedan ser vinculados con contenidos sustantivos de cada asignatura. En una u otra opción, desde una mirada abarcadora del currículo, esa transversalidad podría constituir un trayecto epistémico-metodológico (núcleos temáticos, ejes conceptuales, prácticas integradas) sobre DD. HH. imbricados interdisciplinariamente y en sinergia con prácticas relativas al tema.

Como toda IC, la incorporación de contenidos transversales en los planes de estudio, más allá de su dominio conceptual, requiere de procesos de FD continua acerca de metodologías pedagógicas en las diferentes modalidades, sobre todo vinculadas a estrategias de enseñanza, dispositivos, recursos tecnológicos y didácticos para movilizar la motivación y el aprendizaje de estudiantes. Por lo cual, la incorporación de temas sobre DD. HH. requiere de una formación específica a docentes que elaborarán, coordinarán, implementarán y/o evaluarán planes, proyectos y programas que los incluyen, tanto desde los conocimientos como desde las metodologías, en la necesaria simbiosis teoría-práctica de la formación universitaria.

En referencia a la formación docente, De Pauw y Kandel (2021) reconocen que los DD. HH. se expresan y entraman en diferentes lenguajes y en territorios diversos, pero resaltan que estas heterogeneidades tienen algo en común: "las luchas por la dignidad humana y la emancipación de sujetos, grupos y colectivos que reclaman de lxs trabajadores de la educación un compromiso férreo por la Verdad, Memoria y Justicia" (p. 133).

Para la selección de temas sobre DD. HH. a curricularizar, pueden tomarse como criterios la cercanía con los campos disciplinares propios de las carreras, los ámbitos laborales, los alcances y perfiles del título. Pero también, pueden adoptarse criterios de elección que estén más orientados a la formación ciudadana, histórica, ética, a las contradicciones sociales, diversidades, identidades y cuestiones de género, al compromiso social, con el territorio, los recursos naturales y el ambiente. Del mismo modo, los criterios pueden basarse en perspectivas anticipadoras vinculadas a problemáticas actuales, emergentes y posibles.

Como sostiene Artieda (2021), la perspectiva de los derechos humanos configura un tejido de sentidos que permite crear un espacio de acción colectiva con todos los sectores de la sociedad, que sirve de sostén y contención "para organizar lo colectivo desde el cuestionamiento a las estructuras del sistema hegemónico en crisis, en cuanto sistema civilizatorio: capitalista, patriarcal y colonial. Es construir juntxs opciones de alternativas a estas relaciones sociales" (p. 39).

En su conjunto, estos temas, en vinculación con los propios del conocimiento de las áreas sustantivas de las distintas carreras, aportarán (es lo esperable), tal como está establecido en los marcos institucionales de la UNRC, a la configuración de un egresado con una sólida formación integral con cualidades que recuperan al/a otro/a, al grupo, a lo colectivo y a lo público, contraponiéndose a actitudes individualistas, eficientistas, competitivas, visiones restringidas y hegemónicas.

En referencia a la normativa para la presentación, implementación y evaluación curricular, la RCS n.º 008/2021 brinda orientaciones precisas acerca de los procedimientos y procesos para la elaboración, formulación y formalización de los planes de estudio y criterios explícitos que permiten una evaluación totalizante y pormenorizada de la dimensión estructural formal y prescriptiva de los planes de estudio, como así también los circuitos de su evaluación/acreditación en las diferentes instancias de gobierno (departamentales, institucionales y ministeriales) con sus correspon-

dientes canales técnico-administrativos. Incluye criterios para el desarrollo curricular de las carreras considerando tres cualidades sustanciales de la formación: contextualización, flexibilidad e integración, en relación con el despliegue de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que tienen lugar en los diferentes contextos de formación. Finalmente, ofrece una grilla con categorías e indicadores para la evaluación completa de los planes de estudio según criterios y referentes explicitados en los marcos normativos precedentes.

Hasta acá, se reconoce que la institución cuenta con una batería amplia y pertinente para la elaboración de los planes de estudio, su acreditación y su implementación; todo lo cual deja al descubierto también la vacancia de un marco orientador para el acompañamiento sostenido y sistemático de la instrumentación e implementación curricular de los planes de estudio que se vayan aprobando en el marco del Programa Institucional (se retomará en la síntesis final de este escrito).

Conceptualización clave para significar y concretar la innovación curricular

La IE, entendida, en sentido amplio, como la tensión entre continuidades y rupturas y su resolución en instancia de síntesis superadora, se asume como alternativa viable para introducir cambios orientados hacia la mejora de las enseñanzas y los aprendizajes, las carreras, los departamentos, los procesos y el contexto de formación. En nuestro caso, la referencia a la mejora involucra inclusión[6] y calidad.[7] Desde esta mirada, un aspecto clave en su concreción es la necesidad de asumirla como un proceso totalizador, intencional, planificado, que atiende las necesidades que la fundamentan, las vías para construir el conocimiento y la evaluación de procesos y resultados que genera, valorando su incidencia en los procesos formativos (Macanchí Pico, Orozco Castillo y Campoverde Escalada, 2020).

“La IE, entendida, en sentido amplio, como la tensión entre continuidades y rupturas y su resolución en instancia de síntesis superadora, se asume como alternativa viable para introducir cambios orientados hacia la mejora de las enseñanzas y los aprendizajes, las carreras, los departamentos, los procesos y el contexto de formación.”

Se aborda la IC desde una perspectiva abarcadora que entiende de manera integrada las dos dimensiones del currículo (De Alba, 1995): estructural-formal (currículo escrito o prescripto –plan de estudio, programas de asignaturas, proyectos–) y procesual-práctico (desarrollo del currículo a través de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje). Ambas dimensiones constituyen en conjunto la formalización institucionalizada de la formación en las carreras de la universidad, como en toda institución educativa.

Para ser efectiva, la innovación necesita de referentes conceptuales que ayuden a intervenir para transformar, por lo cual, su definición es clave. En razón a ello, en lo que sigue

6 Entendemos la inclusión en referencia al ingreso libre, irrestricto y gratuito a la Universidad Nacional, y a las condiciones institucionales que se generan para favorecer la continuidad de los estudios y la graduación de estudiantes.

7 Adoptamos el concepto de calidad, en tanto refiere a la cualidad de la formación que se vincula con posibles respuestas a las necesidades profesionales, sociales y humanas.

presentamos algunos conceptos que constituyen genuinas herramientas para generar condiciones, criterios, estrategias, conocimiento, propuestas que ayudan a un trabajo curricular institucional, al menos en nuestro caso.

Concepto de currículo. Desde nuestro programa institucional, concebimos el currículo como una construcción epistémica, política y social. Nos apoyamos en De Alba (1995), quien lo entiende como una síntesis de contenidos culturales (conocimientos de diversos tipos, valores, costumbres, creencias, hábitos, actitudes, productos) que constituye una propuesta de formación con componentes científico-académicos, políticos, socio-históricos, culturales y económicos, derivada de la superación (decisiones consensuadas o acordadas) de tensiones de intereses entre grupos y sectores sociales. Estas condiciones rigen el diseño de la propuesta curricular (dimensión estructural-formal) y su implementación (dimensión procesual-práctica). Tanto el diseño como el desarrollo del currículo constituyen dos caras o dimensiones de un mismo proceso de formación. La congruencia entre ambas partes es fundamental: lo prescripto debiera tener su correlato en la práctica, al menos en lo sustancial, más allá de que puede haber una cierta flexibilidad, dado que no debiera constituir una reproducción taxativa ni acrítica. Para ello, es necesario anticipar, en los planes de estudio, algunos criterios y estrategias a utilizar en el desarrollo, en función del perfil pretendido según los alcances acordados del título, teniendo en cuenta que estos se concretan a través de la enseñanza. En este sentido, son los/as profesores/as, según Bernatené (2019), los principales portavoces sociales en esa construcción.

Formación docente concurrente. Es precisamente por lo que, sostiene esta autora, la formación de implicados/as debe acompañar a la innovación, para impulsarla, provocarla, sostenerla, reconstruirla en la práctica, evaluarla.

Una genuina FD considera el rol del/la profesor/a universitario/a como primordial, en tanto sujeto social posibilitador de cambios y garante de la calidad de la formación de los futuros graduados (Finkelstein, Lucarelli, da Cunha, Collazo, Cascante y Marin Sánchez, 2022).

La innovación requiere, demanda y exige cambios conceptuales de los actores participantes con respecto a los componentes curriculares y a las concepciones epistémicas y metodológicas. Si hay consecuencia entre las representaciones innovadoras y las prácticas docentes, entonces el cambio conceptual es un potenciador de la superación de las prácticas reproductoras. Si no hay cambios conceptuales, sobre todo de las teorías implícitas que restringen esa posibilidad, no tiene lugar la IC (Vogliotti y Macchiarola, 2002). Esta implica nuevas formas y significados para entender la enseñanza y el aprendizaje, entre otros conceptos.

Con esa intencionalidad, en todas las fases y durante todo el PICyFD, se implementó un trayecto de formación coordinado por especialistas para todos/as los/as involucrados/as en el proceso sobre temas específicos, desde lo epistemológico y lo metodológico, en particular sobre la IE para su utilización en la etapa de relevamiento y diagnóstico de los planes de estudio y la identificación de las razones que justifican su cambio curricular, como así también en la generación de nuevas carreras de grado (según demandas contextuales). Este tipo de investigación acompañará, con objetivos diferentes, la implementación de los nuevos planes de carreras vigentes o de nuevas propuestas, lo cual demandará también la FD pertinente.

Además de temas claves del programa en sus diferentes etapas de relevamiento y diagnóstico, elaboración de propuestas innovadoras, formalización y publicación de las producciones, se insistió en concepciones referidas a una cultura colaborativa del trabajo

docente, la integralidad de la formación con la investigación y la vinculación con el contexto y la generación de espacios de comunicación y diálogo interdisciplinar, intentando articulaciones, integraciones y miradas más amplias, de conjunto, con aspiración de totalidad.

Innovación curricular. En el marco del programa que estamos desarrollando, entendemos la IC como un proceso complejo, amplio, extenso y articulado con los marcos institucionales (marcos legales nacionales, Estatuto, Plan Estratégico Institucional, programas y proyectos institucionales, particularmente académicos) y las acciones (diferentes líneas de trabajo) de las funciones básicas de la universidad (formación, investigación y extensión). La IC se define como un proceso institucional sustentado en la tensión instituido-instituyente, pensado y propuesto desde una convicción e intencionalidad política compartida, con criterios y estrategias acordadas; coordinado democráticamente sobre la comunicación, la interacción y el diálogo; participativo, en tanto intervienen diversos actores involucrados en el currículo; formativo, en virtud de que todo cambio curricular responde y va acompañado también de una revisión crítica de teorías y prácticas, nuevas concepciones construidas, referentes de nuevas prácticas que plantean novedades y mejoras en términos de inclusión y calidad de la formación que se pretende; interdisciplinario, en tanto espacio multidimensional que integra lo político, lo social, lo cultural y lo económico, desde la concepción de una formación profesional y técnica, socio-ciudadana y humana, en atención a las problemáticas relevantes de la actualidad; y socializado, como derivación de las características anteriores, básicamente por la necesidad de ser compartido en y por los diferentes ámbitos y espacios sociales, culturales y territoriales. Por estas cuestiones, la IC se entrelaza con la investigación disciplinar y educativa y la extensión o vinculación de la institución con los contextos local, regional, nacional y global.

La IC así entendida moviliza y orienta a las unidades académicas para generar condiciones tendientes a la incorporación de innovaciones sobre la base de la revisión y el análisis crítico de las necesidades que generan la intencionalidad de cambio, propiciando la integración de saberes y habilidades para abordar e intervenir en una sociedad cambiante, compleja y diversa. Se trata de hacer visibles problemas relevantes de la sociedad, algunos imbricados históricamente en su estructura y que interpelan duramente a asumir fuertes desafíos para que la universidad no continúe siendo reproductora, atienda a las emergencias, las incertezas y complejidades actuales, teniendo en cuenta un perfil profesional renovado y anticipador que asuma los retos que le impone la realidad.

Curricularización de la transversalidad. Entendemos por contenidos transversales curriculares (CTC) los contenidos que, conformando una determinada temática o prácticas, son incorporados en diferentes campos disciplinares (de manera vertical u horizontal en el currículo), son tratados en relación con los conocimientos sustantivos de ese campo y pueden constituir trayectos temáticos, metodológicos o de perspectivas en la estructura curricular. A esta incorporación, que implica necesariamente una integración interdisciplinar, se la denomina curricularización, porque se incluye dentro del currículo común para todos/as los/as estudiantes, formando parte de la carga horaria del plan de estudio. Dentro de una temática particular, se puede abordar un mismo contenido en diferentes campos disciplinarios o derivaciones de un tema que, por las concepciones que implican, puedan ser vinculadas con el campo disciplinar de distintas asignaturas. Otra manera de incluir los CTC sería a través de espacios curriculares como talleres, nodos de integración, prácticas preprofesio-

nales, prácticas socio-comunitarias, pasantías, movilidad estudiantil, asignaturas optativas, participación en proyectos pedagógicos, institucionales, de investigación, de extensión, en los órganos colegiados, entre otros.

Según el modelo curricular propuesto en la RCS n.º 297/2017, en el PICyFD, la transversalidad implica la incorporación de contenidos vinculados a temas y problemáticas relevantes –sociales, ambientales, políticas, económicas, culturales, DD. HH., ciudadanía– y a procesos –alfabetización académica, metodologías de estudio, integración de tecnologías, prácticas preprofesionales, socio-comunitarias, de movilidad estudiantil–. Estos contenidos se incorporan en los nuevos planes de estudio.

Implementación curricular. Consiste en el proceso por el cual el currículo diseñado en el plan de estudio deja de ser proyecto para convertirse en una realidad que cobra vida en las aulas y en los diferentes contextos de enseñanza y de aprendizaje, las interacciones, las actividades pedagógico-didácticas, el vínculo pedagógico. Es el desarrollo o puesta en marcha de la propuesta curricular escrita en su conjunto. Lo deseable, para que haya congruencia entre ambas dimensiones, es que su desarrollo se apoye en los criterios organizativos, epistemológicos y metodológicos anticipados en el plan de estudio, además de una mirada holística que articule todos sus constitutivos desde una lógica orientadora y coherente. En este sentido, es conveniente contar con actores involucrados en estos procesos curriculares, para que se responsabilicen por mantener una visión permanente de la marcha y el rumbo que se adopta, se identifiquen los obstáculos y las dificultades, y se potencien las mejoras para sostener a la innovación en estado de "novedad" permanente en el juego de las tensiones entre continuidades y quiebres. Una estrategia que contribuye en esta tarea (y que se utilizó en todo el PICyFD) es la IE, y los actores más adecuados que pueden darle forma a este acompañamiento son quienes se agrupan en las Comisiones Curriculares de cada carrera.

Tareas de las Comisiones Curriculares.[8] Tensiones entre lo que se hace y lo que hay que hacer. En el marco de institucionalización que revisten estos procesos en esta universidad, la gestión del cambio curricular, en general, está[9] (o podría estar) a cargo de las Comisiones Curriculares (CC), constituidas por integrantes de los estamentos y designadas por carrera. Estas comisiones tienen (o tendrían) dos tareas fundamentales: por un lado, coordinar la elaboración de la propuesta curricular innovadora del plan de estudio, y por otro, acompañar desde una valoración crítica su implementación, acordando criterios y estrategias, con el objeto de conocer y compartir con los actores el desarrollo curricular e incorporar las mejoras en atención al perfil profesional pretendido en la carrera; tarea centrada en la IE que acompaña este proceso. Como sostiene Freire (2015), se trata de "una necesaria vigilancia epistémica, con rigurosidad metodológica", para que el máximo conocimiento real pueda transformarse en el máximo conocimiento potencial de manera permanente y transformadora, sentido primordial del currículo universitario.

8 En la UNRC, las Comisiones Curriculares (CC) se designan por carrera, están integradas en general por un representante docente y un estudiante por año, graduados y no docentes. Tienen a su cargo el acompañamiento de la implementación de los planes de estudio, la revisión de la constitución de los equipos docentes en las asignaturas, la evaluación de la funcionalidad del plan en su conjunto y la identificación de dificultades en el desarrollo curricular, así como la generación de alternativas para resolverlas. Los desempeños de estas CC no siempre son los mismos en todas las facultades.

9 Nos referiremos en ambos tiempos, presente y potencial, porque no todas las CC tienen asignadas o desempeñan las mismas funciones.

Acompañamiento a la innovación curricular: investigación evaluativa como protagonista clave

Toda EC supone una valoración, aunque no siempre supone una investigación. No siempre la EC involucra la IE. En este caso, la IE se asume como herramienta y estrategia de la EC.

Según De Alba (s/f), la EC constituye una tarea de gran complejidad, de tiempo y de recursos; además de utilizar un criterio de totalidad que evite cualquier interpretación fragmentada del currículo, es necesario considerar al plan de estudios como la concreción de un conjunto de multideterminaciones contradictorias referidas a una formación, que refleja un proyecto político y la consecuente inserción social de la profesión. Para su análisis desde la EC, es preciso considerar a las relaciones internas entre los elementos constitutivos del plan de estudios y a su relación con el contexto social, todo lo cual se adopta como objeto de conocimiento que permite valorar la coherencia interna y la congruencia externa.

El acompañamiento del currículo estructural-formal (currículo escrito) y procesual-práctico (currículo real) a través de la EC entendida como un componente inherente y propio de la innovación implica, por un lado, pensarlo como un proceso situado y consciente de sus condicionamientos contextuales institucionales y más globales (políticos, económicos, culturales, académicos, entre otros); lo cual nos conduce a considerar a la EC como un proceso organizado, continuo y sostenido. Desde una perspectiva holística e integrada para posibilitar innovaciones más relevantes y objetivadas, la EC debe considerar una evaluación interna y una evaluación externa con otros actores, también de otras instituciones (Díaz Barriga, 1995; Brovelli, 2001). Por otro lado, esta evaluación involucra al conjunto de integrantes, tanto a quienes han participado en el diseño curricular como a quienes participan en el desarrollo. Todos/as son considerados/as como sujetos situados/as y cognoscentes. Desde la EC interna, a todos/as se considera responsables y comprometidos/as con el proceso de formación, capaces de indagar en sus prácticas, elaborar proyectos, concretarlos y evaluarlos. Estos aspectos conllevan la necesidad de considerar al proceso curricular como único, con dos facetas (del documento escrito y de la práctica), cada una con constitutivos y contenidos propios en virtud de los objetos que asuma el proceso; por lo cual, una cosa será evaluar el plan de estudio, y otra, su implementación; instancias complementarias en que la EC de una influirá en la otra. En ambos casos, la planificación de EC que se haga contará con un marco conceptual especificando su significado y una metodología en consonancia que atienda los planteos, fundamentos y aspectos acordados; la delimitación clara del objeto a evaluar (constitutivos del currículo y sus relaciones); qué se va a evaluar, con quiénes, cómo se hará, en qué tiempos, espacios, con qué medios y recursos.

Estos aspectos se definen desde la intención que tiene la EC en tanto herramienta para construir conocimiento y tomar decisiones que potencien mejoras necesarias. Por lo tanto, los objetivos de la EC referirán a la reflexión sobre las prácticas, las innovaciones, modificaciones en relación con los problemas o dificultades encontradas (y sus posibles razones) en el desarrollo curricular. Como este proceso implica la construcción de conocimiento sobre estas cuestiones y también decisiones sobre las mejoras que deben implementarse, supone una investigación que compromete necesariamente a la valoración sobre el proceso y la acción de cambio que involucra a todos los participantes. Aparece aquí la IE.

La investigación evaluativa: participación, conocimiento valorativo y praxis transformadora. La IE, en una óptica amplia, en buena medida constituye una respuesta obligada a la necesidad de analizar, valorar y mejorar las políticas, las acciones, los planes y los programas en los que se apoyan las instituciones para avanzar según sus fines y objetivos (Escudero, 2016). Desde una perspectiva curricular, puede tener al menos dos propósitos: por un lado, tomar decisiones en el plano argumentativo sobre la base de datos numéricos, lo cual responde a una visión más técnica de la evaluación y no siempre se traduce en una mejora cualitativa. Por otro lado, puede responder a una finalidad hermenéutica que impulse una comprensión abarcadora y una interpretación más rica de la realidad y cuyos resultados generen un informe articulador de lo cuanti y lo cualitativo, que pueda ser discutido y analizado por el conjunto de los actores participantes en el currículo, lo cual podría dar pie para tomar decisiones acordadas promotoras de cambios reales a nivel de las relaciones interdisciplinarias, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en la gestión de las innovaciones, favoreciendo una praxis transformadora. Por eso, a quienes participan –en este caso, los actores que integran las CC y protagonistas de los procesos formativos– se los reconoce como sujetos cognoscentes o investigadores agentes de cambio (Escudero, 2016).

Como se anticipó, en nuestro caso, la IE acompaña en todas sus fases al PICyFD,[10] pero particularmente en dos momentos tiene una incidencia fundamental: en la primera fase de problematización y diagnóstico de los planes de estudio, y en la implementación de la IC.

> *"La IE, en una óptica amplia, en buena medida constituye una respuesta obligada a la necesidad de analizar, valorar y mejorar las políticas, las acciones, los planes y los programas en los que se apoyan las instituciones para avanzar según sus fines y objetivos (Escudero, 2016)."*

Con respecto a la primera, las IE realizadas en cada facultad en el marco de sus PIIMEI permitieron la identificación de cuestiones diferentes y mayoritariamente similares en todas las carreras de la universidad, que sintetizamos en los siguientes rasgos: planes de estudio muy extensos con excesiva carga horaria, correlatividades muy rígidas entre asignaturas, limitada flexibilidad curricular (movilidad, opciones, acreditación de actividades curriculares), organización tubular con disposición atomística y fragmentada de las asignaturas curriculares, con pocos o nulos espacios de integración interdisciplinar y entre teoría y práctica, prácticas profesionales con criterio aplicacionista, programas con repeticiones de contenidos y superposiciones, ausencia de contenidos vinculados a los diferentes contextos de intervención profesional y las modalidades de formación, vacancias conceptuales, metodológicas y de perspectivas, inexistencia de contenidos y prácticas transversales en relación con la formación socio-cultural, contextualización histórica y epistemológica de las disciplinas y su vinculación con la realidad actual, limitados o ausentes enfoques sociocríticos, aun cuando casi todos los perfiles profesionales de las carreras apuntan a la formación de un graduado

10 En la IE del PICyFD, se utilizaron como principales instrumentos, para la recolección de información, cuestionarios, entrevistas, encuestas, reuniones con diferentes grupos de actores y análisis de documentos.

crítico con compromiso social y como agente transformador del contexto en donde se inserta. Estas cuestiones, junto con la revisión de las prácticas de formación y la consideración de los condicionamientos contextuales y condiciones docentes y estudiantiles, son las que justifican, como dijimos, la IC pretendida en el programa institucional y su planteo superador en las nuevas propuestas curriculares.

Con respecto a la implementación de los planes de estudio, la IE se puede entender como el acompañamiento de la IC desde un proceso de investigación valorativa, participativa y colaborativa que reconoce a los/as participantes (CC e integrantes de la carrera) como investigadores/as o sujetos cognoscentes. Supone construir un objeto de conocimiento (implementación del plan de estudio), armar un marco conceptual y procesual (referente con criterios y metodologías incluidos en un plan con cronograma) desde el que se realizará la indagación, la construcción de nuevo conocimiento y la conclusión con resultados que en conjunto configuren un informe fundamentado (Díaz Barriga, 1995), lo cual permitirá tomar decisiones para la mejora según la evaluación realizada.

Esto implica cambiar la idea de evaluación como control según parámetros eficientistas, y entenderla como una cuestión propia e inherente al proceso curricular, en consonancia con una concepción curricular entendida como una construcción participativa y en colaboración con involucrados/as en el desarrollo de los planes de estudio, contando con una coordinación elegida y designada para esa tarea. En este modo de entender a la EC, se destacan su necesaria contextualización, en tanto proceso situado, continuo y sostenido, su carácter axiológico (valoraciones) y sus incidencias ético-políticas (en las decisiones) (Brovelli, 2001).

"En síntesis, en nuestro modo de entender, la EC implica y se funde con la IE caracterizada como epistémica –constructora de nuevo conocimiento–, valorativa –asigna valores al calificar los procesos indagados–, participante –en tanto demanda la intervención de diferentes actores– y colaborativa –porque implica un trabajo interrelacionado y conjunto, en equipo, impulsado por objetivos comunes–."

En síntesis, en nuestro modo de entender, la EC implica y se funde con la IE caracterizada como epistémica –constructora de nuevo conocimiento–, valorativa –asigna valores al calificar los procesos indagados–, participante –en tanto demanda la intervención de diferentes actores– y colaborativa –porque implica un trabajo interrelacionado y conjunto, en equipo, impulsado por objetivos comunes–. Esto deriva en un reconocimiento especial de la profesionalidad docente que requiere la incorporación de esta importante tarea en el repertorio de sus funciones y en el rol investigativo de la propia situación que viven los/as profesores/as como enseñantes. Además, la mirada holística que aporta la IE en la EC visibiliza las diversas relaciones entre los componentes curriculares, de manera tal que cada decisión que se toma afecta al conjunto, resguardan-

do el criterio de totalidad, necesario para que se sostenga la sustantividad, sostenibilidad y sustentabilidad del plan de estudio, evitando cambios parciales aislados que pueden generar contradicciones y disparidades en el conjunto o desvirtuar el sentido del perfil de la carrera.

Desde la EC externa y complementando la IE, se amplían los participantes en el proceso valorativo. En general, para su realización se convocan agentes externos/as a la universidad, considerando especialmente su formación y experiencia en este tipo de tareas.

Una concepción curricular crítico-social, como venimos sosteniendo, requiere una gestión institucional democrática y participativa, con espacios de reflexión y construcción colectiva, en donde una de las funciones básicas de la evaluación externa será la de generar confianza en los/las actores institucionales, orientar los procesos reflexivos-evaluativos, producir acuerdos y generar estrategias de cambio (Brovelli, 2001), funciones que también han de asumir quienes participan en la evaluación interna. Se trata de la relación evaluación-confianza-propuesta.

La evaluación externa es también responsabilidad del Estado, porque ha de brindar información acerca de su calidad y eficacia, lo cual suele interpretarse como rendición de cuentas de la formación a la sociedad. Estos procesos están regulados desde las evaluaciones institucionales y desde las acreditaciones de carreras coordinadas a través de las propias normativas emanadas de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en el marco de los artículos 42 y 43 de la Ley de Educación Superior n.º 24.521/1995.

Lo deseable es que entre ambas formas de evaluación –interna y externa– exista complementariedad en sus aportes que ayuden a tomar decisiones más integrales en dirección a una superación auténtica y constante. En este sentido, es preciso mencionar que, durante el desarrollo del programa institucional, las carreras que finalizaron sus innovaciones curriculares fueron evaluadas positivamente por CONEAU y acreditadas por el Ministerio de Educación,[11] algunas por el máximo de tiempo.

Instrumentalización de la EC para acompañar la IC como reaseguro del perfil profesional. Desde esta perspectiva holística, la EC se deriva de una concepción curricular vinculada con supuestos que le otorgan fundamentos y sostenibilidad a la propuesta, con fuerte presencia de una dimensión ético-política en sus objetivos; tiene un carácter axiológico, porque construye juicios de valor, y un carácter práctico, en tanto provee de un formato con pautas orientadoras que promueven la congruencia interna, al mismo tiempo que ayudan a operacionalizar el proceso imbricando metodologías cualitativas y cuantitativas para abarcar a las diferentes dimensiones y niveles curriculares. También supone, en el marco de estas metodologías, un tratamiento sistemático y riguroso de la información producida desde una objetivación del conocimiento que impulse tomar decisiones consensuadas para compartir propuestas y alternativas que conlleven necesariamente a mejorar la formación real.

En la marcha del programa institucional, las innovaciones curriculares concretadas muestran, en su mayoría, algunos de los siguientes rasgos: potencial inclusor, incorporación de diferencias y diversidades, atención a las situacionalidades y los condicionamientos, énfasis en la calidad de la formación en términos de su vinculación teórico-práctica, nuevas perspectivas de paradigmas socio-críticos, ampliación, profundización y actualización disciplinares, e integración de las dimensiones técnico-profesional, ético-política, socio-ciudadana y humana logradas a través de la inte-

11 Son los casos de la Facultad de Ciencias Económicas en ambas modalidades, presencial y a distancia, y varias de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales.

gralidad de las tareas institucionales básicas. Estos rasgos constituyen las dimensiones aportantes al perfil de graduado/a que pretende construir esta universidad desde sus marcos estatutarios, planes y programas institucionales y que tienen como fin último aportar a una sociedad más democrática, con justicia social, solidaridad, emancipación y soberanía, situada en nuestro contexto nacional y latinoamericano.

La tabla siguiente sintetiza la congruencia entre estos componentes curriculares, considerando lo epistemológico para visibilizar la integralidad de la formación pretendida.

<table>
<tr><th>Perfil de graduado</th><th>Dimensiones de la formación</th><th>Aportes desde los campos disciplinares y transversales</th></tr>
<tr><td rowspan="4">La UNRC debe formar y capacitar profesionales y técnicos con una conciencia nacional, apoyada en la tradición cultural del país, según los requerimientos regionales, nacionales y latinoamericanos. Ello mediante una educación que desarrolle en el estudiante una visión crítica, así como las cualidades que le permitan actuar con idoneidad profesional y responsabilidad social, tanto en la actividad pública como privada. Esta formación estará orientada por los valores de la solidaridad social apuntando al respeto por las diversidades (Estatuto de la UNRC, Resolución Ministerio de Educación de la Nación N.º 1723/2011).</td><td>Disciplinar sustantiva. Técnico-profesional</td><td>Campos disciplinares sustantivos propios de las carreras, constitutivos de la formación básica, orientada y aplicada de la carrera.</td></tr>
<tr><td>Política</td><td rowspan="3">Contenidos transversales en distintos espacios curriculares disciplinares o en espacios específicos a lo largo del plan de estudio.</td></tr>
<tr><td>Socio-ciudadana, cultural y ambiental</td></tr>
<tr><td>Ético-humanística</td></tr>
</table>

Esta congruencia es la que tracciona los procesos para diseñar, implementar y evaluar los currículos, considerando todos sus componentes en las diferentes carreras de la universidad.

Estamos ahora (marzo de 2023) en la última etapa del PICyFD. Hasta el momento, de la totalidad de planes de estudio de carreras de pregrado y grado que constituye la propuesta formativa de la UNRC, se ha presentado el 50% con sus innovaciones curriculares y 6 nuevas carreras enmarcadas en las nuevas normativas, construcciones y críticas compartidas en el contexto del PICyFD. Estos planes de estudio y nuevas propuestas de carreras comenzarán a implementarse en un futuro inmediato. Llegamos hasta acá.

Síntesis final, desafíos para una continuidad con proyección

No se trata de una síntesis de la experiencia y las concepciones explicitadas precedentemente; se trata de destacar herramientas y estrategias centrales de la IC desde una reflexión crítica y una intervención comprometida, que potencien la continuidad del programa en lo que falta.

Como explicitamos en este trabajo institucional, reconocemos a la IE como un proceso paralelo en el desarrollo de las IC que, por sus características y objetivos, las mantiene con una dinámica permanente, evitando su rutinización o su reproducción acrítica. Y para ello, pensamos en conjunto un marco teórico orientador como referente en términos de situacionalidad y de significaciones oportunas que brindan contenido para delinear objetivos directrices del sentido de la investigación.

De este modo, para que la IE en el marco de la EC cumpla con un acompañamiento efectivo y constituya ayuda referencial a las

CC, "desgajamos" de esta conceptualización un instrumento con pautas que, utilizado como horizonte, pueda ayudar a sistematizar un proceso de nuevo conocimiento valorativo del desarrollo curricular en paralelo al planteo de alternativas superadoras que aporten a las mejoras en un movimiento reticular permanente, lo cual implica también derivar de esa conceptualización una estrategia como línea de acción comprometida con la implementación o desarrollo curricular.

De este modo, en esta última etapa del PICyFD, el desafío consiste en potenciar su finalización a través de dos instancias prospectivas consensuadas con los equipos de las unidades académicas; a ellas nos abocamos desde la coordinación del programa antes de finalizar nuestra gestión (31 de marzo de 2023):[12] por un lado, la construcción del instrumento o herramienta, con orientaciones en un estilo claro y sencillo que simplifique (sin caer en simplismos) la complejidad de la EC. Elaboramos así un documento para acompañar valorativa y colaborativamente la implementación de los planes de estudio de la UNRC, que contiene todos los elementos de una EC y un modelo de IE, y fue aprobado, como todos los documentos anteriores, por el Consejo Superior de la Universidad según Resolución n.º 130/2023. Por otro lado, proyectamos una estrategia: una nueva convocatoria a PIIMEI, para que cada facultad pueda organizar institucionalmente la evaluación curricular de la implementación de sus nuevos planes de estudio aprobados, con la orientación de ese documento, y acompañarla de un proceso de formación docente, cuya programación también incluimos en la convocatoria. Así, anticipamos y preparamos el terreno para la continuidad.

Ahora el desafío interpela a quienes nos suceden en la gestión y a quienes están involucrados en el desarrollo curricular en las unidades académicas. Será el compromiso asumido: terminar la innovación en los planes que faltan y continuar el proceso de acompañamiento a las innovaciones curriculares que se elaboraron, formalizaron, aprobaron e implementaron hasta el momento. Creemos que no se puede interrumpir ni abandonar dejando desprovistos a quienes se responsabilizaron con el Programa, algunos integrantes de la nueva gestión académica. Consideramos que es necesario continuar en la inmediatez y terminar en lo mediato lo que se empezó en el PICyFD, continente de un contenido consistente en el proceso institucional vivido que también necesita ser evaluado en toda su extensión y con ayuda de la IE. Si así fuera, la IC trascendería una gestión y podría convertirse en política institucional. Es una buena oportunidad. Otro desafío.

12 Las autoridades rectorales: Dr. Roberto L. Rovere (rector) y Lic. Jorge R. González (vicerrector) condujeron la UNRC en los períodos que abarcó el PICyFD (2015/19 y 2019/23), programa estratégico de su política. Concluyen el 4 de mayo de 2023, y con ellos, cesaron los equipos de gestión académica, responsables de su coordinación y desarrollo. Es esperable su continuidad por las nuevas autoridades y equipos de trabajo.

Referencias

Artieda, T. L. (2021). Pueblos indígenas e interculturalidad: procesos de formación desde el territorio. En Badano, M. y Cruz, V. (Comps.), *Conversaciones en plural. Educación superior, derechos humanos y desigualdad en tiempos de pandemia*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/1634.

Bernatené, S. (2019). Tensiones académicas y políticas de la formación y las prácticas docentes: un análisis de las normas producidas en el Consejo Federal de Educación. SAIE https://investigacioneducativacoloquio.files.wordpress.com/2019/06/bernatene.pdf

Brovelli, M. (2001). Evaluación Curricular. *Fundamentos en humanidades 4/2001*(2), 101- 122. https://www.redalyc.org/pdf/184/18400406.pdf

Castro Rubilar, F. (2005). Gestión curricular: una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa. *Horizontes Educacionales*, (10), 13-25. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917573002

De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas.* Miño y Dávila.

De Alba, A. (s/f) Evaluación de la congruencia interna de los planes de estudio; análisis de un caso. Anuies. http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res054/txt6.htm

De Pauw, C. y Kandel, V. (2021). Derechos Humanos y educación en tiempos de pandemia. Diferentes lenguajes. En Badano, M. y Cruz, V. (Comps.), *Conversaciones en plural. Educación superior, derechos humanos y desigualdad en tiempos de pandemia.* Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/1634

Díaz Barriga, A. (1995). La evaluación curricular. Un acercamiento a los elementos centrales de esta disciplina y su ubicación en México. *Cuadernos pedagógicos universitarios,* (8). https://es.slideshare.net/emmmanuelhernandez/daz-barriga-evaluacin-curricular

Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *Relieve*, (22). http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164

Finkelstein, C., Lucarelli, E., da Cunha, M. I., Collazo, M., Cascante, N. y Marin Sánchez, P. (2022). Abriendo fronteras en la formación pedagógica de los docentes universitarios. *Revista Educación Superior y Sociedad,* 34(1), 230-258. http://:10.54674/ess.v34i1.542.

Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia.* Siglo XXI.

Macanchí Pico, M. L., Orozco Castillo, B. M. y Campoverde Escalada, M. A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad,* 12(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_ctext&pid=S2218-36202020000100396

Vogliotti, A. y Macchiarola, V. (2002). Teorías implícitas, innovación educativa y formación docente. *Revista Alternativas*, 7(29), 67-81.

Por una Ley de Educación Ambiental Integral antiespecista

Aportes desde la filosofía, la ética y la educación

Pitágoras prohíbe comer animales y habas. Peter Paul Rubens. Fuente: Wikipedia

Adriana Barrionuevo
Luciana Samamé

Revista Científica **EFI · DGES** Volumen 9 · N° 15 Julio 2023

Adriana Barrionuevo

Licenciada y doctora en Filosofía (Universidad Nacional de Córdoba, UNC); especialista en Ciencias Sociales (Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales). Profesora, investigadora y extensionista de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Docente en el Instituto de Educación Superior Carlos A. Leguizamón, de gestión estatal. El interés profesional se centra en filosofía y educación y en enseñanza de la filosofía, así como en procesos de lectura y escritura. En los últimos años, se dedica a producir conocimiento y a promover y recoger experiencias en torno a pedagogías de la contra-crueldad. Se define como activista del aula.
Contacto: adrianambarrionuevo@gmail.com

Luciana Samamé

Licenciada y doctora en Filosofía (UNC). Actualmente, ejerce la docencia en el Departamento de Filosofía de la Universidad Nacional del Litoral. Se ha desempeñado también como docente en la UNC (2001-2011), en la Universidad Blas Pascal (2009-2016), en la Universidad Provincial de Córdoba (2011-2016) y en la Universidad Yachay Tech, Ecuador (2017-2020). Se interesa por diversos temas de ética aplicada y posee numerosas publicaciones en revistas académicas de la especialidad. Líneas de investigación: ética animal, eco-feminismo, justicia epistémica, virtudes judiciales, razonamiento jurídico.
Contacto: lucsamame@yahoo.com.ar

Por una Ley de Educación Ambiental Integral antiespecista

Aportes desde la filosofía, la ética y la educación

For an anti-speciesist integral environmental education law. *Contributions from philosophy, ethics and education*

Adriana Barrionuevo
Luciana Samamé

Fecha de recepción: 31 de marzo de 2023
Fecha de aceptación: 17 de julio de 2023

RESUMEN

Como docentes filósofas, incorporamos la Ley de Educación Ambiental Integral (EAI) que rige en Argentina, desde una perspectiva antiespecista. En el nivel superior, hemos transmitido conocimiento, propiciado y recuperado experiencias educativas en torno al tema en las unidades curriculares a nuestro cargo (Filosofía y Educación, y Ética y Construcción de Ciudadanía); también en la Universidad, tanto en el grado como en extensión.[1] Este artículo inicia con un *factum*: la educación ambiental no reconoce el especismo o carnismo como un problema, incluso, más aún, la cuestión resulta invisibilizada. Desde esta constatación, planteamos argumentos a favor de la impugnación del especismo a partir de la noción de *sintiencia*, la cual nos impone el deber de considerar moralmente y no dañar a todos los seres con capacidad de sentir. A partir de este supuesto, avanzamos hacia el reconocimiento de derechos de la naturaleza, afirmando, en tensión con la ética ambiental, que los animales no-humanos son portadores de derechos, y respetarlos es imprescindible para el "buen vivir". A continuación, nos detenemos en la singularidad de una escena escolar que interpretamos en clave de ideología carnista, y desde nuestros estudios sobre pedagogía de la (contra)crueldad, planteamos la necesidad de una formación docente que visibilice lógicas de crueldad instaladas en la cultura escolar, a los fines de producir transformaciones que propicien relaciones de compasión y empatía.

palabras clave

antiespecismo · ética ambiental · crueldad · compasión · educación

1 Nos referimos al curso de extensión titulado "Laboratorio de pensamiento: Contra-pedagogías de la crueldad. Cuerpo y experiencia" (2019) y a los seminarios de grado "Lógica de la crueldad. Aporte para una contrapedagogía" (2019) y "Ecofeminismo y antiespecismo. Conceptos para territorializar la Educación Ambiental Integral (EAI)" (2021-2022), en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Además, se ha realizado una actualización curricular en el itinerario pedagógico didáctico de "Filosofía y Educación" en el Programa de Modalidad Combinada de la Dirección General de Educación Superior (DGES), que incluye el tratamiento filosófico de estas temáticas para la formación docente (Córdoba. Ministerio de Educación, 2022).

ABSTRACT

As philosophy teachers we have been tackling in our classes the Integral Environmental Education Law that governs our country, from an anti speciesist perspective. Taking this recent law into account, we have actively sought the promotion of knowledge and educational experiences in higher education institutions through its incorporation in the curricular units (Philosophy and Education and Ethics and Citizenship Building, respectively). This article departs from the following factum: environmental education does not recognize speciesism or carnism as a problem, even more, it tends to make the problem invisible. On this ground, we will propose arguments that challenge speciesism on the basis of the concept of sentience, which impose on us the duty to morally consider and not to harm all sentient beings. Once admitted this latter, we move towards the question of the rights of nature, asserting, in tension with environmental ethics, that non-human animals are bearers of rights and respecting them is essential for "good living". In the final sections, we will look at singular school situations that reflect the ideology of carnism. Drawing from a counter-cruelty pedagogy, we propose the need for teacher-training that makes visible the logics of cruelty naturalized in school culture, in order to promote transformations that foster relationships of compassion and empathy.

keywords

anti-speciesism · environmental ethics · cruelty compassion · education

Introducción

En un artículo reciente (Barrionuevo y Samamé, 2022), nos dedicamos a subrayar que entre los principios declarados en la Ley de Educación Ambiental Integral (LEAI), se promueve la "igualdad desde el enfoque de género" y la necesidad de incorporar las "corrientes teóricas de los ecofeminismos" (Ley 27621, 2021, Art. 3°, Inc. d). La correlación entre corrientes ambientalistas, feministas y antiespecistas demarca cruces en los que la pluralidad de enfoques se tensa en la denuncia del poderío de la industria capitalista en su fase extractivista actual y, como contraparte, en la necesidad de fortalecer la construcción colectiva de hábitats comunes. Asistimos, desde el siglo XX, a una lucha encabezada por diferentes movimientos sociales: el activismo feminista, ecologista y animalista, todos con un singular propósito: la "liberación" de aquellos sujetxs históricamente "oprimidxs". Esta lógica de dominación se mantuvo vigente durante varios siglos, y sólo de manera reciente ha comenzado a cuestionarse. Por su parte, este activismo tuvo su correlato en el ámbito académico, en el que las problemáticas y posibles respuestas para resolverlas alcanzaron un vigoroso desarrollo teórico. En este escrito, haremos un recorte para establecer vínculos entre antiespecismo y ambientalismo en una tensión que deriva en la necesidad de visibilizar nuestra

cultura cárnica en las instituciones escolares y la consecuente necesidad de incorporar esta temática en la agenda de la formación docente. Así, asumimos el compromiso de inscribir los desarrollos logrados en la flamante LEAI con el máximo propósito de educar(nos) para un mundo sustentable, "libre" de crueldad, que tome en consideración el derecho y la empatía tanto de animales no-humanos como del medioambiente en general.

> *"En este escrito, haremos un recorte para establecer vínculos entre antiespecismo y ambientalismo en una tensión que deriva en la necesidad de visibilizar nuestra cultura cárnica en las instituciones escolares y la consecuente necesidad de incorporar esta temática en la agenda de la formación docente."*

La Ley de Educación Ambiental Integral en clave antiespecista

Votada por unanimidad y recientemente promulgada (03/06/21), la Ley para la Implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina pretende "territorializar la educación ambiental" (Ley 27621, 2021, Art. 2°), incorporando nuevos paradigmas de sustentabilidad en la educación formal y no formal. Los diseños curriculares vigentes en nuestra provincia ya establecen contenidos ambientales mínimos en los diferentes espacios curriculares de los distintos niveles educativos, tales como: agua, aire, suelo, energías sustentables, ambientes naturales, biodiversidad, residuos, cambio climático, influencia del crecimiento demográfico, cadena alimentaria y producción de alimentos, entre otros. Con la sanción de la Ley de Política Ambiental Provincial (N.° 10208/14), se estableció la coordinación con el Ministerio de Educación para el incentivo en el tratamiento de aspectos ambientales en el currículum de la educación formal en los distintos niveles. Entre las acciones realizadas, se pueden mencionar desarrollos en temáticas ambientales, como cambio climático, producción de huerta escolar agroecológica, producción de juegos y juguetes con materiales reciclables. Por otra parte, Córdoba adhiere a la Ley Nacional Yolanda, que garantiza que las personas que se desempeñan en la función pública nacional en todos los niveles y jerarquías reciban una capacitación para la comprensión de la transversalidad de los temas ambientales en el diseño, la planificación y la implementación de políticas públicas que permitan sentar las bases para la construcción integral de un modelo de desarrollo sostenible. Las universidades, como las escuelas y los institutos de formación docente, no sólo se limitan a los contenidos curriculares, sino que la idea es incorporar la formación ética en la dimensión ambiental desde lo curricular, incluso la gestión edilicia, la extensión y la investigación, con miras a la construcción de una cultura ambiental.

Ahora bien, nuestra aproximación a la cuestión ambiental surge de un posicionamiento antiespecista, divulgado en nuestro entorno como la "movida vegana", en la que se observa un abanico de ofertas y espacios como ferias de alimentos o bares, sobre todo en la población más joven. A la par, también podemos reconocer compromisos más fuertes que han implicado, por citar un caso, la denun-

cia de la explotación animal en el zoológico de nuestra ciudad, y, a nivel nacional, la oposición al acuerdo con China para la cría de cerdos y la venta de carne; o la impactante noticia sobre un grupo de activistas veganos que se pararon en el centro del predio de la Expo Rural de Palermo con unos carteles para generar conciencia. La espectacularización de tales realidades en los medios y la gran circulación de información en las redes sociales generan conciencia al respecto, aunque también, lamentablemente, la complejidad que presenta el problema suele quedar reducida, para la gran mayoría de la población, a una rara –cuando no insalubre– dieta basada en plantas, o a una moda de tantas que se instalan en los sectores más jóvenes de la población.

Una preocupación que surge de esta breve referencia es si acaso la escuela se abre a las demandas, exigencias y propuestas de otras formas de vida que estos "recién llegados" traen al mundo, y si es capaz de capitalizar el trabajo educativo que con menos formalidad llevan adelante actorxs emergentes. Lxs activistas desarrollan un importante trabajo en redes sociales, donde transmiten contenidos informativos básicos para el cambio. Una verdadera tarea pedagógica que se viene desarrollando por fuera de la escuela y que, además, le lleva una significativa delantera a los contenidos curriculares. A nuestro modo de ver, estamos ante la presencia de un movimiento cuyas enseñanzas, si bien repercuten en los grupos poblacionales más jóvenes, se extienden hacia otros sectores etarios. Una nueva coyuntura educativa no formal y hasta informal que vale la pena explorar e incorporar, tal como lo propone la letra de la LEAI, también en instituciones formales de enseñanza.

"Lxs activistas desarrollan un importante trabajo en redes sociales, donde transmiten contenidos informativos básicos para el cambio. Una verdadera tarea pedagógica que se viene desarrollando por fuera de la escuela y que, además, le lleva una significativa delantera a los contenidos curriculares."

La presunción de sintiencia como impugnación del especismo

Para comenzar, diremos que el especismo hace referencia a lxs serxs humanxs en posición de superioridad respecto a los animales no-humanos (Singer, 2002, p. 6). El problema de dicha superioridad cobra nuevos relieves tras la Revolución Industrial, porque la explotación intensiva de animales se convirtió progresivamente en una práctica global cada vez más cruenta. Entre estas prácticas figuran el confinamiento extremo, la hacinación en condiciones insalubres, la mutilación y tortura de los cuerpos, la separación de la madre de sus crías, por nombrar algunos de los usos más violentos, por ejemplo, en la producción de carne, de leche y de huevos. La vida miserable de estos animales encuentra su fin en una muerte no menos miserable. Los mataderos modernos son sofisticados en sus métodos, al conseguir una mayor eficiencia con la incorporación de tecnología, pero al costo de un incremento en la violencia y la crueldad.

Ante esta situación que se desprende del capitalismo extractivista, el presupuesto básico del antiespecismo es la evidencia de que los animales pueden sufrir, al menos todos aquellos que cuentan con un sistema nervioso centralizado medianamente complejo (Mosterín, 2014, pp. 16-23). Justamente, la presunción de esta sintiencia es lo que permite en la actualidad la condena generalizada hacia el maltrato animal. Una de las primeras consecuencias prácticas que se deriva de este postulado nos compromete con el veganismo, es decir, la negativa a formar parte, directa o indirectamente, de la cadena de explotación y muerte de animales no-humanos, y de toda forma de explotación humana. Parte fundamental del rechazo al maltrato es la abstención del consumo de productos animales, lo cual implica el seguimiento de una dieta estrictamente vegetariana. Cabe subrayar que el veganismo no es una dieta que se realiza con fines saludables o estéticos, antes bien, comporta una elección ética y política que se desprende de la aplicación imparcial del principio de "no-dañar" (no torturar, no matar, no abusar, no explotar) aplicado a todxs lxs seres que poseen la capacidad de sentir.

"...el veganismo no es una dieta que se realiza con fines saludables o estéticos, antes bien, comporta una elección ética y política que se desprende de la aplicación imparcial del principio de "no-dañar" (no torturar, no matar, no abusar, no explotar) aplicado a todxs lxs seres que poseen la capacidad de sentir."

El incumplimiento de este deber solamente podría excusarse en aquellas situaciones en que poseemos una buena razón para incumplirlo, situaciones trágicas como la defensa ante un ataque en donde se juega nuestra vida o, como en algunas comunidades originarias, donde el único recurso para la sobrevivencia es el aprovechamiento de animales no-humanos. Respecto a este segundo punto, existe mucha polémica, pero nos animamos a decir que, incluso en estos casos en que el animal es sacrificado, hay un gran respeto y valoración por el cuidado de su vida. Afortunadamente, no solemos encontrarnos con este tipo de situaciones, y podemos arreglarnos muy bien sin necesidad de valernos de otros animales.[2] Si no tenemos necesidad de hacerlo, entonces se impone el deber de no dañarlos. Esta elección podría parecer en principio algo perteneciente a la esfera privada, al ámbito de los gustos personales. Sin embargo, tal como advertía décadas atrás el movimiento feminista, "lo personal es político" (Faria, 2016): nuestras elecciones individuales afectan al colectivo en que estamos inmersas, y a la vez, nuestras prácticas están condicionadas por la toma de decisiones de quienes tienen posiciones de poder social y político.

En el contexto de la ética, diferentes teorías se han propuesto para explicar y fundamentar la importancia moral de los demás animales. Por caso, el filósofo español Oscar Horta (2012) nos invita a pensar positivamente desde un enfoque antiespecista, planteando las posibilidades a nuestro alcance para evitar que los animales no humanos padezcan explotación y discriminación. La argumentación de Horta intenta desbaratar la supremacía de

2 Distintas asociaciones dietéticas y academias de nutrición de todo el mundo se han pronunciado sobre la seguridad de las dietas veganas y vegetarianas para la salud humana en todas las etapas de la vida. Entre ellas, la Sociedad Argentina de Nutrición (SAN): https://sanutricion.org.ar/wp-content/uploads/2021/11/Posicion-SAN-Alimentacion-Vegetariana-2014-Resumen.pdf

la especie humana, evidenciando las contradicciones que se desprenden cuando, sobre dicha base ideológica, se intenta excluir a los animales no humanos de consideraciones éticas, jurídicas y políticas. Esto es así porque el especismo suele cifrar la prerrogativa humana en algunas de las siguientes características: sus capacidades cognitivas y lingüísticas superiores, o su capacidad para establecer relaciones emocionales y de simpatía con sus semejantes, o el simple hecho de que lxs humanxs somos la especie con más poder –esto es, tenemos el poder de "enseñorearnos" frente a la naturaleza–. No obstante, señala Horta, podemos encontrar humanxs con capacidades cognitivas y/o lingüísticas limitadas o nulas, o humanxs sin la capacidad de experimentar simpatía o solidaridad, o grupos humanos con mucho menos poder en relación que otros. Y, aun así, consideramos que dichos aspectos no justifican ni autorizan la exclusión de tales sujetxs de la esfera de protección que brindan los derechos. Entonces, si resulta arbitrario expulsar de la comunidad moral a miembros de nuestra misma especie por carecer de ciertas capacidades, igualmente arbitraria resulta la exclusión de animales no humanos sobre la base de unas presuntas diferencias "esenciales" que nos separarían de ellos.

¿Cuál es el criterio que Horta propone, entonces, como base de la consideración moral? Su posición puede calificarse de *sensocentrista*, puesto que, en su opinión, la consideración moral debería extenderse a todos los seres con capacidad de sentir. Dicha capacidad implica, como mínimo, la posibilidad de experimentar placer y dolor y, en consecuencia, la posibilidad de tener experiencias positivas y/o negativas. En otros términos, un ser sintiente puede ser dañado o beneficiado por las acciones de otrxs. A su vez, la *sintiencia* presupone una estructura fisiológica, un sistema nervioso central que es, en definitiva, aquello que permite tener experiencias (no es el caso de las plantas). Adicionalmente, la *sintiencia* puede explicarse dentro de la lógica de la teoría de la evolución: huir del dolor y buscar el placer ha resultado útil desde un punto de vista adaptativo (el reino vegetal tampoco cumple con este criterio, por lo que la idea de que "las plantas también sienten" carece de sustento científico).

Teniendo en cuenta lo que acabamos de bosquejar en torno a la posición sensocentrista, no existirían diferencias cualitativas entre humanos y no humanos. Al tratarse de seres sintientes, los animales deben ser considerados moralmente de manera plena. Esto implica, según Horta, que, en primer lugar, se nos imponen frente a ellos deberes negativos: tales deberes poseen una estructura restrictiva o limitante, al referirse a aquel tipo de acciones que deberíamos evitar (directa e indirectamente)[3] por presuponer una forma de daño (cosificar, explotar, torturar, matar).[4] En segundo lugar, se impondrían también deberes positivos, esto es, aquellos que apuntan a mejorar las condiciones de vida tanto de los animales domésticos como de los que viven en estado "salvaje" (pues en la naturaleza existe también mucho sufrimiento).[5]

3 Es decir, ni ocasionar directamente un daño, ni participar indirectamente de este, por ejemplo, a través de la complicidad silenciosa.

4 Ejemplos de deberes negativos serían: la abstención de una dieta que incluye productos cárnicos, la negativa a participar en espectáculos que implican la tortura de un animal (las corridas de toros, por ejemplo), la evitación del uso de productos testeados en animales, etc. En estas acciones, nos "refrenamos de" hacer algo, de allí el carácter negativo de los deberes que las regulan.

5 En su libro *Zoopolis*, Kymlicka y Donaldson (2018) postulan diferentes tipos de acciones positivas en orden a mejorar la vida de los animales como, por ejemplo, la creación de santuarios o refugios animales, o la concesión de derechos laborales a aquellos animales que trabajan en nuestra comunidad (perros-policía, perros-lazarillos, entre otros).

La ampliación de derechos hacia la naturaleza

La posición sensocentrista permite fundamentar el concepto de derechos animales, esto es, las razones por las que toda criatura sintiente debería gozar de protección legal mediante la titularidad de ciertos derechos. En nuestro país, fue Sarmiento quien impulsó la ley contra el maltrato animal, y desde 1954, se encuentra vigente la Ley 14.346, que penaliza los actos de crueldad o de sufrimiento gratuito que se les ocasiona. Adviértase que esta ley presupone, sin mencionarlo, que los animales, al ser sintientes, tienen al menos el derecho a vivir libres de dolor, a no ser dañados gratuitamente. Pero adviértase también que nuestro ordenamiento jurídico es contradictorio, porque el Código Civil y Comercial los sigue considerando cosas –"bienes semovientes"–. Empero, el estatus de "cosa" contrasta estridentemente con el de "sujeto de derechos": mientras una cosa puede ser poseída y manipulada a voluntad de su propietario (tal como en el pasado sucedía con lxs esclavxs), un sujeto de derechos debe ser respetado. De manera que nuestra legislación no ha avanzado demasiado en materia de derechos animales.

En contraste, el derecho ambiental ha recibido mayor atención y desarrollo. De hecho, en la última reforma que nuestra Constitución experimentó en 1994, se introdujeron los llamados "derechos de tercera generación", entre los que el derecho a un medio ambiente sano y equilibrado cuenta como un derecho de todxs lxs habitantes (Art. 41). Claro que, desde posiciones animalistas (pensemos en los argumentos sensocentristas), suele criticarse el ambientalismo toda vez que este basa su preocupación en el bienestar humano exclusiva o preponderantemente. Después de todo, ¿qué razones de peso existirían para negarles a otras especies, que habitan también nuestro suelo, el derecho a un medio ambiente sano? (Pezzetta, 2020). Y, yendo aún más lejos: ¿qué razones habría para negarle a la naturaleza la titularidad de derechos?

En esta dirección, el destacado jurista argentino Eugenio Zaffaroni ha desarrollado un posicionamiento de tipo ecocentrista o, como él mismo prefiere llamarlo, un "ecologismo profundo". Dicha perspectiva se caracteriza por dos ideas fundamentales: 1) la vida de todos los seres es interdependiente, de modo que ninguno puede ocupar el lugar de centro; 2) la naturaleza es concebida en calidad de sujeto –a contrapelo de la idea moderna de naturaleza como objeto–. En 2008, la Constitución de Ecuador incorpora la noción de "derechos de la naturaleza", convirtiéndose así en una de las constituciones pioneras en conceder derechos más allá de la esfera humana. Convocado precisamente por ese país, Zaffaroni escribe *La Pachamama y el humano*, libro en el que recorre diferentes concepciones filosóficas y jurídicas y analiza cómo se reconoció o ignoró a los animales y a la naturaleza a lo largo del tiempo, comenzando desde la tradición griega hasta el presente.

En esta larga historia, resalta Descartes, filósofo que solidifica la separación entre lo natural y lo humano al calificar al animal de "máquina sin alma" (en Zaffaroni, 2011, p. 34). En este contexto, "máquina" equivale a "cosa"; por lo tanto, el punto de vista cartesiano autoriza a considerar apropiables a los animales, al igual que la naturaleza. Otra figura de gran influencia es Spencer, quien afirma que la selección natural resulta de una competencia continua en la que sobrevive el más fuerte y, por ende, son los humanos superiores los únicos titulares de derechos, mientras que los humanos inferiores y los animales no humanos deben ser tutelados o eliminados. De la misma

manera, Hegel, con su adoración a los humanos "superiores" (varones blancos) y apoyado en la creencia de que siempre se avanza hacia el progreso, ayudó a legitimar el dominio de la humanidad europea.

A contramano de estos pensadores tan icónicos como influyentes, Zaffaroni plantea que es necesario reconocer a los animales no humanos el carácter de portadores de derechos (carácter de persona) y habilitar a que cualquiera pueda, en nombre de ellos –o de la naturaleza–, ejercer o reclamar la efectividad de estos derechos. Esto implicaría que, en el delito de maltrato animal, el derecho que está en juego es el derecho del propio animal, que no debe ser objeto de la crueldad humana, más allá de si las situaciones de abuso se dan en un contexto privado o de público conocimiento. No es el contexto lo que se juzga, sino la vulneración de los derechos. En un fallo inédito que ha sentado jurisprudencia, conocido como "chimpancé Cecilia", una jueza de la ciudad de Mendoza otorgó en 2016 un *habeas corpus* a un chimpancé que se alojaba en el zoo de la ciudad, por considerar que sus condiciones de vida eran paupérrimas.[6] Para respaldar los fundamentos vertidos en la sentencia, y que conducen a la jueza a declarar a Cecilia como sujeto-no-humano de derechos, se cita precisamente la concepción defendida por Zaffaroni en *La Pachamama y el humano* (para un análisis de dicha sentencia, véase Samamé, 2022).

Más allá de los matices y las eventuales tensiones que pueden existir entre las perspectivas éticas centradas en los animales (ética animal) y aquellas centradas en el medio ambiente (ética ambiental), aquí nos interesa subrayar su confluencia en un punto fundamental, a saber: el desplazamiento del ser humano del lugar de centro y la consiguiente extensión de consideración moral y jurídica a los demás animales y a la tierra. Tal como hemos visto, el animalismo de tipo sensocentrista defendido por Horta y el ecologismo profundo de Zaffaroni dan carácter de sujetos de derechos a los animales y a la naturaleza, respectivamente, independientemente del ser humano. Esto no implica la prohibición total de utilizar la naturaleza con fines humanos, pero sí se vuelve impensable la crueldad y la depredación extractivista innecesaria, basándose en un ideal de convivencia, cooperación e interdependencia. El paradigma del "buen vivir" (Samamé, 2020, pp. 42-48) por el que aboga el jurista argentino apela al reconocimiento de derechos colectivos y proclama los derechos de la naturaleza (Pachamama) como universo de los demás derechos que, a su vez, se desprenden de este.

> *"...el animalismo de tipo sensocentrista defendido por Horta y el ecologismo profundo de Zaffaroni dan carácter de sujetos de derechos a los animales y a la naturaleza, respectivamente, independientemente del ser humano."*

Ideologías en el aula: tensiones entre carnismo y antiespecismo

Para mirar lo que ocurre en las escuelas, nos adentramos en un caso, el de una docente que comentó con sus estudiantes su posición y la trabajó especialmente para la efeméride del Día del animal (Barrionuevo y Samamé, 2023). A continuación, replicamos el testimonio de

6 Puede accederse al fallo a través del siguiente link: http://www.saij.gob.ar/declara-chimpance-cecilia-sujeto-derecho-humano-ordenando-su-traslado-nv15766-2016-11-03/123456789-0abc-667-51ti-lpssedadevon

una joven maestra, Rocío Denis (nombre ficticio, ya que la docente en cuestión prefiere no revelar su identidad), que intentó transgredir el mandato *carnista* en el aula de segundo grado de nivel primario:

Para el Día del animal, lo que hice fue hacer una hermosa fotocopia para la efeméride. Pero no puse la típica foto del perrito y el gatito, sino que usé esta [dibujo con varios animales, entre ellos, gallina y vaca] para que pegaran lxs chicxs en el cuaderno. Charlamos sobre la foto, dijimos que no era solamente el día de nuestras mascotas. Porque el Día del animal se suele confundir con el día del perro y del gato: saludo a mi mascota y ya está. En esta imagen, no solamente están las mascotas, sino los animales que la sociedad come. Lxs chicxs estuvieron muy abiertos a participar. Entonces salió el tema de que esos animales eran para comer, y yo les dije que no me los comía; me preguntaron por qué y les dije que sentía pena por ellos. Por supuesto esto despertó la empatía en lxs niñxs de segundo grado; imaginate la sensibilidad de esxs niñxs. Lxs chicxs me decían: "en el campo de mi abuelo matan a las vacas y yo no miro porque me da pena"; hay muchas familias ganaderas en esa escuela. A los dos días, me llaman de Dirección para retarme (...) me dijeron que una de las familias había mandado un mail quejándose porque la hija llegó a la casa diciendo que quería ser vegetariana, que no quería comer más animales porque le daban lástima, y bueno... En vez de pensar que a esta hija se le había despertado esta empatía por los animales, prefirieron pensar que yo le había llenado la cabeza, que ellxs no pueden pensar por sí solxs... Después de eso, me estuvieron controlando mucho en el cole, ahora estoy en otro.

Efectivamente, las familias y los directivos de Rocío le adjudican a ella una ideología, pero no reconocen que ellxs, claramente, asumen una posición *carnista*. ¿De qué se trata el carnismo? Melanie Joy, reconocida psicóloga y socióloga graduada de la Escuela de Educación de Harvard, acuñó el término *carnismo* para referirse a un sistema de creencias y valores que pueden rastrearse en la gran mayoría de las sociedades occidentales. En su libro *Por qué amamos a los perros, nos comemos a los cerdos y nos vestimos con las vacas. Una introducción al carnismo* (2013), explica pormenorizadamente los mecanismos psicológicos y sociológicos que permiten y refuerzan el *carnismo*. Definido como una "ideología violenta", el *carnismo* supone un sistema cuyo funcionamiento depende de la explotación y muerte a gran escala de animales no-humanos. Los mataderos modernos, en efecto, detentan un método para matar, el cual, y en forma análoga al método científico, procede a partir de diversos y sucesivos pasos.

¿Cómo se explicaría, según lo precedente, la contradicción flagrante que nos lleva, por un lado, a condenar la crueldad hacia ciertos animales –perros, gatos y caballos–, y por el otro, a ser cómplices silenciosos, sobre todo a través del consumo, de un sistema organizado en torno a la crueldad –y que se cobra miles de millones de víctimas al año, entre ellas, vacas, cerdos, aves, peces, corderos–? Según Joy, la respuesta es simple: el *carnismo*. Como toda ideología violenta, requiere ocultar tras un velo lo que realmente sucede; requiere de un mecanismo de invisibilización. De lo contrario, se volvería pronto cuestionable e insostenible. Esta invisibilización permite mantenernos distantes de la realidad del sufrimiento animal, contribuyendo así a la "anestesia emocional", la principal herramienta del *carnismo*.

Una de las categorizaciones más genéricas es aquella que divide a los animales en "comestibles" y "no comestibles", identificable en el Día del animal, cuando se reconocen sólo las mascotas, es decir, los animales no comestibles capaces de recibir nuestro amor y cuidado (aunque también se comercializan, se encierran, se trafican). Ello determinará nuestras percepciones y emociones, que son culturales y aprendidas. Así como unx occidental sentirá asco al representarse a un perro como comida, unx indix sentirá lo mismo, pero con respecto a las vacas.

> *"Así como unx occidental sentirá asco al representarse a un perro como comida, unx indix sentirá lo mismo, pero con respecto a las vacas."*

Afectos en el aula: tensiones entre la compasión y la crueldad

En segundo lugar, avanzamos sobre un aspecto que puede advertirse en el relato de Rocío: la compasión que moviliza a lxs niñxs. Para ahondar en esta cuestión afectiva, referimos a la reconocida antropóloga feminista Rita Segato, quien llega a la conclusión de que existe una "pedagogía de la crueldad" que, según señala textualmente, "enseña a matar" (2018, p. 10). Ella está pensando en la violencia hacia las mujeres, pero con certeza puede extenderse el concepto hacia el trato con animales no-humanos. Los mecanismos de invisibilización que se ponen en juego para que la crueldad sea aceptada suponen, en palabras de Segato, la producción de "bajos umbrales de empatía" o "desensibilización al sufrimiento de lxs otrxs", que redunda en un acostumbramiento a lo que en principio podríamos suponer como insoportable ("anestesia emocional", según Joy). Preocupadas por una vida sin crueldad, hemos investigado el tema con más profundidad. Segato no distingue entre violencia y crueldad, pero el filósofo de la educación Joan Carles Mèlich (2014) hace una diferencia entre ambos términos: la violencia apunta a la fuerza del hecho, mientras que la crueldad, al sentimiento que se provoca o mantiene cuando esa violencia ocurre. Incrustada en una cultura de crueldad, la pedagogía está destinada a crear buena conciencia y a vivir en paz con la sensación del deber cumplido: ¿quién siente remordimientos por comerse una vaca? Pese a la violencia de la que participamos directa o indirectamente, se nos educa para ser indiferentes o incluso sentir placer a costa del sacrificio de otrxs seres vivxs, tanto de animales humanos como no-humanos. En este punto, es muy importante observar en el relato de Rocío cómo sus alumnos se sensibilizan con la temática y la escuela intencionalmente pone en marcha mecanismos para ocultar el sufrimiento, bloquear la empatía y generar aceptación de lo que en principio genera un gran rechazo.

Es común que lxs niñxs asistan a una granja con fines didácticos, lo cual supone una intencionalidad educativa. Cuenta Claudia (nombre ficticio) que, en una determinada granja, la programación de la visita comienza con el conocimiento de los animales, el tambo, la huerta, el vivero, sobre todo interactuando a través del juego. En la misma granja, funciona un sector en que los alimentos se procesan, tal el caso de los embutidos. Lo llamativo es que aquí solamente ingresan estudiantes de la escuela secundaria, porque lxs más chicxs se impresionan. Al final del recorrido, todxs disfrutan de los alimentos. En este brevísimo relato, puede apreciarse cómo la escuela educa en la insensibilidad, invisibilizando la crueldad a través de un mecanismo que se muestra tan bueno como necesario (la producción de alimentos) y que, por supuesto, genera nuestro placer al consumir los productos de origen animal. Este es solo un caso, pero podemos pensar también en las salidas a zoológicos, que además del conocimiento, buscan el placer de admirar animales encerrados (e indefectiblemente deteriorados) en una jaula. Por otra parte, en las instituciones escolares, se come y se aprende a comer, sobre todo en los primeros años de la infancia. La merienda en las salitas o en el recreo forma parte de la constitución de nuestros hábitos en el *carnismo*. Actualmente, teniendo en cuenta los argumentos que postu-

lan al *antiespecismo* como un movimiento ético y político que sobrepasa en mucho la elección de una dieta en términos individuales, se ha comenzado a pensar y a activar la opción de ofrecer un menú no *carnista* en las instituciones escolares.

Conclusión

Este artículo es sin dudas una apuesta a introducir, afianzar y divulgar el antiespecismo en clave ambiental en el ámbito de la formación docente, con todas las riquezas y complejidades que implica vivir una vida digna, sustentable y sin crueldad, que considere a todas las especies. A nuestro entender, el verdadero aprendizaje solamente es posible cuando se produce un quiebre que no depende solamente de los contenidos, sino también de una expropiación que nos orienta hacia otra parte y arrastra nuestras pasiones hacia algo nuevo. Nos gustaría finalizar esta conclusión con las palabras de Graciela Cocere, flamante egresada del Profesorado de nivel primario, quien quedó gratamente sorprendida cuando conoció problemáticas ambientales y relativas al antiespecismo en la materia Ética y Construcción de la Ciudadanía:

No tenía muchas expectativas, porque lo que yo conocía por fuera, lo que todos conocemos, es que la persona vegana no come ningún animal; más que eso no sabía. Y al investigar y ver el trasfondo, vemos cómo está hace tiempo en nuestra sociedad, lo poco que se visibiliza, y las consecuencias que tiene en nuestro ecosistema. Mi hija estaba cursando 5.° año en el secundario y le pidieron que llevara un tema conflictivo y le propuse que llevara el veganismo y que ella exponga lo bueno y lo malo. Ella vino muy contenta porque lxs chicxs conocieron esta temática realmente, de dónde viene, su origen, que no se trata solamente de no comer carne. Está bueno plantearlo para lxs chicxs porque ellxs tienen una mente tan abierta.

Es nuestra apuesta que en cada uno de los lugares donde estamos, y especialmente en las instituciones educativas en las que hacemos escuela, en una suerte de "activismo del aula", se abra la oportunidad de cambiar de rumbo y hacer de este mundo otro posible con justicia ambiental antiespecista, libre de crueldad.

Referencias

Barrionuevo, A. y Samamé, L. (2022). Feminismo anti-especista en la Ley de Educación Ambiental. Un análisis ético-político. *Estudios. Revista del Centro de Estudios Avanzados*, 48, 53-73. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/restudios/index

Barrionuevo, A. y Samamé, L. (2023). Maestras anti-especistas: Hacia una pedagogía contra la crueldad. En E. Mancini y C. Caballero (Comps.), *Maestras argentinas. Entre el mandato y la transgresión*. Centro Cultural de la Toma Ediciones (en prensa).

Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Dirección General de Educación Superior. (2022). *Itinerario pedagógico didáctico. Filosofía y educación*. http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2022/12/06_IT-FILOSOFIA-Y-EDUCACION_v4.pdf

Faria, C. (2016). Lo personal es político: feminismo y antiespecismo. *Revista latinoamericana de estudios críticos animales, II*(III), 20-38. https://revistaleca.org/index.php/leca/article/view/109

Horta, O. (2012). Tomándonos en serio la consideración moral de los animales: más allá del especismo y el ecologismo. En J. Rodríguez Carreño (Ed.), *Animales no humanos entre animales humanos* (pp. 1-25). Plaza y Valdés.

Joy, M. (2013). *Por qué amamos a los perros, nos comemos a los cerdos y nos vestimos con las vacas. Una introducción al carnismo.* Plaza y Valdés.

Kymlicka, W. y Donaldson, S. (2018). *Zoopolis. Una teoría política para los derechos de los demás animales.* Editorial Ad-hoc.

Ley 27621. Ley para la Implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina. (3 de junio de 2021). Boletín Oficial N.° 34.670.

Mèlich, J.-C. (2014). *Lógica de la crueldad*. Herder.

Mosterín, J. (2014). *El triunfo de la compasión. Nuestra relación con los otros animales.* Alianza Editorial.

Pezzetta, S. (2020). El giro animal: impacto y desafíos para el Derecho latinoamericano. *Revista chilena de derecho animal,* 1, 29-36. http://revistaderechoanimal.cl/wp-content/uploads/2020/11/Silvina-Pezzetta.pdf

Samamé, L. (2020). Luces y sombras del pensamiento racional. Una aproximación a la filosofía y la epistemología en clave conceptual e histórica. En: G. Granero (Coord.), *Introducción a las Ciencias Sociales. Una perspectiva desde Ecuador y Latinoamérica* (pp. 17-48). Ed. Raiku.

Samamé, L. (2022). Schopenhauer, Judicial Compassion, and the case of Cecilia, the chimpanzee. *Society & Animals. Journal of Human-Animal Studies.* Ed. Brill (en prensa).

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad.* Prometeo Libros.

Singer, P. (2002). *Animal Liberation*. HarperCollins.

Zaffaroni, E. (2011). *La Pachamama y el humano*. Ediciones Colihue.

Leer el museo como un libro álbum

Una experiencia pedagógica y cultural en el Profesorado de Educación Primaria

Museo Evita-Palacio Ferreyra (Córdoba Capital)

Olga Bartolomé · Gabriela Camps
Griselda Clementi · Elisa Filippi

Revista Científica **EFI · DGES** Volumen 9 · N° 15 Julio 2023

Olga Bartolomé

Profesora en Educación Preescolar, licenciada en Ciencias de la Educación, especialista en Asesoramiento y Gestión Pedagógica, magíster en Pedagogía (UNC). Actualmente, se desempeña como docente de nivel superior en los Profesorados de Nivel Inicial y Primario de la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla (ENSAGA), y como coordinadora del Museo Escolar ENSAGA. *Contacto:* olgabartolome4@gmail.com

Gabriela Camps

Profesora para la Enseñanza Primaria, profesora en Ciencias de la Educación (UNC). Actualmente, se desempeña como docente de nivel superior en el Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla (ENSAGA). Integrante del Equipo Técnico de la Dirección General de Educación Superior (DGES), Área Desarrollo Curricular. *Contacto:* gabrielacamps2@gmail.com

Griselda Clementi

Profesora en Educación Primaria y Educación Preescolar, licenciada en Ciencias de la Educación (UCC), profesora en Ciencias de la Educación (UNC), diplomada superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas (FLACSO), posgraduada en Educación Inicial y Primera Infancia (FLACSO). Actualmente, se desempeña como directora del Centro Educativo de Educación Inicial Justo José de Urquiza, como docente de nivel superior en ENSAGA y es integrante del equipo técnico de las Escuelas Normales de la DGES. *Contacto:* griselda.clementi@gmail.com

Elisa Filippi

Profesora y licenciada en Letras Modernas (UNC), especialista en Lectura, Escritura y Enseñanza (FLACSO) y en Alfabetización Inicial (INFOD). Actualmente, se desempeña como docente de nivel superior en los Profesorados de Nivel Inicial y Primario de la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla y Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó. Tallerista del "Programa Leer y escribir el mundo desde las escuelas cordobesas" del Plan Provincial de Lectura (Córdoba). *Contacto:* elisafilippi26@gmail.com

Leer el museo como un libro álbum

Una experiencia pedagógica y cultural en el Profesorado de Educación Primaria

Reading the museum as a picture book

A pedagogical and cultural experience in the Primary Education Teaching Profession

Olga Bartolomé
Gabriela Camps
Griselda Clementi
Elisa Filippi

Fecha de recepción: 23 de marzo de 2023
Fecha de aceptación: 15 de mayo de 2023

RESUMEN

En esta narrativa, compartimos una experiencia pedagógica realizada en el año 2022 en el Taller Integrador de 1.° año del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla de Córdoba Capital. Participaron los espacios curriculares Práctica Docente I: contextos y prácticas educativas, Problemáticas Socioantropológicas en Educación, Pedagogía y Taller de oralidad, lectura y escritura. La propuesta consistió en habitar diferentes espacios culturales de la ciudad para posibilitar experiencias pedagógicas vinculadas con el museo y el libro álbum como objetos culturales que habilitan diferentes formas de *leer el mundo*.

palabras clave

museo · libro álbum · formación docente · experiencia pedagógica

ABSTRACT

In this narrative we share a pedagogical exercise carried out in the year 2022 in the Integrating Workshop of the 1st year of the Primary Education Teacher Training Program of the Escuela Normal Superior Agustín Garzón Agulla of Córdoba Capital. The proposal articulated the curricular spaces Teaching Practice I, Socio-Anthropological Problems, Workshop on Orality, Reading and Writing, around the idea of inhabiting different cultural spaces of the city to enable pedagogical experiences linked to the museum and the picture book as cultural objects that enable different ways of reading the world.

keywords

museum · picture books · teacher education · pedagogical experience

Introducción

El año 2022 se presentó como un nuevo desafío en la formación docente: luego de transcurrir dos años completos en el marco de virtualidad, desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba se decidió la modalidad combinada para trabajar en el nivel superior. Buscando alternativas ante esta nueva configuración, y con la intención de volver a habitar los espacios y encontrarnos, nos preguntamos: ¿cómo sostener y retomar actividades que permitan entretejer contenidos curriculares de distintas unidades?, ¿cómo favorecer el desarrollo de experiencias educativas que conecten la formación de las y los estudiantes con las actividades culturales?, ¿qué prácticas de enseñanza podemos promover para favorecer el trabajo colaborativo?

En ese contexto, y atendiendo a que la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla (ENSAGA) cuenta con un museo escolar, nos propusimos hacer un recorrido por distintos museos y espacios culturales de la ciudad de Córdoba con estudiantes de 1.° año del Profesorado de Educación Primaria, articulando cuatro espacios curriculares que, a su vez, conforman el Taller Integrador de 1.° año: Práctica Docente I: contextos y prácticas educativas, Problemáticas Socioantropológicas en Educación, Pedagogía y el Taller de oralidad, lectura y escritura.

El Museo Escolar ENSAGA alberga gran cantidad de materiales del campo de las Ciencias Naturales y custodia colecciones vinculadas con la historia de la escuela y su plan fundacional. Está pensado como un recurso para trabajar articuladamente con las aulas de la ENSAGA, con otras escuelas y con la comunidad en general. Por eso, buscamos relacionar su colección histórica con las diferentes unidades curriculares, y concebirlo como un espacio destinado a abordar las problemáticas que nos atraviesan en la actualidad. El museo se abre al diálogo de saberes y la participación colectiva, y nos convoca a cuidar y resignificar la herencia cultural.

Pensamos el museo de la escuela como un lugar para el encuentro entre todos y todas, con nuestras memorias y con nuestra historia;

como un lugar para proyectar, para elegir qué queremos contar de nuestro paso por la ENSAGA, de las huellas que dejamos y que nos dejan las experiencias pedagógicas. El museo y la escuela también son testimonios de diferentes contextos históricos que podemos narrar y exhibir en nuestras paredes, por eso estamos en permanente construcción.

> *"Pensamos el museo de la escuela como un lugar para el encuentro entre todos y todas, con nuestras memorias y con nuestra historia; como un lugar para proyectar, para elegir qué queremos contar de nuestro paso por la ENSAGA, de las huellas que dejamos y que nos dejan las experiencias pedagógicas."*

En esta narrativa pedagógica, nos proponemos contar la experiencia educativa vivida ese año en los espacios curriculares que articula el Taller Integrador de 1.° año, a partir de las visitas a los museos y espacios culturales, las clases en el aula y los talleres compartidos. El texto se organiza como un mapa del recorrido realizado con una breve descripción de lo que hicimos en cada lugar, una reflexión y las palabras de algunas estudiantes sobre sus experiencias en relación con este proyecto.

Empezamos este itinerario en el mes de mayo con dos visitas al Museo Evita-Palacio Ferreyra, luego fuimos al Museo de Antropología de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (FFyH-UNC), al Museo del Cabildo, a la Sala de Lectura Infantil y Juvenil Malicha Leguizamón y al Museo Escolar de la ENSAGA. Estos lugares fueron elegidos por las problemáticas que abordan y con el sentido de profundizar los contenidos que se desarrollan en cada espacio curricular, antes y después de cada visita, posibilitando una mayor apropiación y construcción de conocimientos.

El recorrido

Como plantean Mario Chagas y Carlos Skliar (2022), los museos son formas de estar en el mundo, son distintas maneras de producción de lo humano y, por lo tanto, lugares de enunciación. Algunos de los museos que transitamos proponen un recorrido a partir de un guion curatorial que implica un trabajo previo de selección de las obras para "contar" una historia a partir de un itinerario visual. En el Museo Evita, recorrimos principalmente la muestra "Manos Anónimas", de Carlos Alonso, una serie de obras que recuperan los secuestros y las desapariciones que ocurrieron en nuestro país en la última dictadura militar. También, observamos las obras de Spilimbergo y realizamos talleres a cargo del equipo de trabajo del Área de Educación del museo. Para finalizar, visitamos la muestra fotográfica "Cuerpas reales, hinchas reales", un proyecto colectivo a cargo de Érica Voget, quien convocó a fotógrafas que eligieron retratar a hinchas mujeres y disidencias de 34 clubes de fútbol latinoamericanos en sus espacios cotidianos.

En estos encuentros, compartimos una charla sobre la historia de la casa, la familia que la habitaba y el museo en particular, información acerca de las muestras que se encontraban en exposición en ese momento y un taller en el que cada estudiante realizó un retrato personal y escribió una palabra en relación con la experiencia vivida; producciones auténticas y plenas de conocimientos nutridas por sabe-

res nuevos. Visitar este museo en dos oportunidades nos permitió profundizar y continuar el contenido que veníamos desarrollando desde el Seminario de ingreso "El oficio de enseñar: Principios, problemas y posibilidades en la profesión docente". En dicho seminario, trabajamos en conjunto con otras docentes de la carrera en torno al eje Transmisión cultural: confianza, saberes, herencia, producción, porvenir, haciendo dialogar el texto de Sandra Carli "Imágenes de una transmisión: Lino Spilimbergo y Carlos Alonso" (Diker y Frigerio, 2004) con las muestras y la historia de ambos artistas, y con el libro *Leer el mundo. Experiencias de transmisión cultural,* de Michèle Petit (2015).

La necesidad de retomar "el oficio de enseñar" para estas actividades en los museos radica en que, como docentes de la formación inicial, somos responsables de transmitir ese aprendizaje, que hace referencia a "un saber hacer (capacidades), un sentir o un saber ser (compromiso, confianza) y un saber estar" (Alliaud, 2017, p. 103). Es en ese compromiso con lo producido, con lo que somos, con la confianza que instalamos cuando habitamos la clase y cuando se colabora en el aprendizaje del otro/a, donde la enseñanza y el oficio de enseñar cobran centralidad.

A partir de estos textos y de las actividades propuestas en el Seminario de ingreso, nos preguntamos: ¿qué transmitimos en la escuela? ¿Cuál es el sentido de la transmisión en la escuela? ¿De qué hablamos cuando hablamos de transmisión cultural como prácticas de enseñanza en espacios educativos? ¿Cómo recreamos la experiencia de estar juntos/as para aprender en un escenario virtual?[1]

La idea de comenzar a recorrer los museos y espacios culturales de la ciudad tiene que ver con recuperar los principios de inclusión y de igualdad trabajados a lo largo del Seminario de ingreso, para pensar el oficio de enseñar en clave de derecho. Visitar los espacios y estar frente a las obras favoreció poner el cuerpo en juego, dando lugar a los sentidos y habilitando una relación de interioridad con el conocimiento.

Foto: Museo Evita. Muestra "Manos Anónimas" (Carlos Alonso).

En el mes de junio, visitamos la Sala de Lectura Infantil y Juvenil Malicha Leguizamón, que depende de la Secretaría de Cultura de la Municipalidad de Córdoba y funciona en el Cabildo Histórico de la ciudad. Otro espacio cultural ubicado en el centro, abierto al público y de acceso gratuito, que la mayoría de las y los estudiantes no conocían por dentro.

En primer lugar, hicimos un recorrido guiado por el Cabildo y el Museo de la Ciudad, que se encuentra en la planta alta. En un segundo momento, visitamos la Sala Malicha y exploramos el material literario disponible en el lugar (en su mayoría, libros álbum). Fue un encuentro personal y colectivo con lecturas de la infancia y de la adolescencia, donde pudimos intercambiar experiencias que remiten a las propias "textotecas"[2] (Devetach, 2008) y

1 Estas preguntas son retomadas del documento *Lineamientos DGES: Seminario de Ingreso para carreras de Formación Docente "El oficio de enseñar: Principios, problemas y posibilidades en la profesión docente".* Disponible en: http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2022/12/PROYECTO_SEMINARIO_DE_INGRESO_EL_OFICIO_DE_ENSENAR_DGES_2023.pdf

2 Laura Devetach llama "textoteca" a los textos internos que cada uno/a fue construyendo a partir de palabras, canciones, historias, dichos, poemas, piezas del imaginario

explorar libros que muchas veces no son accesibles por su valor económico. La coordinadora de la visita propuso un taller de escritura a partir de los versos de un poema y la construcción de un "cadáver exquisito" oral con frases al azar de los libros que cada una/o tenía en la mano. De esa manera, se generó una comunidad de lectura entre docentes y estudiantes, habilitando diferentes modos de leer: no solo los libros, sino todo el espacio cargado de historia y sentidos.

Foto: Cabildo - Sala Malicha

En junio, también visitamos el Museo de Antropología de la UNC, que cuenta con ocho salas de exposición permanente y se encuentraubicado en una casa de principios de siglo XX[3] considerada de valor patrimonial, al igual que el Palacio Ferreyra. Realizamos un recorrido por las salas de la planta baja para conocer las características del desarrollo cultural de comunidades de nuestro país, y visitamos la sala "Mensajes de identidad", sobre la actualidad de los pueblos originarios. En la planta alta, recorrimos la sala sobre "Antropología Social".

Este circuito nos permitió pensar cómo se construye la otredad y cómo esa construcción ha estado signada por la diferencia con valor negativo, dejando huellas en nuestras subjetividades. Las salas de pueblos originarios y la intervención fotográfica "Negro sobre Blanco: 200 años de racismo" hicieron posible leer las continuidades de esas estigmatizaciones en nuestras prácticas cotidianas, animándonos a aventurar posibles estrategias pedagógicas que ayuden a un mundo más plural. Por otro lado, esta institución también cuenta con una biblioteca y una selección de libros infantiles que pudimos explorar en el transcurso de la visita.

En cada uno de los recorridos pudimos observar que todo lo que se dispone en el espacio contribuye a la construcción de sentidos: lo que se elige y lo que queda afuera, la manera en que se dispone el espacio, el orden de las obras y las palabras que acompañan las imágenes. Podemos leer los objetos y aprender a partir de preguntas: ¿de qué están hechos?, ¿quiénes y cuándo los fabricaron?, ¿para qué?, ¿qué relación tienen el hacedor y quien lo usa?

"En cada uno de los recorridos pudimos observar que todo lo que se dispone en el espacio contribuye a la construcción de sentidos: lo que se elige y lo que queda afuera, la manera en que se dispone el espacio, el orden de las obras y las palabras que acompañan las imágenes."

individual y colectivo. Textotecas internas que se movilizan y afloran cuando se relacionan entre sí (2008, p. 38).

3 https://museoantropologia.unc.edu.ar/exhibiciones/casa-museo-vida-moderna-en-cordoba/

Entendiendo la lectura en este sentido, el libro álbum se nos presenta como una oportunidad para poner en relación los espacios. En estos libros, la combinación de la imagen y la palabra es fundamental para contar una historia. Así, las lecturas pueden dispararse hacia puntos divergentes, borrando el sentido de lectura única, en la que la imagen y el texto se representan mutuamente. La imagen no es representación sino expansión, y nos invita a repensar el concepto clásico de lectura: no solo se lee lo que está cifrado en letras; se lee una imagen, una ciudad que se recorre, el rostro que se escudriña, se arman pequeños cosmos de significación en los que quien lee, queda implicada/o (Ortiz, 2018).

En ese sentido, pensamos en una propuesta que involucre estas formas de leer que habilitan el libro álbum y los museos, en tanto producciones culturales que promueven la democratización del saber, de la cultura, la historia y el arte en varios sentidos: el acceso al patrimonio de una sociedad y al libro como un derecho de las infancias y la ciudadanía en general. Tenemos en cuenta también la dimensión poética y política de estas producciones culturales y de la escuela, en tanto posibilitan pensar la transformación social (Chagas y Skliar, 2022).

Cada unidad curricular hizo su aporte antes, durante y luego de cada visita en función de este eje común. En el caso de Problemáticas socioantropológicas, reflexionamos sobre los registros como forma de mirar más allá y desnaturalizar lo que vemos a simple vista. Pensamos también en la fotografía como documento, como fuente o testimonio de todo un contexto y de un sujeto que refleja diferentes dimensiones de una perspectiva de la realidad. Analizamos desde múltiples lecturas nuestro paso por los museos y por los centros de arte, repensando el lugar de la cultura en nuestra formación: las culturas invisibilizadas, los estigmas asignados a identidades y el concepto de cultura culta perteneciente a una visión hegemónica, que niega las culturas subalternas.

Desde el Taller de oralidad, lectura y escritura, son múltiples las posibilidades de pensar este proyecto. Por una parte, esta unidad curricular tiene como propósito fortalecer los saberes culturales de las y los futuros docentes en tanto sujetos de lenguaje, lectoras, lectores y constructores de sentido. Creemos que generar la oportunidad de transitar estos espacios de la ciudad y pensarlos en su vínculo con la escuela es fundamental para que luego los/as docentes promuevan también el acercamiento de sus estudiantes a estos lugares. Las prácticas de oralidad, lectura y escritura se ponen en juego en situaciones que a su vez contribuyen al enriquecimiento del capital cultural, a partir de las propias experiencias con el lenguaje y con las/os otras/os. En ese sentido, durante el año realizamos la lectura de diversos textos literarios, poniendo el foco en el libro álbum, ya que, como género, apuesta a la experimentación y a la hibridación de registros estéticos que movilizan al lector de manera desafiante (Sardi, 2013). El libro álbum nos interpela en la construcción de sentidos complejos, interrelacionando distintos códigos y recursos provenientes de otras disciplinas y formatos artísticos. A partir de estas características propias del libro álbum, pensamos en su vínculo con los museos y lo que allí podemos encontrar y leer.

En esa línea, podemos reconocer en los museos la posibilidad de leer varias capas de sentidos, y también, de leer a partir de los silencios. La lectura de objetos y obras de arte habilita, como el libro álbum, la posibilidad de evocar, sugerir y enlazar la memoria individual con la colectiva. La formulación de interrogantes abre paso a la lectura de relaciones sociales, prácticas políticas culturales que dan cuenta de un devenir histórico que es parte de nuestra identidad. Es posible jugar con la metáfora del libro álbum y construir narrativas a través de la visita a estos espacios culturales, hacer la

propia lectura a partir de la interpretación de las muestras.

> *"El libro álbum nos interpela en la construcción de sentidos complejos, interrelacionando distintos códigos y recursos provenientes de otras disciplinas y formatos artísticos. A partir de estas características propias del libro álbum, pensamos en su vínculo con los museos y lo que allí podemos encontrar y leer."*

Desde Pedagogía, se recupera la relación entre lo escolar y lo no escolar, a partir del texto "Experiencias educativas y urbanas. Niños y niñas en el andar de la ciudad", de Mariano Pussetto. La investigación del autor y su propuesta de intervención se articula a partir de dos demandas. Por un lado, la demanda del museo, referida a la intención de "acercarse a la comunidad, y acercar la comunidad al museo". Y por otro lado, la demanda de algunas maestras que "manifestaban que tenían ciertas dificultades en incluir a las y los estudiantes en las dinámicas escolares y las propuestas de enseñanza. Concretamente solicitan su incorporación en alguna actividad que fortalezca los vínculos entre los niños, las niñas y la escuela" (Pussetto, 2021, p. 222). A partir de la lectura del texto, los/as estudiantes se encuentran presencialmente con el autor –que asiste a una de las clases– y llevan adelante un intercambio sobre los puntos de intersección entre espacios escolares y no escolares, poniendo en juego posibilidades relacionales con los diversos espacios recorridos y proyectando análisis y producciones.

Esto nos permite pensar acerca de la relación entre la construcción del saber y el transitar por experiencias educativas en espacios diferentes –escolares y no escolares–, que nutran las formas de aprender, poniendo el foco en la incidencia de un espacio en relación con el otro. Según Juan Pablo Abratte, "implica también el reconocimiento de tensiones y conflictos entre saberes en disputa, producidos en campos específicos, jerarquizados y valorados de modos socialmente desiguales, legitimados (y deslegitimados muchas veces por diferentes actores institucionales y sociales)" (Abratte, 2019, p. 12).

Por otro lado, la Práctica Docente I ofrece un lugar clave para coordinar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los espacios curriculares que conforman el Taller Integrador; desde allí atendemos la importancia de habilitar diferentes ámbitos culturales para la formación docente inicial, reconociendo la enseñanza como práctica social con sentido político y pedagógico. En ese sentido, buscamos nuevos escenarios educativos y culturales que a través de sus recorridos brinden vivencias que puedan volverse una experiencia pedagógica, a partir de la reflexión y el acceso a otros saberes, a otros modos de aprender.

De esta manera, entendemos que un museo abre la posibilidad de entramar vínculos con los contenidos que plantea el diseño curricular y con la dinámica que propicia el Taller Integrador. Desde estos lugares no escolares, se crean condiciones que le permiten al futuro docente insertarse y formar parte de un "itinerario formativo, como elemento clave en la formación, la participación en ámbitos de producción cultural, científica, artística que los habilite para poder comprender y actuar en

diversas situaciones" (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2015, p. 11). Así, ofrecemos y a la vez situamos al futuro docente en las problemáticas que surgen de los contextos sociales, culturales, políticos y pedagógicos implicados en el ejercicio del oficio de enseñar.

Consideramos que estas experiencias pedagógicas no se reducen a la visita de estos lugares legitimados para la cultura, sino que también se generan en otros lugares: una plaza, la calle, la esquina de nuestras casas o la escuela, pero para que esto suceda es necesario un trabajo en equipo. Un trabajo que exige planificación, tiempo para pensar y crear, revisar las prácticas de enseñanza, indagar en la selección de los espacios, construir hipótesis y generar reflexiones. Es decir, resaltar el valor formativo de estas experiencias en estos recorridos nos permite encontrarnos con otros saberes y con otras memorias. Según Najmanovich (2008):

> El conocimiento no es nunca un proceso abstracto –y mucho menos un producto–. Es algo que ocurre en el espacio "entre": entre un sujeto y otros sujetos, entre el sujeto y sí mismo, y en la interacción del sujeto y el mundo. (p. 94)

Creemos que es fundamental darles lugar en la formación a nuestras memorias locales que forman parte de una sociedad y que, en tanto sujetos históricos y políticos, tenemos la obligación de transmitir. El futuro docente aprende a enseñar enseñando; esto no se reduce al hacer, sino que implica un saber que ha internalizado modos de trabajo, enseñanzas, pautas de comportamiento de la vida escolar y creencias. Es decir, lo que se transmite en la escuela o en otros espacios nos atraviesa en lo personal y en lo colectivo. La transmisión es constitutiva de nuestras subjetividades y ayuda a construir el lazo social: hay saberes que se transmiten porque están legitimados, hay algunos que forman parte de nuestra identidad, los recibimos como legado familiar, y otros, ni sabemos de dónde vienen, ni desde cuándo, porque nos llegan y los aceptamos sin cuestionarnos y por medio de ellos nos sentimos parte de una sociedad, de un grupo, o nos diferenciamos de otros/as. Sin embargo, hay saberes que no se transmiten, y es ahí donde debemos detenernos a pensar ¿por qué?, ¿esa omisión responde a una censura, a una negación del otro/a, o es parte de un olvido voluntario porque sabemos que no podemos recordar todo?, ¿qué cuestiones referidas a la enseñanza guardamos?, ¿qué debemos hacer explícito para replantear, recrear, construir, preservar, atesorar?

¿Por qué trabajamos de esta manera los contenidos a enseñar? Es necesario pensar en un/a profesional que reflexione sobre su práctica, que pueda analizar sus decisiones y revisarlas poniendo en tensión sus saberes, sus evidencias. Entendemos que estas experiencias pedagógicas habilitan y ofrecen nuevas oportunidades para las preguntas, para la búsqueda, para poner en suspenso los modos habituales de explicar, de mirar el territorio, de actuar y de pensar las prácticas de enseñanza. En palabras de Gloria Edelstein: "procurar pensarlas de otro modo; admitir las vías de entradas más diversas para una lectura, una mirada, una escucha y, de esa manera, reconstruir su compleja trama" (en Alliaud, 2017, p. 124).

A modo de reflexión

Recuperamos la idea de Michèle Petit (2015) acerca de la transmisión cultural como una manera de presentar el mundo, idea trabajada con las/os estudiantes durante el Seminario de ingreso y en los espacios curriculares que conforman este proyecto:

> El sentido de nuestros gestos, cuando les contamos historias a los niños, cuando les proponemos libros ilustrados, cuando les leemos en voz alta, tal vez es ante todo esto: te presento el mundo que otros me pasaron

> y del que yo me apropié, o te presento el mundo que descubrí, construí, amé. Te presento lo que nos rodea y que tú miras, asombrado, al mostrarme un pájaro, un avión, una estrella. (p. 21)

Las visitas realizadas a lo largo del año nos permitieron fortalecer los lazos entre las prácticas culturales y la pedagogía, profundizar en el contenido, ejercer el derecho a la cultura y acercarnos a las vivencias de las/os estudiantes que empezaron sus primeras narrativas. A partir de la lectura de museos y libros, abrieron paso a sus subjetividades a través de las experiencias vividas en torno a algún objeto, espacio o lugar. Los museos y los libros son fuente de evocación de sus propias huellas que revelan el paso por el sistema educativo; en la mayoría de los casos, las huellas fueron el nexo que les permitió acercarse a estos espacios.

"Las visitas realizadas a lo largo del año nos permitieron fortalecer los lazos entre las prácticas culturales y la pedagogía, profundizar en el contenido, ejercer el derecho a la cultura y acercarnos a las vivencias de las/os estudiantes que empezaron sus primeras narrativas."

En ese sentido, nos llamó la atención que muy pocos/as estudiantes conocieran algún museo de nuestra ciudad, teniendo en cuenta que la mayoría son edificios históricos y céntricos, con ingreso gratuito y muchas actividades que promueven el acceso a estos espacios. Creemos que uno de los desafíos de la escuela y de la formación docente es transmitir que un museo puede y debe ser visitado por todos y todas.

En línea con la propuesta de la pedagogía y la museología crítica, creemos que visitar los museos es necesario, entendidos como espacios donde se transmite cultura, comprendiendo ese acto como apropiación y transformación de los legados. Los museos son lugares donde los temas que nos interpelan pueden ser tratados desde la política, la poética y la estética, en los que podemos encontrar un aliado para la generación de propuestas de enseñanzas inéditas, como resultado de la construcción conjunta entre las/os educadores, superando las barreras institucionales.

Retomamos las reflexiones de Bourdieu y Darbel acerca de los museos franceses, recuperadas por Felipe Munita (2021) en su libro *Yo, mediador(a).* Los autores plantean que, pese a que existen condiciones de acceso para todos a los museos, solo 1 de cada 10 visitantes desarrolla su ocupación sobre la base de un oficio (agricultores, obreros, artesanos o comerciantes):

> La estadística revela que el acceso a las obras culturales es un privilegio de la clase culta; pero este privilegio se presenta bajo la apariencia de una total legitimidad. En efecto, en este terreno sólo son excluidos los que se excluyen a sí mismos. Dado que nada es más accesible que los museos, y que los obstáculos económicos cuya acción se deja percibir en otros dominios no tienen aquí ninguna relevancia, parece fundada la invocación a la desigualdad natural de las "necesidades culturales". Pero el carácter autodestructivo de esta ideología salta a la vista: si es incontestable que nuestra sociedad ofrece a todo el mundo la pura posibilidad de disfrutar de las obras expuestas en los museos, también es cierto que solo unos cuantos tienen la posibilidad real de llevar a cabo esa posibilidad. (p. 28)

En ese sentido, encontramos coincidencias entre el acceso a los bienes culturales como los museos y el libro álbum y la necesidad de generar instancias de mediación entre ellos y los sujetos, en este caso, las/os estudiantes del Profesorado de Educación Primaria, que a su vez serán quienes faciliten este encuentro a futuro con sus estudiantes.

Durante el desarrollo del proyecto, fuimos descubriendo más potencialidades de las que pudimos anticipar, no sólo porque trabajar con instituciones culturales habilita la creatividad, conocer otros discursos y otras formas de acceder al conocimiento, sino también porque da lugar al encuentro con las/os estudiantes de una manera más distendida, que permite sortear barreras y fortalecer el vínculo desde la confianza que supone compartir estas experiencias que nos dejan huella. Parafraseando a Larrosa y Skliar (2009), no volvemos a ser los/as mismos/as después de pasar por ellas.

Como actividad final, nos reunimos en el Museo Escolar ENSAGA y les propusimos a los/as estudiantes que seleccionen y lleven impresa una fotografía tomada en alguno de los espacios culturales transitados durante el año (teniendo en cuenta lo que vimos en cada materia). Luego, en grupos, se pusieron de acuerdo para colocar un epígrafe a las fotografías seleccionadas, y con ellas armamos una pequeña exhibición en la que intercambiaron sus relatos atravesados por los conceptos teóricos abordados. Si bien fue una actividad de cierre, también es de apertura, pues nos permitió pensar, como equipo de trabajo, nuevamente la enseñanza, como plantea Gloria Edelstein (2011): "volver a pensar la clase", reencontrarnos con ella y poner en diálogo las miradas, los registros, los nudos críticos, las tensiones y las voces de los/as estudiantes.

El trabajo inter cátedra fue un desafío vinculado con la dinámica propia de los trayectos formativos: propusimos la presentación de

Foto: Museo ENSAGA. Plaza de la Memoria

clases en unidades curriculares entramadas entre sí, pero sin perder la especificidad, sin yuxtaponer ni quedar como compartimentos estancos. Sin dudas, este tipo de trabajo excede las posibilidades que brinda el Taller Integrador y las condiciones laborales actuales: dentro del sistema educativo, no está diseñado el espacio para el intercambio, la planificación y la evaluación conjunta; tal vez por ello, muchas aristas que se podrían profundizar quedan sin desarrollar o se suspenden actividades planificadas.

Una de estas fue la producción final con la que imaginamos el cierre del proyecto. En el desarrollo original, nos propusimos armar un libro álbum de museos recuperando la idea de guion curatorial y la combinación de lenguajes del libro álbum, a partir de las fotos que tomaron los/as estudiantes en los recorridos. Diferentes variables, entre ellas el tiempo escolar, que en esta nueva modalidad pareció fragmentarse y diluirse con más rapidez de lo habitual, no nos permitieron alcanzar la producción final; nos queda pendiente para realizar en el futuro.

La experiencia vivida a lo largo del año fue de mucho aprendizaje. Algunos registros nos permiten evaluar el proceso y tener deseos de profundizar este proyecto que recién da sus primeros pasos. En esas trayectorias, se

tejieron relaciones con el saber en tiempos y espacios transitados; con cuerpos en acción y diversidad de voces que fueron habilitadas y escuchadas. Voces que propusieron e irrumpieron, movilizando los órdenes establecidos desde las hegemonías institucionales. Estas voces muestran también las tensiones, los conflictos y los deseos que se cristalizan en los límites sociales y las fronteras urbanas.

Para concluir esta narrativa, nos gustaría darles voz a las/os estudiantes, quienes fueron protagonistas centrales de este trayecto. Compartimos algunas intervenciones extraídas de los foros de las aulas virtuales de los diferentes espacios curriculares:

Muestra "Manos Anónimas" de Carlos Alonso:

-Me hizo pensar no solo en lo que pasaba en esa época, sino en lo que pasaron las mujeres en esa época, que en cierta forma sigue pasando hoy en día, aunque no se crea y se trate de ocultar.

-Y ese fue el mensaje que me transmitió, poder sentir mediante sus obras una milésima parte de lo que él sentía. Me puso a pensar, a preguntarme, a relacionar. Me movilizó por completo.

Sala Malicha:

-Hermosa experiencia. Me generó un poco de incomodidad darme cuenta que existen tantos lugares que ni siquiera registramos o conocemos y son parte de nuestra historia, de nuestra cultura y sobre todo que resultan tan agradables como necesarios para nutrirse continuamente de conocimientos y experiencias. El lugar me pareció muy bello y la cantidad de libros daban ganas de verlos todos, de quedarse horas y no perderse de nada. Seguramente volveré, pero acompañada de mi hija para que disfrute como lo hice yo.

Palacio Ferreyra:

-Me gustó mucho esta salida, ya que es algo diferente. Me encantó conocer la historia del Palacio Ferreyra porque la verdad no la conocía, pasé muchas veces por ahí y solo sabía que era un museo. Pero no sabía que era de arte, me pareció muy bueno visitarlo y poder ver la arquitectura del lugar y las obras que se exhiben.

-Deberíamos tener más en cuenta los Museos, ya que nos transmiten historias, memorias y a la vez las producen en las personas que lo visitamos.

El mundo es museo y biblioteca
Ahora solo veo el mundo
en mapas, en alfabetos,
en un instante
para la admiración del signo;
en diálogos curtidos
por el tiempo
y la nece(si)dad;
o en títulos,
en citas
para ver
dónde
encontrarnos.

Tere López Avedoy

Referencias

Abratte, J. P. (2019). Educación y territorios. Pensar lo público en las prácticas extensionistas. *E+E* 6(7), 11-15. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/24204/23611

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio.* Paidós.

Chagas, M. y Skliar, C. (2022). *Los museos, el mundo.* Unatinta.

Córdoba. Ministerio de Educación. (2015). *Diseño curricular para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria*. https://dges-cba.infd.edu.ar/sitio/curricula-res/upload/Disenio_Curr_Primaria_Inicial_2015.pdf

Devetach, L. (2009). *La construcción del camino lector.* Comunicarte.

Diker, G. y Frigerio, G. (Comps.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción.* Novedades Educativas.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza.* Paidós.

Larrosa, J. y Skliar, C. (Comps.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación.* Homo Sapiens.

López Avedoy, T. (2022). Diez poemas sobre la biblioteca. https://www.jardinlac.org/post/diez-poemas-sobre-la-biblioteca

Munita, F. (2021). *Yo, mediador(a). Mediación y formación de lectores.* Octaedro.

Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo.* Biblos.

Ortiz, M. F. (Coord.) (2018). *Anti-recetario. Reflexiones y talleres para el aula de Literatura.* Comunicarte.

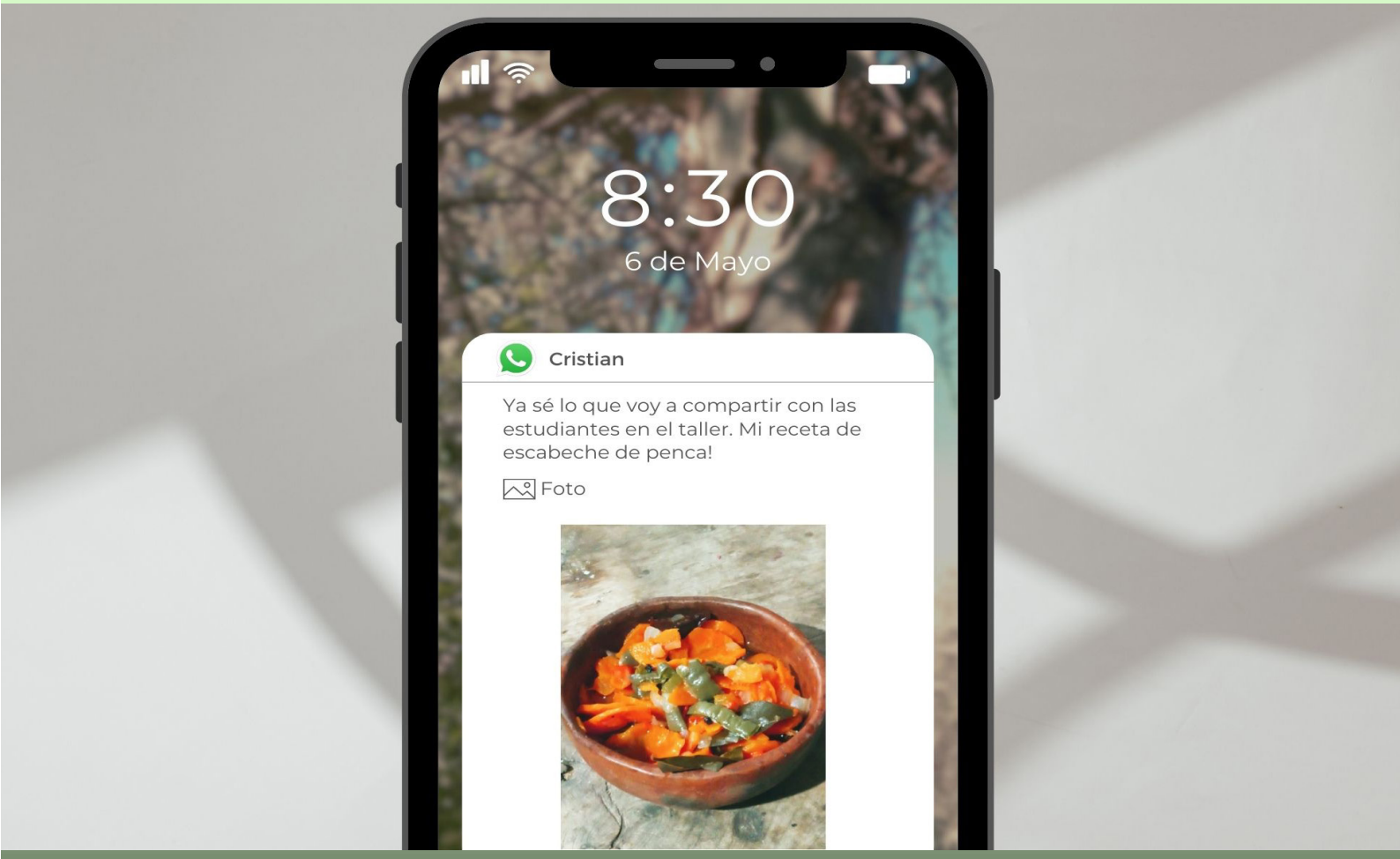
Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de la transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.

Pussetto, M. (2021). Experiencias educativas y urbanas. Niños y niñas en el andar de la ciudad. En Maldonado, M. y Servetto, S. (Comps.) *Etnografías en tramas locales. Experiencias escolares, apuestas y desafíos*. CLACSO-UNC.

Sardi, V. (2013). *Estéticas para la infancia. El libro álbum como género de ruptura. Boletín de arte* (13), 67-71. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9506/pr.9506.pdf

Las plantas de nuestro lugar

Construcción dialógica de materiales escolares para el nivel inicial y primario sobre plantas nativas (departamento Río Segundo, provincia de Córdoba)



Fotomontaje A. Muñoz Paganoni

Mariela Zabala · Mariana Fabra
Alfonsina Muñoz Paganoni

Revista Científica **EFI · DGES** Volumen 9 · N° 15 Julio 2023

Mariela Zabala

Doctora en Ciencias Antropológicas, magíster en Antropología, profesora y licenciada en Historia. Docente del Departamento de Antropología (FFyH, UNC) y miembro del equipo de coordinación del Programa de Arqueología Pública de la Secretaría de Extensión (FFyH, UNC). Investigadora del Instituto de Antropología (IDACOR- CONICET). *Contacto:* marielazabala@ffyh.unc.edu.ar

Mariana Fabra

Doctora en Historia, magíster en Antropología y licenciada en Historia (FFyH, UNC). Miembro del equipo de coordinación del Programa de Arqueología Pública de la Secretaría de Extensión (FFyH, UNC). Sus investigaciones se han orientado al estudio de la historia, la estructura biológica y los modos de vida de las poblaciones humanas que habitaron la provincia de Córdoba, desde la genética de poblaciones y la bioarqueología. *Contacto:* marianafabra@ffyh.unc.edu.ar

Alfonsina Muñoz Paganoni

Licenciada en Antropología por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (FFyH, UNC). Estudiante del Doctorado en Ciencias Antropológicas (FFyH, UNC) y del Profesorado de Educación Secundaria en Antropología (Instituto de Culturas Aborígenes, ICA). Adscripta del Programa de Arqueología Pública del Museo de Antropologías (IDACOR-FFyH-UNC). *Contacto:* alfompaganoni@gmail.com

Las plantas de nuestro lugar

Construcción dialógica de materiales escolares para el nivel inicial y primario sobre plantas nativas (departamento Río Segundo, provincia de Córdoba)

The plants of our place. Dialogical construction of school materials for the initial and primary school levels about native plants

Mariela Zabala · Mariana Fabra
Alfonsina Muñoz Paganoni

Fecha de recepción: 20 de octubre de 2022
Fecha de aceptación: 9 de mayo de 2023

RESUMEN

Pero... ¿qué son las plantas nativas? Así fuimos interpelades por docentes de Ciencias Naturales del Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) "Inmaculado Corazón de María Adoratrices" (Villa del Rosario, Córdoba). Elles bregaban por una definición universal y académica sobre plantas nativas, argumentando que sus alumnes se sentían *mareades* ante la información y las maneras tan diversas de clasificarlas.

Esta situación se dio mientras desarrollábamos el proyecto extensionista "Diversidad cultural, plantas nativas y patrimonio: propuestas educativas multivocales para los niveles inicial y primario" (2020 y 2021) junto con docentes y estudiantes del ISFD, trabajadores del Museo Histórico de Villa del Rosario, vecines del departamento Río Segundo, miembros del Consejo Educativo Autónomo Provincial Indígena, del Consejo Indígena Provincial y del Programa de Arqueología Pública (Museo de Antropología, SEU-FFyH e IDACOR). En ese marco, realizamos talleres sobre plantas nativas, recabamos saberes locales y los clasificamos a partir de definiciones dadas por vecines y de textos académicos, para crear materiales didácticos.

En este artículo, queremos socializar el aprendizaje mutuo propiciado por las reflexividades de docentes, estudiantes y antropólogues, analizando cómo negociamos las definiciones y significaciones para procurar una "ecología de saberes" (Sousa Santos, 2018). Apostamos a clasificaciones sobre las plantas nativas que no repitieran las de manuales de botánica o farmacopeas, sino que aportaran nuevas voces y saberes al sistema educativo. Así, creamos el material didáctico "Las plantas de nuestro lugar: propuestas educativas multivocales para los niveles inicial y primario", que compila secuencias didácticas de autoría de estudiantes y docentes del ISFD (Muñoz Paganoni *et al.*, 2022).

palabras clave

plantas nativas · ecología de saberes · ISFD
museo pueblos indígenas · Córdoba

ABSTRACT

But... what are native plants? Thus we were questioned by teachers of Natural Sciences of the Higher Institute of Teacher Training (ISFD) Adoratrices. They asked for a universal and academic definition of native plants, arguing that their students felt dizzy in front of the information and the diverse ways of classifying it.

We developed the extension project "Cultural diversity, native plants and heritage: multivocal educational proposals for the initial and primary levels" (2020 and 2021) with teachers and students of the ISFD, workers of the Historical Museum of Villa del Rosario (Province of Córdoba), neighbours from the department of Río Segundo, members of the Autonomous Provincial Indigenous Educational Council, the Provincial Indigenous Council and the Public Archaeology Program (Museum of Anthropology, SEU-FFyH and IDACOR). We carried out workshops on native plants, we collected local knowledge and classified it based on definitions given by neighbours and texts made by academics to create teaching materials.

We want to socialize the mutual learning fostered by the reflexivity of teachers, students and anthropologists, analysing how we negotiated definitions and meanings to seek an ecology of knowledge (Boaventura de Sousa Santos, 2018) betting on classifications of native plants that did not repeat those of manuals of botany or pharmacopoeias, but would incorporate new voices and knowledge to the educational system. This is how we created the didactic material "The plants of our place: multivocal educational proposals for the initial and primary levels" that compiles didactic sequences authored by ISFD students and teachers (Muñoz Paganoni *et al.*, 2020).

keywords

native plants · ecology of knowledge · ISFD · museum indigenous people · Córdoba

Introducción

El proyecto extensionista "Diversidad cultural, plantas nativas y patrimonio: propuestas educativas multivocales para los niveles inicial y primario" fue subvencionado por la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba (SEU-UNC, 2021 y 2022), y se enmarcó dentro de las actividades que el Programa de Arqueología Pública (PAP) de la Secretaría de Extensión y el Museo de Antropología (FFyH-UNC) ya venían realizando con diferentes actores sociales, instituciones y organizaciones de la provincia de Córdoba.

El proyecto tiene su origen en una serie de "demandas"[1] (Segato, 2013) que diferentes

1 Estilos de escritura: usamos el lenguaje inclusivo porque queremos dar cuenta de las múltiples posibilidades de percibirnos en términos de género, pero no lo aplicaremos

colectivos acercaron al PAP: por un lado, las comunidades indígenas nucleadas en el Consejo Provincial Indígena (CPI) y el Consejo Educativo Autónomo Provincial Indígena (CEAPI) que buscaban visibilizar su presencia en Córdoba y contar su propia historia, sin intermediarios. Además, querían que sus saberes fueran incorporados en los materiales educativos utilizados para la enseñanza en las escuelas de nivel inicial y primario. Por otro lado, los institutos superiores de formación docente (ISFD) que, debido a un cambio curricular del año 2011, debían enseñar a sus alumnes sobre la presencia de los pueblos indígenas, tanto en el pasado como en el presente en Córdoba. En el caso particular del ISFD "Inmaculado Corazón de María Adoratrices" (ISFD Adoratrices) de la localidad de Villa del Rosario, la Directora académica y el equipo docente querían vincularse con el Museo Municipal de Villa del Rosario (MHM), con la Universidad Nacional de Córdoba y con las comunidades indígenas de la zona, así como también recuperar los saberes de pobladores de la ciudad sobre plantas nativas. Buscaban, además, generar para sus alumnes un aprendizaje situado sobre la temática de las plantas nativas. Por nuestra parte, como antropólogues y miembres del PAP, queríamos responder a estas demandas a través de una intervención antropológica.

El PAP funcionó como "proyecto marco"[2] de la propuesta extensionista para la postulación a la convocatoria de las becas SEU. Alfonsina –en ese momento, estudiante avanzada de la Licenciatura en Antropología de la FFyH-UNC y miembro del PAP– fue la "becaria" del proyecto. Guiada por las coordinadoras del PAP (Mariela y Mariana), fue la encargada de redactar el proyecto, gestionar talleres e intercambios virtuales entre estudiantes, docentes y miembros de pueblos indígenas. Todo lo hizo como parte del quehacer antropológico. Por su parte, la comunidad educativa del ISFD (docentes y estudiantes de las carreras Profesorado de Nivel Inicial y Profesorado de Nivel Primario) y las comunidades indígenas nucleadas en el CPI y CEAPI fueron "colaboradores en territorio".

Nosotres intuíamos que para les miembres del ISFD había una relación implícita entre pueblos indígenas y plantas nativas, donde la presencia indígena quedaba en el pasado. Por ello, propusimos como eje del proyecto la creación de materiales educativos que abordaran las plantas nativas desde diferentes perspectivas: por un lado, la voz de los pueblos indígenas nucleades en el CPI y CEAPI; por otro, la voz de les vecines del departamento Río Segundo que recabamos en un trabajo conjunto con docentes y estudiantes del ISFD a partir de una serie de estrategias virtuales (entrevistas, formularios de *Google*, *flyers* para redes sociales y comentarios en el blog del proyecto) y los aportes bibliográficos desde la antropología, la arqueología y la etnobotánica.

Para la construcción del material didáctico, dividimos la tarea en dos partes. Primero, nos dedicamos a preguntar, escuchar, registrar y sistematizar la información sobre plantas nativas; luego, utilizaríamos estos datos como insumo para avanzar hacia la segunda fase, la creación de materiales educativos. En esta instancia, nos proponemos reflexionar respecto de la primera parte del proceso.

La articulación y participación de todas estas instituciones y colectivos sociales fue posible por la virtualidad a la que nos llevó la situación de pandemia del COVID-19 en los años 2020 y 2021, lo que permitió coordinar encuentros entre personas ubicadas en puntos completamente opuestos de la provincia: Villa del Rosario, donde estaba el ISFD Adoratrices; Marcos Juárez, donde la becaria transitó

cuando hablan nuestres natives porque ellos no lo utilizan. Con letra itálica, las voces de les natives, y entre comillas, las citas académicas.

2 Nos remitimos a las categorías utilizadas en el formulario de inscripción a la convocatoria de becas SEU.

la pandemia; Córdoba Capital, donde estaban las coordinadoras del PAP; y los lugares de residencia de los diferentes miembros del CPI y CEAPI –San Marcos Sierras (Dpto. Cruz del Eje), San José de la Dormida (Dpto. Tulumba), Villa Cerro Azul (Dpto. Colón), San Esteban y Bialet Massé (Dpto. Punilla), entre otros–. No obstante, la situación de pandemia modificó radicalmente las modalidades de encuentro y las lógicas de intercambio con las que originalmente pensamos y redactamos el proyecto para su postulación a la convocatoria (un año antes).

Materiales y métodos

Previo a la pandemia, una de las demandas del ISFD era que la becaria del proyecto extensionista (por su formación en antropología) realizara entrevistas a pobladores del departamento Río Segundo para conocer sus saberes sobre plantas nativas, sus usos, formas de cultivo, rituales, preparados y significaciones asociadas. Y que luego compartiera las transcripciones con la comunidad educativa del ISFD, para la elaboración del material educativo.

Solo una de esas entrevistas pudo concretarse de forma presencial en el mes de marzo, semanas antes de que iniciara el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). Una de las preguntas principales fue *¿qué son para vos las plantas nativas?,* porque nos parecía que era amplia y que permitía comenzar a hablar sobre el tema.

Yo le doy plantas a todas las personas del barrio. Eso sí, no dejo que nadie las toque. Porque hay personas que tienen sangre fuerte, entonces cuando me tocan las plantas me las queman. Ponele, el Víctor (nieto) el otro día me sacó un gajito... y ahí me quemó la planta. Así que ahora tengo que conseguir otra.

Así que yo le doy, yo le doy a quien sea que me pida, pero no dejo que me toquen las plantas. (Norma Pereyra, cultivadora de Villa del Rosario)

Llegamos a Norma por propuesta de la Directora Académica del ISFD. La instancia de entrevista se dio en el patio de su casa. En estos primeros intercambios, ya comenzamos a notar las diversas formas en que les sujetes se relacionan con las plantas. En el extracto anteriormente citado, por ejemplo, vemos cómo las plantas nativas se dan de persona a persona, y no son compradas en lugares como viveros, es decir, tienen un vínculo con la gente que las cultiva y posee.

Debido al nuevo contexto de virtualidad que se nos impuso, y en diálogo con el equipo docente del ISFD, decidimos cambiar la modalidad de recolección de información. A partir de las plataformas virtuales que teníamos a disposición, nos abocamos, junto con docentes y alumnes, a la elaboración de guías de preguntas para realizar "entrevistas no directivas" (Guber, 2016) sobre plantas nativas (sus formas de uso, cultivo e intercambio) vía llamada y videollamada de *Zoom* y *WhatsApp,* así como formularios de *Google* y *flyers* para su difusión en redes sociales. En paralelo, creamos un blog del proyecto donde habilitamos un apartado para que les habitantes del departamento Río Segundo compartieran sus saberes. Posteriormente, en ese mismo blog, publicamos los resultados y la sistematización de la información recabada, así como también los materiales educativos producidos para su consulta. Respecto de la difusión de todos estos recursos virtuales, se utilizaron las redes sociales del ISFD, del Museo de la ciudad y del municipio. A continuación, algunas de las respuestas obtenidas a la ya mencionada pregunta *¿qué son para vos las plantas nativas?:*

Aquellas típicas de nuestra zona, que llevan siglos creciendo en nuestro territorio y ya están totalmente adaptadas al clima y el suelo. (Habitante de Villa del Rosario)[3]

3 No contamos con nombres, puesto que los aportes eran anónimos.

Plantas que estaban en nuestras tierras y no las trajeron los inmigrantes. (Habitante de Las Junturas)

Plantas que dan identidad a cada ambiente. (Habitante de Villa del Rosario)

Las de nuestro lugar. (Habitante de Las Junturas)

Así, pudimos conocer que para les vecines, las plantas nativas se definían por la profundidad histórica, por la identificación con el lugar y por formar parte de su identidad.

> *"...pudimos conocer que para les vecines, las plantas nativas se definían por la profundidad histórica, por la identificación con el lugar y por formar parte de su identidad."*

A esto también se incorporaron los saberes de Juan Carlos "Capi" Tulián, miembro del CPI, y Cristian Bustos, miembro del CPI y del CEAPI, a quienes entrevistó la becaria del proyecto extensionista (vía videollamada en *Zoom*) y con quienes en 2021 se logró coordinar talleres para que compartieran sus conocimientos sobre plantas nativas con alumnes y docentes.

En estos talleres, solicitamos a cada invitade que seleccionara una planta nativa de su preferencia para compartir con les alumnes, haciendo mención a sus usos, formas de cultivo, procesamiento, rituales y cualquier información que consideraran relevante. También pedimos que al comenzar la charla, se presentaran comentando brevemente quiénes eran, a qué comunidad indígena pertenecían y dónde se encontraba ubicada. Luego de esta presentación, abríamos un espacio para que tanto alumnes como docentes realizaran preguntas y devoluciones. Algunes miembres del CPI y CEAPI no pudieron asistir sincrónicamente a los encuentros debido a problemas de horario y conectividad. En estos casos, enviaron videos dirigidos a les alumnes que luego compartíamos durante los encuentros vía *Zoom*. En estos encuentros, registrábamos y mandábamos las consultas y dudas vía *WhatsApp* a las comunidades: Ticas de Bialet Massé, Arabela de San Esteban y Camiare Comechingón de Cerro Azul.[4] Elles respondían y compartíamos con el grupo clase.

Las hierbas están relacionadas con todo lo que tiene que ver con la medicina, con un preparado. Muchas veces con la hierba se hace una infusión. Y la planta es ya el alimento directo para comer.

Las nativas son hierbas y cosas que te das cuenta por el color, tienen un verde diferente. Las que no son de la zona tienen un verde más brilloso, más claro. Como el siempre verde o el paraíso. Las hierbas autóctonas tienen una apariencia casi leñosa, una corteza gruesa.

(Cristian Bustos, charava[5] de la comunidad Mampasacat, de San José de la Dormida)

> *"Las hierbas están relacionadas con todo lo que tiene que ver con la medicina, con un preparado. Muchas veces con la hierba se hace una infusión. Y la planta es ya el alimento directo para comer."*

4 Por la comunidad Ticas, miembres Aldo, Sol y otres. Arabela: Martha Ceballos. Camiare Comechingón: Pablo Reyna.

5 Charava es el vocero o representante de una comunidad sanavirona. Similar al rol del curaca entre los comechingones.

Claro, porque cuando la luna está menguante, lo que pasa es que la savia queda un poco en el tronco y el resto está bajo tierra. En cambio, en creciente, la savia está arriba.

Entonces la luna también influye mucho cuando se va a plantar. Por ejemplo, la papa no la tenés que plantar en creciente, porque si no, te crece con mucho follaje, y abajo, que es lo que importa, no te crece tanto.

En cambio, con las plantas de hoja, como... no sé... la acelga y todo lo que se trabaja sobre la tierra, sí te conviene plantarla en creciente. Porque si la plantás en menguante, te va a crecer una planta chiquita.

Lo mismo que los materiales del monte, en menguante es cuando se consigue buena madera. Sí, en otro momento la podés cortar, pero la durabilidad no es lo mismo que cuando la cortás en su tiempo. Tiene mucha más flexibilidad y trabajás mucho más rápido. (Juan Carlos "Capi" Tulián, curaca de la comunidad Taipichín de San Marcos Sierras)

(Muñoz Paganoni *et al.*, 2022, p. 16)

Nuevos saberes sobre las plantas nativas emergían entre les expositores de estos talleres; por ejemplo, el uso del término "plantas nativas" como sinónimo de "hierbas", y estas, a su vez, asociadas al poder curativo; los modos de identificar las plantas por su color y textura; el vínculo entre las plantas y los ciclos de la luna.

El desafío posterior consistió en sistematizar y analizar toda la información recabada, con el objetivo de convertirla en datos para la creación del material educativo, específicamente, una serie de secuencias didácticas. Llegado el mes de junio de 2021, iniciamos el trabajo de sistematización, para el cual les docentes solicitaron que compartiéramos, en las aulas virtuales de *Edmodo*, artículos académicos referidos a plantas nativas de la región. Fue durante una reunión vía *Zoom* ese mismo mes que les docentes de Ciencias Naturales y su Didáctica, Ciencias Naturales: Salud Ambiental y Taller de Ciencias nos expresaron de forma espontánea pero contundente su descontento porque la bibliografía que habíamos seleccionado para compartir no se refería a plantas nativas de Córdoba. Los textos en cuestión eran: "Animales y plantas que curan: avances sobre la farmacopea natural de los pobladores del área de Laguna Mar Chiquita", de Bárbara Arias Toledo y Cecilia Trillo (2014); "Las plantas en la alimentación de pobladores rurales de los ambientes serranos de La Calera (Dpto. Colón, Córdoba, Argentina). Una perspectiva etnobotánica diacrónica", de Alejandro Fernández y Gustavo J. Martínez (2019); "Consideraciones sobre la agricultura prehispánica en el sector central de las Sierras de Córdoba", de Sebastián Pastor y Laura López (2010); "Desgaste dental y hábitos dietarios en poblaciones arqueológicas del centro de Argentina", de Claudina V. González y Mariana Fabra (2017); y "Uso de plantas durante el Holoceno Tardío en las llanuras del centro de Argentina: evidencia de microrrestos vegetales en el cálculo dental humano", de Aldana Tavarone, María de los Milagros Colobig y Mariana Fabra (2019).

Nos explicaron que habían consultado con una bióloga y que ella les había comentado que se trataba de especies nativas de América, pero no exclusivamente de nuestra región. En esta situación, la becaria del proyecto se encontraba sola, sin el apoyo de sus directoras. Incómoda y muy nerviosa, les respondió que el objetivo del proyecto era generar un saber situado, es decir, un saber construido en torno a qué entendía la gente por planta nativa, no una respuesta de manual. Al unísono, les docentes irrumpieron preguntando: *pero entonces... ¿qué son las plantas nativas?*

Frente a la diversidad de criterios y clasificaciones, situación que a nosotres nos gustaba y disfrutábamos porque rompía con el sistema clasificatorio instituido y oficial, porque traíamos nuevos saberes de transmisión oral, a les docentes les parecía *poco serio* nuestro

accionar sin una definición en torno a las plantas nativas. Y no solo era poco serio, sino que evocaban la confusión de les estudiantes por *la falta de claridad*. ¿Cómo resolverlo? Nosotres no queríamos dar una respuesta única y válida, *porque somos la universidad,* sino que queríamos dar cuenta de la diversidad de definiciones según les actores sociales intervinientes.

Resultados

A raíz de la inquietud transmitida por el equipo docente, desde el PAP decidimos proponer como guía para la sistematización de la información el libro *Las plantas en la medicina tradicional de las Sierras de Córdoba,* de Gustavo Martínez (2015), no solo por la pertinencia del área de estudio del autor –biólogo, al igual que la persona consultada por el equipo docente para desacreditar la bibliografía que habíamos ofrecido–, sino también porque es investigador del Museo de Antropología y tenía contactos previos con Mariela y Mariana, las coordinadoras del PAP. Esto nos permitía, en el caso de las especies que no pudiesen ser clasificadas con esta bibliografía, consultar a Martínez y rápidamente tener una respuesta.

A partir de la clasificación propuesta por Martínez (plantas nativas e introducidas, y dentro de estas últimas, introducidas cultivadas e introducidas adventicias), decidimos incluir las especies que llegaron a la región de Córdoba posiblemente por contactos con otras poblaciones que ya habían desarrollado la horticultura, previo a la conquista europea (como por ejemplo, el zapallo). Todo esto, con el objetivo de atender a la inquietud del equipo docente. Así quedó constituido nuestro sistema clasificatorio para explicar *las plantas de nuestro lugar*:

Nativas

Existentes en el Nuevo Mundo con anterioridad a la llegada de los europeos, es decir, antes de 1492.

Nativas cultivadas: Incorporadas por los pueblos indígenas de la región para el cultivo, a través del intercambio y el contacto con otros grupos del continente.

Introducidas

Provenientes de otros continentes del mundo.

Introducidas adventicias: Naturalizadas o asilvestradas, que se multiplican sin la intervención ni el cultivo de las personas, por haberse adaptado a los ambientes locales.

Introducidas cultivadas: Especies que se cultivan en huertos y jardines, generalmente familiares.

Con este sistema, les alumnes, en conjunto con el docente de Matemática, sistematizaron la información en tablas y gráficos de *Excel* que pueden consultarse en el blog del proyecto. De las 75 especies relevadas, el 50% fue clasificado dentro de las nativas; le siguen las introducidas (24%), las introducidas cultivadas (11%), las que no pudieron ser clasificadas en ninguna categoría (9%), las nativas cultivadas y las introducidas adventicias (ambas 3%) (Figura 1A). También, recuperamos los usos que les sujetes les daban a las plantas (Figura 1B): del total relevado, el 46% de las especies eran comestibles, seguido de aquellas plantas a las que les daban un uso medicinal (29%), para el trabajo cestero (10%) o textil (7%) o no tenían uso especificado (8%).

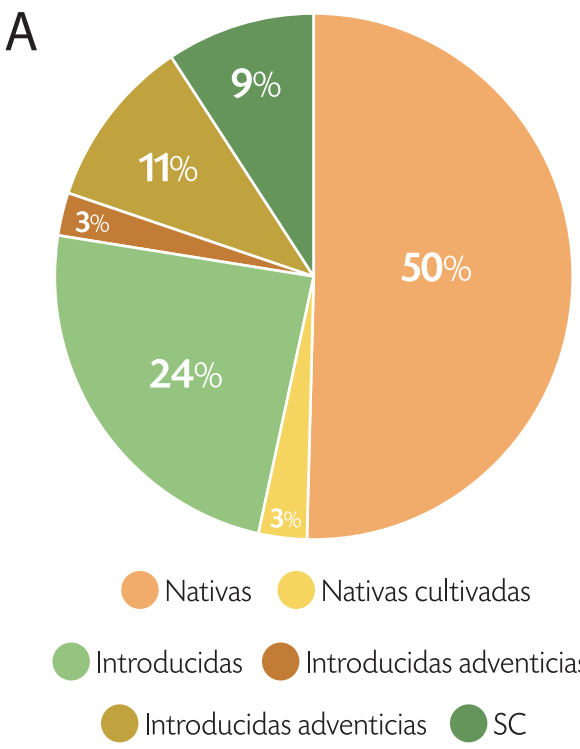


Figura 1A. Clasificación de las plantas relevadas en el presente proyecto, siguiendo la propuesta de Martínez (2015).

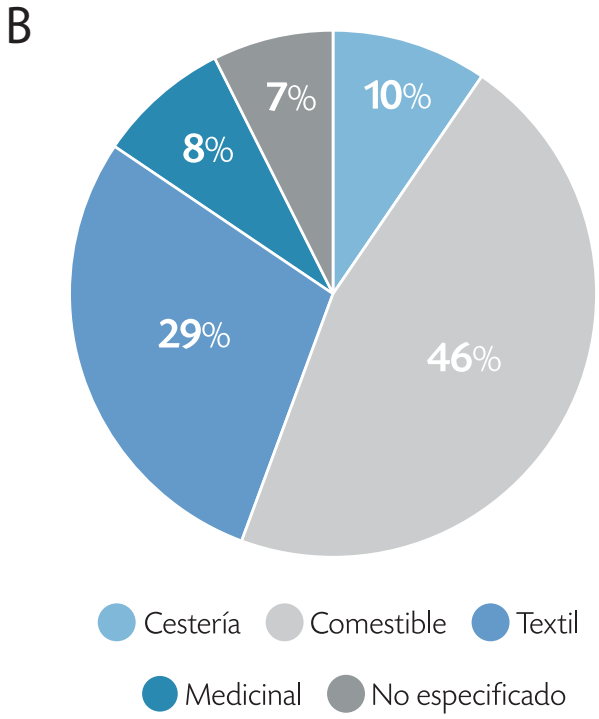


Figura 1B. Usos atribuidos a cada especie.

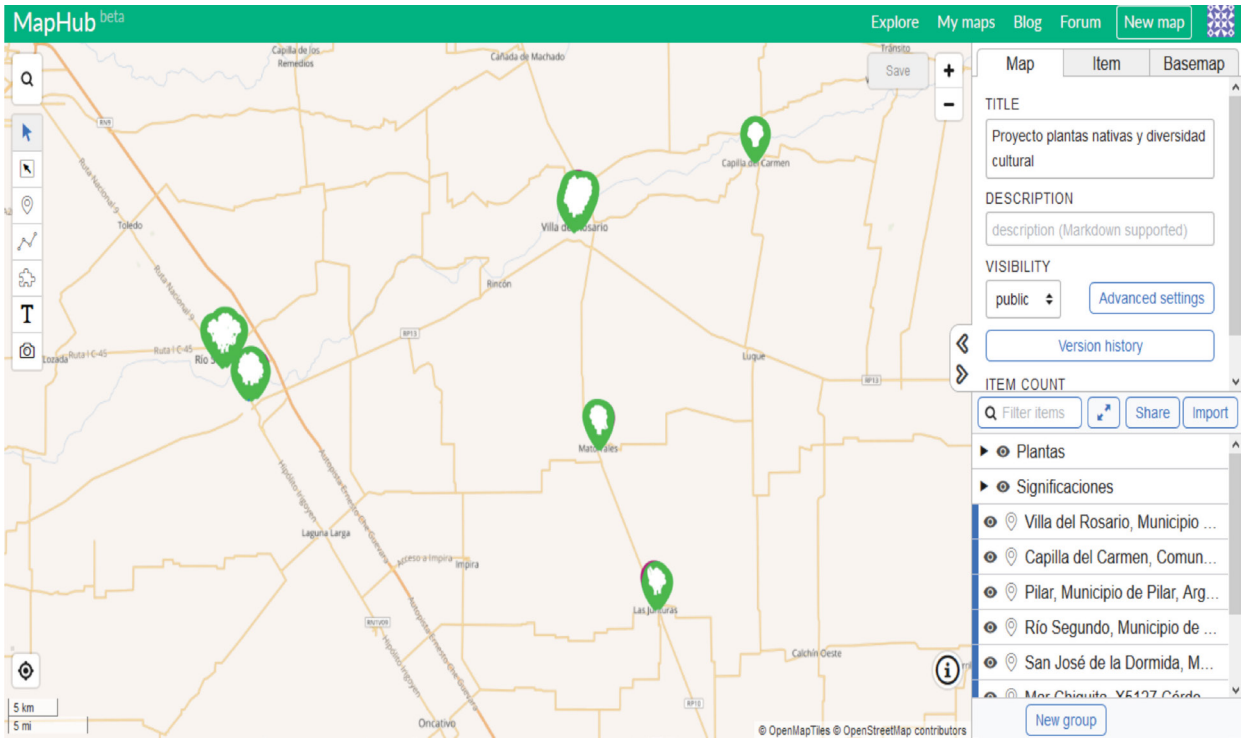


Figura 2. Mapa colaborativo del proyecto "Diversidad cultural, plantas nativas y patrimonio: propuestas educativas multivocales para los niveles inicial y primario".

Además, trabajamos en un mapa colaborativo mediante el sitio web *MapHub* (Figura 2), donde se referenció geográficamente parte de la información recolectada.

No obstante, y como ya se mencionó, la clasificación fue definida solo con fines operativos, para simplificar ciertos aspectos del análisis de datos y en respuesta a las inquietudes transmitidas por el equipo docente de las cátedras Ciencias Naturales y su Didáctica, Ciencias Naturales: Salud Ambiental, y Taller de Ciencias. De hecho, parte de los saberes recuperados no pudieron ser reducidos a variables de entrada y salida en un gráfico, principalmente las respuestas a la pregunta *¿qué son para vos las plantas nativas?*

Discusión

Desde el PAP, apuntábamos a pensar el concepto de *plantas nativas* más allá de las categorías botánicas/biológicas, a problematizarlo y redefinirlo según las voces de vecines y miembres de comunidades indígenas. Por lo tanto, el recorte que hicimos respecto de las plantas nativas abarca aquellas que "son originarias del lugar donde viven y que poseen una larga historia evolutiva en relación con su hábitat", siguiendo la propuesta de Claudia Campos, bióloga especialista en ecología y biodiversidad e investigadora del CONICET (Campos, 2012, p. 4).

> *"...apuntábamos a pensar el concepto de* plantas nativas *más allá de las categorías botánicas/biológicas, a problematizarlo y redefinirlo según las voces de vecines y miembres de comunidades indígenas."*

Nuestra definición dialogaba, además, con el interés expresado por Cristian Bustos en una entrevista que realizamos vía *Zoom*:

Pasa mucho que a veces nos invitan a las escuelas, pero nos quieren investigar a nosotros, en vez de buscar lo que nosotros podemos aportar... Lo mismo con las hierbas medicinales. Hoy en día hay una aplicación que buscás y te dice todas las plantas y sus propiedades. También en un libro. Porque no se trata de tomar un té de poleo para el dolor de estómago, sino pensar por qué te enfermaste, para poder entender la complejidad y prestarle atención al buen vivir y el equilibrio. No verlo como una cuestión estética, sino que tiene que ver con toda una rutina. El aporte que se podría hacer es el aprendizaje al buen vivir, al equilibrio. (Entrevista a Cristian Bustos, 26 de mayo de 2020).

De este modo, Cristian, charava de la comunidad sanavirona Mampasacat de San José de la Dormida, daba cuenta de una nueva epistemología, donde los indígenas tienen saberes que quieren poner en valor, y no como "objetos de estudio".

No obstante, para les docentes a cargo del espacio curricular de Ciencias Naturales y su Didáctica, estas argumentaciones no alcanzaban, ya que esperaban bibliografía específica de Córdoba –y mejor aún, si era de Villa del Rosario–. La pregunta redundaba, entonces, en torno a dónde trazar la línea de recorte, de delimitación. Es decir, cómo perfilar nuestro objeto de estudio. Mientras nos preguntábamos acerca de los saberes que tenían distintos actores sociales sobre las plantas, desde el planteo epistémico de Boaventura de Sousa Santos sobre una ecología de saberes que "se opone a la lógica de la monocultura del conocimiento y del rigor científicos, e identifica otros saberes y criterios de verdad y validez que operan de forma creíble en prácticas sociales que la razón metonímica declara no existentes" (2018, p. 230), no alcanzábamos a responder a la demanda de algunes docentes.

En otras palabras, también se puede establecer que la mirada de este grupo de docentes coincidía con aquello que Descola (2016) llama naturalismo o "la creencia de que hay un ámbito de la realidad independiente de la acción humana y donde nada ocurre sin una causa, un ámbito poblado de seres que tienen su régimen de desarrollo propio" (2016, p. 148).

Esto nos llevó a reflexionar sobre las cosmologías-epistemologías, adhiriendo también al planteo de este autor cuando enuncia:

> (...) no cuestiono la ciencia, soy un científico. Creo que lo que hago respeta las reglas del método científico y lo que digo no pone en tela de juicio la ciencia. Aunque pienso que bastante seguido suele confundirse la ciencia y lo que podemos llamar cosmología. ¿De qué se trata esto? Simplemente de la visión del mundo, de la forma en que pensamos que el mundo está organizado. (...) lo que cuestiono es la idea de que la cosmología que hizo a esas ciencias posibles es en sí misma científica, no lo es, es histórica como todas las cosmologías. (Descola, 2010, p. 15)

También, recordamos los aportes de Viveiros de Castro (2014): "no afirmo la relatividad de lo verdadero, sino la verdad de lo relativo" (p. 50).

Del encuentro y "diálogo" de estas diferentes posturas, logramos construir la delimitación anteriormente citada sobre *plantas nativas* en un intento por integrar las distintas miradas, saberes, "demandas" e intereses de les actores involucrades en el proyecto extensionista.

Conclusiones

La discusión resultó muy incómoda pero enriquecedora de dos formas: por un lado, nos recordó los aportes de Mato respecto del trabajo extensionista, quien propone que la "colaboración intercultural quiere decir establecer y sostener diálogos y relaciones interculturales de valoración y colaboración mutuas, que sean de doble vía" (2008, p. 113). Por otro lado, nos permitió reflexionar respecto del carácter funcional de las categorías y los sistemas clasificatorios, en tanto nos permiten "ordenar" la realidad, y respecto de su carácter "relativo", en tanto se relacionan con las diferentes trayectorias y procesos de formación (individuales y grupales). Además, el carácter extensionista de este proyecto nos permitió plasmar en el material educativo resultante un conocimiento situado y pluriversal sobre plantas nativas (sus usos, formas de cultivo, intercambio y preparados) construido colectivamente por habitantes del Departamento Río Segundo, alumnes, docentes, antropólogues y miembres de pueblos indígenas de Córdoba.

Finalmente, si bien desde la antropología utilizamos el distanciamiento para "extrañarnos" de nuestra propia cosmovisión –lo que Bourdieu llama "vigilancia epistemológica" (2008)–, en este caso presentó ciertas particularidades: era distanciamiento físico debido a las circunstancias de pandemia y virtualidad, intelectual por las diferentes trayectorias académicas de les participantes, y también, de cosmovisión y epistémico, por la historia del grupo de pertenencia de cada une.

> *"...nos permitió reflexionar respecto del carácter funcional de las categorías y los sistemas clasificatorios, en tanto nos permiten "ordenar" la realidad, y respecto de su carácter "relativo", en tanto se relacionan con las diferentes trayectorias y procesos de formación (individuales y grupales)."*

Agradecimientos

Al equipo docente y alumnes del Instituto Superior de Formación Docente "Del Inmaculado Corazón de María" Adoratrices (ISFD), al personal del Museo Histórico Municipal de Villa del Rosario, a les miembres del Consejo Provincial Indígena y del Consejo Educativo Autónomo Provincial Indígena nuestra gratitud; a les cultivadores del departamento Río Segundo, a Gustavo Martínez, a la SEU de la UNC por brindar la financiación para la realización del proyecto extensionista. A la Secretaría de Extensión, el Museo de Antropología y el Departamento de Antropología de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC por brindar su aval institucional.

Referencias

Bourdieu, P. (2008). *El oficio de sociólogo.* Siglo XXI.

Campos, C. M. (2012). Los niños y la biodiversidad. ¿Qué especies conocen y cuáles son las fuentes de conocimiento sobre la biodiversidad que utilizan los estudiantes? Un aporte para definir estrategias educativas. *Boletín Biológica*, 4, 4-9.

Descola, P. (2010). *Diversité des Natures, Diversité des Cultures*. Bayard. (Traducción de B. Marconetto).

Descola, P. (2016). La diversidad de las naturalezas. *La composición de los mundos* (pp. 141-198). Capital intelectual.

Guber, R. (2016). La observación participante; La entrevista etnográfica, o el arte de la "no directividad"; El registro: medios técnicos e información sobre el proceso de campo. *La Etnografía. Método, campo y reflexividad* (pp. 51-109). Siglo XXI.

Mapa colaborativo del proyecto "Diversidad cultural, plantas nativas y patrimonio: propuestas educativas multivocales para los niveles inicial y primario". https://maphub.net/alfoskywalker/proyecto-plantas-nativas-y-diversidad-cultural

Martínez, G. J. (2010). *Las plantas en la medicina tradicional de las Sierras de Córdoba.* Ediciones del Copista.

Mato, D. (2018). Repensar y transformar las universidades desde su articulación y compromiso con las sociedades de las que forma parte. *Revista +E* 8(9), 38-52.

Muñoz Paganoni, A., Zabala, M. E. y Fabra, M. (2021). Blog del proyecto "Diversidad cultural, plantas nativas y patrimonio: propuestas educativas multivocales para los niveles inicial y primario". https://blogs.ffyh.unc.edu.ar/diversidad-plantasnativas-patrimonio/

Muñoz Paganoni, A., Zabala, M. E. y Fabra, M. (2022). *Las plantas de nuestro lugar. Propuestas educativas multivocales para el nivel inicial y primario.* Museo de Antropología – IDACOR. https://suquia.ffyh.unc.edu.ar/handle/suquia/18470

Santos, B. (2018). *Justicia entre saberes: epistemologías del Sur contra el epistemicidio.* Ediciones Morata.

Segato, R. L. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda.* Prometeo libros.

Viveiros de Castro, E. (2013). *La mirada del jaguar. Introducción al perspectivismo amerindio.* Tinta Limón.

Entre las prácticas y los territorios

La experiencia de un taller integrador en un pueblo rural

Fotografía aportada por los autores

Lucas Hirch
Pamela Travaglia

Revista Científica **EFI · DGES** Volumen 9 · N° 15 Julio 2023

Lucas Hirch

Doctorando en Ciencias Sociales (UNRC). Especialista en Ciencias Sociales (INFOD). Comunicador Social y licenciado en Ciencias de la Comunicación (UNRC). Profesor en Psicología (ISFD Ramón Menéndez Pidal).Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Río Cuarto y docente del Instituto Superior Juan Cinotto. Autor de diferentes libros y artículos de revistas sobre temas referidos a la educación y la comunicación. *Contacto:* lucashirch@gmail.com

Pamela Tavaglia

Máster en Neurociencias y Biología del Comportamiento (UPO). Especialista docente de nivel superior en Educación y TIC (Ministerio de Educación de la Nación). Diplomada en Neuroeducación para el Aprendizaje (UNVM). Licenciada en Psicopedagogía (UNRC). Jefa de trabajos prácticos en asignaturas del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Río Cuarto y profesora titular en asignaturas del Profesorado de Educación Especial, Inicial y Primaria del Instituto Superior Juan Cinotto, Sampacho, Córdoba, Argentina. Integrante de equipos de investigación en relación con las neurociencias y la psicología educacional. Autora de diversas publicaciones. *Contacto:* pametravaglia@gmail.com

Entre las prácticas y los territorios

La experiencia de un taller integrador en un pueblo rural

Between practices and territories. The experience of an integrative workshop in a rural town

Lucas Hirch
Pamela Tavaglia

Fecha de recepción: 28 de noviembre de 2022
Fecha de aceptación: 12 de abril de 2023

RESUMEN

El presente relato sistematiza la experiencia desarrollada dentro del espacio denominado "Taller integrador" en un Instituto de Formación Docente de un pueblo rural de la provincia de Córdoba, Argentina. Este espacio está instituido en el campo de la Práctica Docente I de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria.

La experiencia da cuenta de niveles significativos de integración que hemos concretado al interior de este taller: la vinculación entre ambos profesorados, la interacción entre el discurso científico y el artístico, la articulación de las prácticas escolares y los territorios, entre otros.

Con los objetivos centrales de contribuir a la problematización y construcción crítica de nuevos conocimientos y de posibilitar el diálogo, la reflexión y las construcciones colaborativas en relación con distintas temáticas y experiencias, se concretaron diferentes instancias artísticas: ciclos de cine, intervenciones vinculadas al muralismo, al teatro y la fotografía, entre otras manifestaciones del arte.

Este recorrido nos ha permitido experimentar una educación en constante apertura, no solo a nuevas discusiones y reflexiones entre las distintas perspectivas teóricas y experienciales al interior de los institutos, sino también a nuevas territorialidades, saberes y conocimientos antes excluidos.

palabras clave

educación · práctica pedagógica · zona rural
integración social · taller (método pedagógico)

ABSTRACT

This report systematizes the experience developed in a Teacher Training Institute, within the space called "Integrative Workshop", in a rural town in the province of Córdoba, Argentina. This space is instituted in the field of Teaching Practice I of Teachers of Initial and Primary Education.

The experience shows significant levels of integration that we have specified within this workshop, from the link between both teachers, the interaction between scientific and artistic discourse, the link between school practices and territories, among others.

With the main objectives of contributing to the problematization and critical construction of new knowledge and enabling dialogue, reflection, collaborative constructions in relation to different themes and experiences, different artistic instances were materialized. They ranged from film cycles to interventions linked to muralism, theater, photography, among other manifestations of art.

All this journey has allowed us to experience an education in constant openness, not only to new discussions, reflections, between the different theoretical and experiential perspectives within the institutes; but also to new territorialities, knowledge and knowledge previously excluded.

keywords

education · teaching practice · rural areas
social integration · workshops (teaching method)

Introducción

La experiencia que se describe a continuación se lleva a cabo en el Instituto Superior Juan Cinotto de la localidad de Sampacho, Córdoba, desde el año 2013 hasta la actualidad, y se propone como un lugar de reflexión y debate entre estudiantes y docentes de primer año de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria. Específicamente, la idea surge de un Taller integrador, el cual se "constituye en un espacio de construcción de experiencias y conocimientos en torno a un tema o problemática relevante para la formación" (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2015, p. 18), y se organiza dentro del campo de la Práctica Docente I.

La experiencia adquiere sus propios relieves y matices, devenidos de las características del territorio en el cual se inscribe, un pueblo rural. Entendemos la categoría "pueblos rurales" en el sentido que lo plantea Cloquell (2014), como aglomeraciones de más de 2.000 y menos de 10.000 habitantes (por lo tanto, no les corresponde la denominación de "localidades rurales", pero tampoco son "ciudades" en sentido legal). Se constituyen en hábitat de productores y trabajadores tanto rurales como industriales y de servicios. El autor especifica que comprenden varios lugares de la pampa argentina y funcionan como un soporte, un nodo central o intermediario para la gestión de la producción, el transporte y la

comercialización de la agricultura. En este sentido, se configuran como espacios socioeconómicos fuertemente relacionados con estas actividades.

La cercanía a ciudades medianas como Río Cuarto o Villa Mercedes posiciona a la localidad de Sampacho en un escenario de tensión permanente en aspectos vinculados a la Educación Superior, que obliteran parcialmente su desarrollo. La creciente tendencia a la concentración en los grandes centros urbanos en todos los niveles y aspectos de la vida social, cultural y económica despoja a la localidad de ciertos recursos materiales y simbólicos para desarrollar actividades culturales y educativas que requieren de cierta complejidad. Por tal motivo, desde esta institución en particular, se traza un recorte de esa realidad con el objetivo de intentar garantizar el derecho a los saberes y las competencias para aquellos estudiantes de la localidad y la región que ven como una opción formarse profesionalmente allí. En algunos casos, es la única posibilidad factible de seguir estudiando. También, se destaca la extensión del instituto con el territorio, para brindar espacios de encuentro, diálogo y formación a los habitantes del pueblo, priorizando a aquellas personas que no tienen acceso a determinados bienes culturales. En ese contexto, se desarrolla el "Taller integrador".

> *"...se destaca la extensión del instituto con el territorio, para brindar espacios de encuentro, diálogo y formación a los habitantes del pueblo, priorizando a aquellas personas que no tienen acceso a determinados bienes culturales."*

El armado del dispositivo pedagógico

En tanto dispositivo pedagógico, concebimos el Taller integrador como un espacio institucional que posibilita el diálogo, la reflexión y la construcción colaborativa en relación con distintas temáticas y experiencias, procurando la vinculación permanente entre teoría y práctica (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2015). Está conformado por distintas asignaturas y seminarios de las dos carreras, ya que tanto los estudiantes como los docentes, en su mayoría, pertenecen a ambos trayectos formativos. Los espacios involucrados en el Taller integrador son: Práctica Docente I, Pedagogía, Oralidad, Lectura y Escritura, y Problemáticas Socioantropológicas en Educación.

Entre los objetivos del taller, sobre la base de los diseños curriculares de los respectivos profesorados, se destacan:

- Contribuir a la problematización y construcción crítica de nuevos conocimientos acerca del futuro quehacer profesional.
- Posibilitar el diálogo, la reflexión y construcciones colaborativas en relación con distintas temáticas y experiencias.
- Favorecer el análisis y la reflexión en torno a experiencias en diferentes contextos.

Desde el taller, en tanto espacio de producción interdisciplinaria de saberes y experiencias, hemos procurado configurar una estructura de trabajo que articule la producción artística con la discusión científica. En esa línea, se abordan determinados tópicos (lugares de concentración de sentidos) que habilitan a discutir, pensar e interpelar alguna problemática educativa, para articular así los desarrollos conceptuales de los diferentes campos de conocimiento y las unidades curriculares.

> *"...se abordan determinados tópicos (lugares de concentración de sentidos) que habilitan a discutir, pensar e interpelar alguna problemática educativa, para articular así los desarrollos conceptuales de los diferentes campos de conocimiento y las unidades curriculares."*

En el marco de lo planteado en el diseño curricular de la provincia de Córdoba, estos talleres no poseen contenidos prescriptos determinados, sino que son el producto de la integración de aportes desde todos los espacios que constituyen el taller y que se suscitan alrededor del eje de trabajo propuesto: "Contextos y Prácticas Educativas" (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2015). Algunos tópicos trabajados hasta el momento fueron: identidad y educación, cultura e identidad, lecturas y contextos, comunidad y encuentro, ciencia, tecnología y sociedad, la transmirada, leyendas, contextos y prácticas educativas, educación y vínculos, arte y subjetividad.

Estos tópicos se concretan en tres intervenciones artísticas realizadas en el territorio donde se ubica el Instituto de Formación Docente. Las dos primeras consisten en la proyección y el posterior debate sobre una producción cinematográfica que aborda la problemática propuesta en los tópicos. La tercera intervención implica la concreción de variadas mediaciones artísticas, como la pintada de un mural en algún espacio físico –muro, pared, paredón– disponible en el territorio, una instalación artística, la creación de *zentangles*[1] en una calle céntrica de la localidad, la fabricación de poemas para ser leídos de manera interpersonal a la gente que pasa por la calle, una muestra fotográfica en la que se articula el trabajo de dos instituciones, una obra de teatro, entre otras intervenciones, lo cual nos permite plasmar las ideas trabajadas durante todo el año en el taller.

Esta estructura permanece igual en su forma; es decir, independientemente de los años y los tópicos que se trabajen, siempre se realiza el ciclo de cine y las intervenciones artísticas de cierre.[2] Lo que cambia de la estructura es el contenido, o sea, los tópicos de discusión, las películas, las ideas plasmadas en el arte urbano. Esta oscilación, de permanencia y cambio, nos permite, por un lado, aprender año tras año para mejorar las actividades y lograr así un mayor y mejor impacto cultural en el territorio y al interior de los espacios curriculares. Reconocemos que las transformaciones culturales, políticas, sociales y discursivas son procesos con cierta continuidad y a largo plazo. Por otro lado, el cambio en el contenido y las temáticas nos posibilita una originalidad permanente, en tanto que se proponen diferentes producciones artísticas y nuevos ejes de discusión.

1 Técnica de dibujo creada en 2004 por Rick Roberts y María Thomas, que consiste en crear dibujos a partir de patrones abstractos (formas geométricas) llamados *tangles*.

2 Algunos aspectos de su forma se vieron trastocados en los dos años de pandemia (2020-2021). Si bien tanto el ciclo de cine como las intervenciones artísticas de cierre continuaron, se realizaron solamente con las propias estudiantes del instituto. El ciclo de cine consistió en el análisis de películas sobre la problemática propuesta y se acompañó con talleres sobre lenguaje audiovisual. Las intervenciones artísticas de cierre consistieron en la elaboración de origamis en 2021 y la realización de un collage en 2022. Ambas producciones fueron expuestas a la comunidad por medio de lugares de la institución que eran visibles desde el exterior, como los árboles de la vereda o las ventanas del edificio.

Los tópicos son sugeridos por los docentes[3] y se trabajan en distintos encuentros-talleres con las alumnas.[4] Después, se hace una búsqueda intensiva de algunas películas que aborden los contenidos relacionados con el tópico. Las estudiantes seleccionan dos films con una justificación estética y de contenido.[5] Estos relatos cinematográficos se analizan desde las distintas disciplinas. Luego, se conforman diferentes grupos de estudiantes para efectuar determinadas tareas. Algunos se ocupan de realizar las fichas técnicas de la película –datos del director, de los principales actores, etc.–; otros se dedican a elaborar una sinopsis del film, pero desde una lectura del tópico puesto en debate. Un tercer grupo se encarga de la promoción del ciclo a través de la realización de afiches, folletos, invitaciones especiales a los colegios, instituciones no formales, eventos creados en redes sociales, etc. Otras estudiantes elaboran posibles preguntas y actividades que orienten la discusión pos-película;[6] y, por último, el grupo restante trabaja en el registro –fotografía, filmación, grabación– del encuentro y el análisis de los aspectos centrales del debate. Este punto es muy importante, ya que lo discutido en el debate será la fuente principal para extraer las ideas centrales que guiarán la elaboración de las intervenciones artísticas de cierre.

A continuación, se ofrece una descripción detallada del origen de la propuesta y algunas de las actividades desarrolladas dentro del taller, dejando entrever las múltiples posibilidades de trabajo colaborativo que pueden llevarse a cabo con las estudiantes. En estas actividades, se favorecen los aprendizajes significativos al vincularse la teoría con la práctica, y al resignificar las experiencias de cada participante.

El comienzo de un encuentro

Figura 1: Ciclo de cine "Mirar-te" (junio de 2013)

El ciclo de cine "Mirar-te" habilitó las condiciones para fabricar un nuevo momento, un espacio de encuentro, porque la propuesta no se inventó para buscar personas, sino para encontrarse con ellas. Que el encuentro sea un ciclo de cine habla de algunas características que lo definen. Al ser abierto a la comunidad, el ciclo permite la vinculación estética de to-

3 Entre los docentes que fueron parte de esta historia del taller y que brindaron su importante colaboración podemos mencionar a Adriana Loser, Denise Possetto, Eliana Fasano, Jimena Pegoraro, Lucas Hirch, Magalí Salis, Miriam Hirch, Natalia Rossi, Pamela Travaglia, Roxana Aguirre, Valeria Marchetti.

4 Para nombrar a este colectivo, lo hacemos en el género femenino, ya que contamos con la particularidad de que durante toda la experiencia siempre han sido estudiantes mujeres. Para referirnos a los otros actores que aparecen en el texto, por una cuestión de práctica/hábito en la escritura, hemos decidido optar por el masculino genérico, sin desconocer los debates recientes en ámbitos académicos y sociales en relación con este uso. Reconocemos que esta problematización es pertinente y adherimos a la discusión desde sus distintas aristas (discursivas, académicas, políticas, sociales, culturales, entre otras).

5 En más de una oportunidad, se dictaron talleres sobre lenguaje audiovisual.

6 Consideramos pertinente revalorizar el trabajo creativo con el que varios de los grupos han impulsado estos debates. A veces las palabras no salen de la forma que uno quisiera, o se disparan para diferentes direcciones sin establecer hilos conductores que establezcan contrapuntos, análisis, síntesis, crítica. Para contrarrestar esto, las estudiantes han elaborado diferentes dispositivos habilitadores de las palabras y el pensamiento, desde crucigramas, juegos con letras, análisis concreto de una escena de la película o un personaje, trabajos grupales con sus posteriores plenarios, etc. Estos instrumentos se diseñaban según las edades de los públicos presentes.

dos los participantes por medio del arte cinematográfico.

El momento es un período, un recorte de tiempo que se instituye como ese instante y no otro, un tiempo en el cual coinciden todos los tiempos de los participantes. Es el punto de concreción de un proceso permanente donde confluyen diversas realidades. También, un momento de encuentro involucra un desplazamiento en el espacio para que los cuerpos y sus existencias tengan su lugar.[7] Por lo tanto, es un espacio de encuentro porque en él se inscriben subjetividades devenidas en espectadores, atentos y críticos, con sus historias, sus pasados, sus aventuras y desventuras, que comparten una experiencia estética.

Estudiantes de distintos niveles, docentes y habitantes de la población confluyen desde sus lugares dispersos, divididos, sueltos, hacia un lugar de conexión, de enlace, de nudo. Así, el espacio de encuentro se caracteriza por ese movimiento que va de lo disperso a lo plegado, para desplegarse posteriormente en una nueva dispersión producto de la fugacidad e instantaneidad del momento. Sin embargo, ese plegamiento que produce el encuentro se desenvuelve en un doble sentido: como pliegue en el otro y con el otro, y como pliegue subjetivo –nuevo giro en la subjetividad, nueva forma de ser y habitar el mundo–. Se pone en marcha esa "subjetividad barroca" que, como bien lo expresa Sousa Santos (2009), se configura desde lo local, lo particular, lo momentáneo, lo efímero y lo transitorio.

Desde esta lectura, una forma de saber si hubo encuentro real, si el debate construyó nuevos sentidos, si la película movilizó, si habilitó el pensamiento y la criticidad, es comprobar que algo les pasó a los sujetos al mirar y debatir, al encontrar y encontrarse, al discutir con el otro o por el otro, al preguntar y repreguntar-se, al posicionarse en el lugar de esa alteridad. El debate posterior a la película asume en ese momento su rol central.

Si los espectadores salen de la sala y todo sigue igual, si no tuvo repercusión lo vivido, si no hubo comentarios (buenos o malos), si todo permanece inalterable, nos da al menos un leve indicio de que no se produjo ningún encuentro, ni con el discurso artístico, ni entre los participantes del ciclo de cine, ni en el sujeto consigo mismo.

Esos comentarios tienen que surgir, no porque se indague o se pregunte a los sujetos sobre la película o sobre el hecho concreto de estar ahí, sino por el anhelo de que la temática, el film o lo que les pasó en esa experiencia se transforme en una fuerza tan irreprimible que las personas se vean impelidas a decir algo, comentar, hablar con los otros.

De esta manera, el trabajo con la película no se reduce a una mera catarsis, en la que el sujeto pretende proyectar sus propias emociones, identificándose con los actores del relato fílmico, lo que luego provoca una introversión del deseo y el sentido hacia adentro de su propia individualidad. Por el contrario, con esta propuesta, el sentido viaja con la palabra hacia afuera, hacia el otro, escribiendo y describiendo lo que el sujeto vive desde su propio territorio, conformándose en discurso local, en parte de la discusión cotidiana, en una problemática ya no individual, sino social.[8] Como dice Saramago en su hermoso cuento *La isla*

7 El ciclo ha recorrido distintos espacios para concretar su intervención, desde cines, teatros, SUM de cooperativas, establecimientos educativos de distintos niveles, talleres para adultos mayores, entre otros. Nunca se pretendió fijar un mismo lugar, sino que, por el contrario, la intención siempre fue desplazarse por diferentes puntos del territorio para habilitar la posibilidad de juntarse a disfrutar y pensar desde aquello que el relato fílmico nos muestra y nos dice.

8 Desde una mirada lacaniana (1981-1984), podríamos arriesgarnos a sostener que las películas se insertan no solo en el plano simbólico, sino, también, en el plano imaginario. Son esas imágenes fantasmagóricas que se desprenden de las pantallas las que nos dejan siempre *algo más* de lo que podamos decir con la palabra (plano simbólico). Es decir, lo imaginario como un exceso de sentido, siempre incompleto, abierto a la pura imaginación.

desconocida: "si no sales de ti, no llegas a saber quién eres" (2001, p. 26).

Esto implica que las temáticas trabajadas –la violencia, la marginación, la discriminación o la identidad, entre otras– no se configuran en un problema individual, que recae con todo su peso sobre la subjetividad de la persona, que la cierra sobre sí misma, que imprime la insoportable carga de la culpa sobre sus hombros; sino que se despliega como una problemática social, cuya subjetividad contribuye en parte a ese todo, donde la mirada y la voz del otro auxilia su propia mirada y su propia voz. De esta manera, el sujeto puede empezar a entrever que en su palabra viaja la palabra del otro; que, a ese otro, con algo de ajenidad y extranjeridad, le pasan algunas cosas similares a las suyas; que esa otredad que lo discrimina, que le impide la construcción de su identidad, también es otredad que lo puede ayudar, sostener, encontrar; que problemas de este tipo no se resuelven en solitario, sino de manera colectiva, en la discusión con el otro, en el aprendizaje social.

Otra característica del ciclo de cine es que posibilita la constitución de un momento abierto, que no se cierra y muere en un encuentro, sino que se vuelve abrir en otro tiempo, pero con conexiones con el momento anterior. Esto logra la continuidad buscada para la transformación social y cultural.[9]

El ciclo reproduce así la lógica creativa y constructiva de la continuidad (momento en que se realiza la proyección) y discontinuidad (momento intermedio en la cual los sujetos alojan a sus propios devenires). De esta manera, la historia (en singular) del encuentro en el cine se diversifica en historias (en plural), en experiencias sociales y particulares al mismo tiempo, lo que provoca que no haya una lectura de la película, de ese trozo de mundo, sino lecturas de ese universo, diferentes, ampliadas, contrapuestas, múltiples. De allí que el ciclo, compuesto por momentos abiertos que se repiten, se configure como aproximación de las particularidades subjetivas sobre una universalidad que las trasciende. Es decir, como una paradoja, cuyo espacio abierto, que no se resuelve, que no se cierra, habilita el permanente decir; o mejor expresado, impide que sea dicha la última palabra, que se clausure el sentido, que se imponga lo absoluto como única posibilidad.

Pintando paredes y calles

Figura 2: Realización de mural en Terminal de ómnibus de Sampacho (noviembre de 2013)

La mano se desliza sobre la pared o la calle como despojada de una voluntad individual. Da la sensación de que su movilidad se realiza por la apropiación que el dibujo ha hecho de la mano, para que esta ejecute el mismo movimiento que el dibujo le reclama y la voluntad

9 Esta experiencia nos ha demostrado que la continuidad nunca es plena. Por el contrario, está atravesada por saltos, quiebres, huecos, contradicciones, yuxtaposiciones, rupturas. La pandemia del 2020-2021 se constituye en un ejemplo paradigmático de esto que pensamos. Es decir, la continuidad en un proyecto se asienta en la paradoja histórica y social de involucrar en su propio interior la discontinuidad como elemento dinamizador. Es por las constantes interrupciones, conflictos, saltos, idas y vueltas, que se aprenden nuevas ideas superadoras que complejizan las intervenciones y favorecen la integración en el proceso de desarrollo territorial. Así, mientras hay cierta continuidad por la potencialidad de la realidad dada, hay una discontinuidad en el acontecer de esa realidad, en tanto nunca se reproduce de manera igual en su desarrollo.

concede. Un fino relieve pinta sobre la superficie del cemento la profundidad de un mundo, de un pensamiento, de una semiosis. Los dedos acompañan, solo acompañan el devenir zigzagueante de los trazos. Entre el pincel, la tiza y el hormigón se abre un hueco que da nacimiento a todo un universo simbólico, que hace presente la ausencia de una realidad, otra, invisible, marginada, naturalizada. Los murales, los *zentangles*, cumplen esa misión, la misión del signo, que remite a otra cosa ausente, pero no como un mero reflejo, sino como una reelaboración con otro sentido, con otra dirección.

Figura 3: Realización de zentangles en una calle céntrica de Sampacho (noviembre de 2015)

El mural, el *zentangle*, se transforma en una marca en el territorio que no dice nada por sí mismo, pero que hace decir a las personas en las lecturas que estas ejercen sobre las imágenes. Por lo tanto, las pinturas, más que dar alguna respuesta, abren preguntas, interpelan desde lo estético el sentido cultural, político, social de la existencia. Allí permanece, en un silencio aparente, en una quietud ilusoria, renaciendo indefinidamente en cada mirada de los sujetos. Mutilado, despedazado, recortado, en cada nueva interpretación. Matado, resucitado, recreado, subsiste e insiste por permanecer y denunciar, por resistir y desocultar realidades espinosas, difíciles, duras.

Desde su indocilidad, el mural bordea los avatares del tiempo para hacer memoria de aquellos sujetos que de tanto ser apartados de la historia terminan por ser olvidados. En sus extrañezas figurativas se inaugura constantemente un enigma que impide cualquier interpretación cerrada y absoluta; por eso, nunca pasa de moda, siempre tiene algo para contar-nos. En otros términos, como en nuestro decir nunca podemos completarlo, termina por enunciar-nos realidades en la resonancia de nuestras propias palabras. Su mudez no es mutismo, sólo silencio, para que nuestras voces se desplieguen, se escuchen, se sientan. El silencio emerge como magia que hace aparecer la belleza en un lugar que estaba abandonado, relegado, como un paredón, una calle o un muro; sitios que por ser tan cotidianos se habían hecho invisibles, se habían ocultado, escondido.

Pintar sobre la superficie del cemento en algún lugar abierto del territorio se torna así otro espacio de encuentro. El boceto preliminar surge de lo problematizado, discutido, pensado a lo largo del año en el Taller integrador y en el ciclo de cine. La idea final se termina de plasmar en la configuración definitiva de estas intervenciones, como si los últimos trazos, las últimas líneas, los últimos colores se hicieran esperar para marcar la fugacidad del instante creativo, perpetuando imágenes ya muralizadas en nuestras mentes.

El trabajo estético de estas intervenciones es coordinado por artistas locales convocados especialmente para la ocasión.[10] Ellos realizan varios encuentros con las estudiantes para trabajar temas como el sentido de la obra, los colores, las formas, entre otros. Dicho trabajo involucra una jornada completa, en la cual se comparten mates, almuerzos, conversaciones, chistes, reflexiones, sensaciones, pareceres. También se deja espacio a la improvisación de los públicos que son invitados a esa jornada, para que también se animen a pintar, a interve-

10 Los artistas que han colaborado, y están dispuestos a hacerlo cada vez que los convocamos, son Marcos Bressan y Natalia Frachetti.

nir en esa creación a partir de lo que les pasa, de lo que sienten, de lo que piensan en ese momento. Estos encuentros son acompañados en general por los distintos medios locales de comunicación, que realizan la cobertura mediática del evento.

Irrupciones poéticas itinerantes[11]

Lunes otra vez/ sobre la ciudad/ la gente que ves/ vive en soledad.../ Esas letras, arquetípicas de los tiempos actuales e inmortalizadas en la sutil melodía de Sui Generis (1973), fueron una inspiración inconsciente que nos movilizó a llevar la poesía al espacio urbanizado. Necesitábamos impedir con todas nuestras fuerzas que "el sol muera sobre las avenidas" y deje "las calles sin color, vestidas de gris".

En un cofre, conservamos los haikus elaborados por las estudiantes[12] en el taller de Oralidad, Lectura y Escritura. Además, junto a un profesor de Artes Visuales, las estudiantes plasmaron sus poemas en unos señaladores plastificados e imantados. Con la ayuda del profesor de Teatro, se preparó a las estudiantes en la interpretación actoral de los haikus. Se construyeron personajes cuyo maquillaje y vestuarios tenían muchos colores, y esperamos...

Apenas despuntaban los primeros claros del sol de un lunes a la mañana, salimos a irrumpir poéticamente. Nos movíamos de un lado para el otro, de la municipalidad al banco, del banco a la cooperativa, de la cooperativa a la plaza, a los bomberos, a los negocios. Con ese poder que la calle potencia, frenábamos a los transeúntes y les contábamos la consigna: tenía que detenerse unos minutos y dejarse agarrar las manos. A cambio, se interpretaba el poema y se le regalaba el señalador con el haiku.

Las reacciones fueron tan diversas como las personalidades encontradas. Lo que comenzó como un susurro se multiplicó en murmullo, en enjambre de voces, en grito poético. La gente comenzaba a juntarse, los medios de comunicación salieron a tratar de relatar el acontecimiento. Algo inéditamente bello había ocurrido en el pueblo...

"Las reacciones fueron tan diversas como las personalidades encontradas. Lo que comenzó como un susurro se multiplicó en murmullo, en enjambre de voces, en grito poético. La gente comenzaba a juntarse, los medios de comunicación salieron a tratar de relatar el acontecimiento. Algo inéditamente bello había ocurrido en el pueblo..."

La siguiente irrupción fue igual de potente. Ocupamos el cine de la localidad y trazamos un laberinto en su interior con distintos tipos de telas. Fabricamos nuevos poemas, pero en este caso las interpretaciones fueron realizadas por estatuas vivientes encarnadas por las propias estudiantes. A su vez, pusimos espejos intervenidos artísticamente en diferentes lugares del recorrido. Nuevamente, los profesores de Arte, Literatura y Teatro hicieron sus aportes. El relato cinematográfico también tenía su espacio. Tanto en la entrada

11 Actividad llevada a cabo en noviembre de 2017.

12 De origen japonés, el haiku es un poema breve, organizado en un esquema específico y sin rima. Busca, a través de la sencillez, la sutileza y la austeridad, capturar el instante, la emoción de un momento aparentemente banal pero lleno de significado.

del laberinto como en su interior y en el final, se proyectaba la película *The Wall*, de Alan Parker (1982).

El recorrido funcionaba así: las personas ingresaban al hall del cine, cruzaban los primeros espejos y tenían que "atravesar la película", la cual se proyectaba en una tela. Una vez dentro de ese mundo, comenzaba el laberinto lleno de espejos con frases poéticas e imágenes. El rostro de las personas se reflejaba en esos discursos. Al interior de los pasillos, se encontraban las estatuas vivientes. Estas sorprendían a las personas con su movimiento repentino, las abrazaban y les recitaban un poema al oído. Cuando salían del laberinto, se encontraban en la sala principal del cine. Subían a una especie de escenario y tenían que colgar en un telón una frase (previamente elaborada por las estudiantes) que representara lo que habían sentido en esta experiencia. Luego, salían por otro lugar.

Figura 4: Estatuas vivientes representadas por las estudiantes (noviembre de 2016)

El efecto era contundente... Algo se había modificado para siempre en alguna partícula de la historia de estas personas; nos los hacían saber después de que la emoción decantara y diera lugar a la palabra.

Una tercera intervención de este tipo, con características similares, se generó a partir del teatro. La particularidad de este evento artístico es que cobijó en su desarrollo a las estudiantes del seminario Educación Artístico Expresiva del Profesorado de Educación Especial. Más articulación e integración abrazada por el poder flexible del arte.

Sobre la base de leyendas urbanas de la provincia de Córdoba, se construyó una obra de teatro adaptándola según la perspectiva de los contenidos que engloba el eje propuesto para ese año en el taller.[13] La puesta en escena se concretó en un escenario acondicionado para tal fin. Iluminación, sonido, proyecciones audiovisuales envolvían en una dimensión estética el trabajo desplegado por las estudiantes devenidas en actrices.

Figura 5: Puesta en escena de la obra de teatro en un salón de Sampacho (noviembre de 2019)

Los constantes ensayos previos a la función habían dado sus frutos. El cuerpo y sus movimientos sostenían los múltiples significados que se tejían en la trama, mientras las palabras hilaban, cosían, direccionaban ciertos sentidos que funcionaban como embrague argumentativo de las ideas que queríamos representar. Lo dionisíaco y lo apolíneo se abrazaban, se peleaban, se entreveraban, se volvían a distanciar. En ese enredo, el público se hacía parte de la obra; intercedía, curioseaba, se asqueaba, temía, reflexionaba...

En 2022, incursionamos en lo que denominamos "arte inmersivo". La música, la actuación, la poesía, la pintura, las imágenes se amarraron, se anudaron, se adhirieron como

13 El eje de trabajo de ese año en particular se denominó "Leyendas: explicando lo inexplicable".

musgo en la piedra para desplegar la atmósfera necesaria para la inmersión. Los humanos se sumergían por el túnel en uno de los cines-teatro de la localidad, donde una especie de coro de actrices interpretaba poemas de escritores locales con una música envolvente que parecía emerger del subsuelo de un mundo onírico. Otros actores se entremezclaban en el público que recorría el espacio para hacer de lo diverso una comunión, una masa atrayente de cuerpos, emociones e ideas.

Una cortina separaba una atmósfera imaginaria y simbólica de otra. De un lado, lo que se dejaba atrás en esa exploración, en ese itinerario, la poesía, que aún resonaba como un susurro en los cuerpos; del otro, una escena configurada por un cuadro que se pintaba en vivo e imágenes audiovisuales que exploraban el espacio infinito. La música hacía de puente entre los mundos.

El arte se fundió con la subjetividad de cada uno que transitaba por esa instalación artística. En el momento de la inmersión fueron uno, cuando emergieron a la superficie fueron múltiples...

La imagen en foto

La fotografía se ganó un lugar en las intervenciones artísticas de cierre del taller. Si bien la mayoría de los actores territoriales con los que trabajamos en estos proyectos son niños, también lo hemos hecho con adolescentes y personas mayores. En este caso, mujeres que concurrían a los diferentes talleres del Instituto Nacional de Servicios Sociales para Jubilados y Pensionados (PAMI) de la localidad de Sampacho formaron parte activa tanto del ciclo de cine "Mirar-te" como de la intervención de cierre. Esta última consistió en la elaboración, por parte de cada una de las participantes, de una foto-epígrafe que representara alguna sensación o idea que les habían generado los encuentros del ciclo de cine. Taller de diseño fotográfico por medio, se realizó la impresión de las distintas fotografías y se las preparó para una muestra. Ese día, entre música, mates y torta, se compartieron con el público las obras.

En un mundo donde la fluidez de las imágenes digitales socava constantemente el valor icónico de la fotografía, el trabajo realizado de sensibilización, maduración y elaboración de una idea estética hizo de esta experiencia un hecho singular para sus protagonistas. El epígrafe pretendió delinear un campo de sentidos posibles, aunque la polisemia de la imagen tendía siempre a desbordar los límites y provocar en el espectador lecturas alternativas.

Luego de todas estas intervenciones, como última actividad, convocamos a las alumnas del taller para que relataran sus experiencias de todo el proceso. En ese relato, se deja constancia de las ideas, de los errores, de las críticas, para que con sus análisis y reinterpretaciones se pueda mejorar el espacio tallerístico y las tareas para el próximo año.

Taller integrador: fabricación de un espacio móvil

Como ya hemos sugerido, entendemos el Taller integrador como "un espacio articulador móvil" (Hirch, 2014). "Espacio" por su capacidad de hacer lugar, como continente de ideas, discursos, sentimientos, percepciones. "Articulador", en tanto pone en relación no solo las distintas disciplinas, sino también a dos carreras (Profesorado de Educación Inicial y Primaria), diferentes sujetos (alumnas, profesores, habitantes del territorio), escuela y pueblo, arte y ciencia. Y es un espacio "móvil" en tanto que siempre está desplazado, corrido, deslizado, del centro al margen, de la escuela al territorio, del texto al contexto, del taller a las disciplinas. En este sentido, esta nueva configuración curricular-territorial rompe con las

nociones de centro, y con dicotomías como texto-contexto o adentro-afuera. Así, el Taller integrador se conforma como un elemento cultural más dentro de ese gran enjambre de sentido que implica el territorio físico y simbólico de la localidad de Sampacho y la zona adyacente.

Este proceso deconstructivo y disruptivo de la escuela tradicional (cerrada, recortada, fijada) construye nuevas territorialidades culturales y simbólicas, que habilitan otros espacios por donde circula el deseo y el sentido, donde se inscriben las subjetividades no solo de las estudiantes y los profesores, sino también de aquellos sujetos de la localidad que de alguna u otra manera son partícipes del proyecto.

"Este proceso deconstructivo y disruptivo de la escuela tradicional (cerrada, recortada, fijada) construye nuevas territorialidades culturales y simbólicas, que habilitan otros espacios por donde circula el deseo y el sentido, donde se inscriben las subjetividades no solo de las estudiantes y los profesores, sino también de aquellos sujetos de la localidad que de alguna u otra manera son partícipes del proyecto."

En ese proceso expansivo de territorialización cultural, se traman nudos de sentidos por medio de los pliegues simbólicos que genera cada intervención en la población. Este deslizamiento del aula al territorio posibilita que la discusión sobre las distintas temáticas no se cierre en cuatro paredes, sino que forme parte del discurso social más amplio, es decir, que se constituya en una discusión de todos.

El movimiento del Taller integrador también impacta hacia el interior de los espacios curriculares, lo que provoca cambios en los diversos contenidos conceptuales, ya que los tópicos que se plantean interpelan los conceptos planificados en las disciplinas. La idea es que cada espacio curricular haga su aporte teórico sobre el tópico del taller, al mismo tiempo que la discusión y el trabajo de este espacio articulador enriquezca, nutra, complejice la perspectiva de la disciplina en particular. Así, se produce una especie de ida y vuelta, en un espiral ascendente, entre las perspectivas particulares y el espacio integrador en común. Este se reconstituye como un lugar complejizador, problematizador y enriquecedor, al devolver a las disciplinas una mirada ampliada y multidisciplinar sobre sus propios contenidos conceptuales. Este proceso exige renovar, agregar, pensar y repensar determinados contenidos conceptuales de cada espacio.

En lo procedimental, también se enriquecen los espacios curriculares, ya que las películas, las instancias artísticas u otras actividades realizadas en el taller son trabajadas, re-elaboradas en cada espacio para que, a partir de esas acciones, se puedan producir nuevos sentidos que aporten otras ideas al taller y a la propia disciplina. Esto permite una verdadera integración de los distintos espacios. Un ejemplo que evidencia este intercambio entre el taller y las otras asignaturas y/o seminarios es el proceso de análisis de una misma película para los distintos espacios curriculares. Esto evita la superposición de trabajo hacia las alumnas, al mismo tiempo que potencia y profundiza sus miradas sobre un determinado caso.

> *"En lo procedimental, también se enriquecen los espacios curriculares, ya que las películas, las instancias artísticas u otras actividades realizadas en el taller son trabajadas, re-elaboradas en cada espacio para que, a partir de esas acciones, se puedan producir nuevos sentidos que aporten otras ideas al taller y a la propia disciplina."*

En cuanto a lo actitudinal, se percibe que el propio trabajo grupal que habilita el taller posibilita otros espacios de encuentro entre las alumnas y de ellas con los docentes, lo que promueve nuevos vínculos de solidaridad, compañerismo, respeto intelectual y empatía. Las estudiantes vuelven a las aulas activadas después de cada intervención, con otra predisposición hacia el aprendizaje y hacia la relación con el otro.

Un ejemplo claro de este proceso de pliegue subjetivo y actitudinal es el trabajo realizado en torno al tópico de discriminación. La propuesta de esta temática surgió debido a que en el interior del propio curso se evidenciaban procesos de discriminación social. La problematización del tópico y las distintas intervenciones artísticas provocaron cambios actitudinales significativos al posicionar a los sujetos en los distintos espacios de encuentro desde lugares distintos. Hay una imagen de la pintada del mural donde se eternizó una escena en la que las alumnas jugaban, se pintaban, se reían, disfrutaban. El solo hecho de que este encuentro se haya producido hace que el esfuerzo puesto en juego y el compromiso emprendido valgan la pena.

Religar espacios y dimensiones

A modo de cierre, queremos dejar asentadas algunas reflexiones. Consideramos que, debido a algunas características de estos institutos enclavados en pueblos rurales –como su tendencia a ser relativamente invisibilizados por otras instituciones culturales (medios de comunicación, redes sociales, instituciones culturales y educativas de las ciudades cercanas), la escasa regularidad de instancias artísticas-culturales en estos territorios, y los contextos actuales, atravesados por dinámicas sociales que en su cotidianeidad tienden a desplazar el conocimiento fundamentado, reflexionado–, un número importante de acciones pedagógicas necesitan ser pensadas del aula hacia afuera. En concreto, sostenemos la idea de que estas actividades deben insertarse en la configuración de una tríada constituida en clave pedagógica-comunicacional por las prácticas docentes (con sus múltiples relaciones y determinaciones), el territorio (con toda su complejidad) y la propia institución educativa (con su cultura institucional).

Cuando mencionamos que esta tríada debe ser pensada en clave comunicacional, es porque compartimos los supuestos de Freire (1984) acerca de que la educación es ante todo comunicación, diálogo, un encuentro entre interlocutores que buscan la significación de los significados. Más aún, para el pedagogo brasileño, el propio mundo humano, en su dimensión cultural e histórica, es construido en las redes de la comunicación y la intersubjetividad. Así, la comunicación implica una reciprocidad que no puede romperse, al mismo tiempo que el acto educativo de pensar se despliega en la doble función de ser cognitiva y comunicativa.

De allí que estas actividades no puedan planificarse como una extensión unidireccional de un lugar a otro, del aula al exterior, en la que el objeto cognoscible sea transferido, sino como una instancia de encuentro comunicativo y dialéctico entre los sujetos que habitan el aula, la institución y el territorio.

A su vez, dos conceptos importantes nos ayudan a comprender la dinámica y el sentido de esta tríada comunicativa: la "voluntad de poder" y la "tautología de la potencia".

En cuanto a la "voluntad de poder", la pensamos en una interpretación posible del concepto nietzscheano (Nietzsche, 1994): como una voluntad de voluntad; como una fuerza irreprimible, imparable, constante y creativa que atraviesa la vida social, en la que aun para conservar lo hecho en cada acción, estas tienen que seguir creciendo. Consideramos que es la innovación permanente, la creatividad constante puesta en este tipo de actividades la que no solo permite entramar las prácticas docentes, la institución y el territorio, sino también posicionar al instituto en un lugar de cierto prestigio simbólico, sostener su visibilidad y ser parte de su subsistencia. En el propio crecimiento de estas acciones pedagógicas comunicacionales está su permanencia en el espacio público.

A la idea de una "tautología de la potencia" la tomamos prestada de Rancière (2003), en particular de la concepción de que en lo *uno* está contenido el *todo* y lo *múltiple*. Todo está en todo, círculo de la potencia. En cada acción articulada está toda la práctica docente, todo el instituto y todo el territorio. La potencia de la intervención se multiplica, se aumenta. En cada palabra de un poema está toda la potencia del lenguaje, en cada mano que acaricia el rostro del otro están todas las manos. Todos en todos, como colectivo, trabajando en equipo, aprendiendo uno del otro, posibilitan que cada acción pedagógica y comunicativa, al mismo tiempo que disminuye la carga de trabajo de los sujetos que la realizan, aumenta la potencia de su sentido y de su aprendizaje. Solo diseñando las tareas con este propósito se puede soportar la voluntad de poder que estas acciones conllevan. De lo contrario, el cansancio adviene, la creatividad disminuye, el Taller integrador se solidifica para desintegrarse y desaparecer.

> *"Consideramos que es la innovación permanente, la creatividad constante puesta en este tipo de actividades la que no solo permite entramar las prácticas docentes, la institución y el territorio, sino también posicionar al instituto en un lugar de cierto prestigio simbólico, sostener su visibilidad y ser parte de su subsistencia."*

Creemos que estos nuevos formatos curriculares permiten la posibilidad de pensar en una institución educativa en constante apertura, no solo a nuevas discusiones, reflexiones y debates entre las distintas perspectivas teóricas y experienciales al interior de los institutos o de las carreras, sino también a nuevas territorialidades, saberes y conocimientos antes excluidos. Así, la apertura da paso a la expansión y diversificación cultural, y con ello, al desarrollo territorial de las poblaciones rurales donde se emplazan estas instituciones educativas.

También consideramos que estos tipos de talleres movilizan las instituciones, los conocimientos y a los sujetos. El vaivén que se

produce entre el Taller integrador y los seminarios, las asignaturas y las prácticas docentes saca al conocimiento del lugar estanco de la disciplina para ser interpelado desde lo interdisciplinar. Al mismo tiempo, ese conocimiento tensionado desde varias perspectivas teóricas es arrojado a la calle, al barrio, al pueblo, para ser nuevamente discutido y reinterpretado. De esta manera, las instituciones académicas se tornan más flexibles, plásticas e inteligentes, al compartir sus producciones con otras instituciones y ciudadanos de sus localidades; y al aprender de los discursos, los saberes y las emociones que circulan en las regiones de las que forman parte.

Por último, queremos agradecer a todos aquellos que, con sus aportes, sus tiempos y sus energías hacen posible la construcción de esta experiencia. El agradecimiento va acompañado de un reconocimiento a la alteridad, ya que este tipo de trabajo solo se puede lograr en colaboración con el otro. En este sentido, el otro se abre como posibilidad, como mundo a recorrer. Desde esos mundos-otros, tratamos de construir el otro mundo.

Referencias

Cloquell, S. (Coord.) (2014). *Pueblos rurales. Territorios, sociedad y ambiente en la nueva agricultura.* CICCUS.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2015). *Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Inicial. Profesorado de Educación Primaria.* Gobierno de la Provincia de Córdoba.

Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI.

Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural.* Siglo XXI.

Hirch, L. (2014). *Teatroanálisis. Una lectura desde lo in-significante.* En Hirch, L. (Comp.). *Teatro y subjetividad. Un encuentro entre arte, psicología y salud* (pp. 13-64). Alción.

Lacan, J. (1981). *Los escritos técnicos de Freud.* Paidós.

Lacan, J. (1984). *Seminario sobre la carta robada*. Siglo XXI.

Nietzsche, F. (1994). *La voluntad de poder.* EDAF.

Parker, A. (1982). *The Wall.* [Film]. Metro-Goldwyn-Mayer.

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual.* Laertes.

Saramago, J. (2006). *La isla desconocida*. Punto de lectura.

Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur.* Siglo XXI.

Sui Generis (1973). Lunes otra vez. *Confesiones de invierno*. [Vinilo]. Estudios RCA.

Juego, deporte y otras prácticas corporales desde una perspectiva de género

Una experiencia en la formación docente

Mirar lo otro, mirarse y mirarnos... Fotografía proporcionada por las autoras

Lilia Nakayama · Marina Macchione
María Alejandra Ordóñez

Revista Científica **EFI · DGES** Volumen 9 · N° 15 Julio 2023

Lilia Nakayama

Magíster en Educación Corporal. Profesora y licenciada en Educación Física. Técnica en Recreación. Docente de carreras de grado y posgrado en cátedras relacionadas con el juego, la recreación, los procesos grupales y la investigación, en la Universidad Provincial de Córdoba y en la Universidad Nacional de Villa María. Forma parte de la Secretaría de Posgrado e Investigación de la Facultad de Educación Física (Ipef-UPC). Directora de los proyectos de investigación "Derecho al Juego" y "Procesos grupales en Educación Física y otras prácticas corporales". Líneas de investigación: juego y recreación, procesos grupales, educación física.
Contacto: lilia.nakayama@upc.edu.ar

Marina Macchione

Profesora de Educación Física y licenciada en Ciencias de la Educación. Docente de grado en cátedras relacionas con la práctica profesional Docente, la socioantropología, los procesos grupales y los sujetos de la educación. Forma parte del equipo de la Secretaría Académica de la Facultad de Educación Física (Ipef-UPC). Se desempeña en el programa de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Es miembro del equipo de investigación del proyecto "Educación Física, prácticas corporales y adolescencias. Dinámicas vinculares en contextos escolares y espacios sociocomunitarios de diversos sectores sociales de la Ciudad de Córdoba". Líneas de investigación: educación, educación física, práctica profesional docente.
Contacto: marinamacchione@upc.edu.ar

María Alejandra Ordóñez

Especialista en Pedagogía de la Formación. Profesora de Educación Física y licenciada en Psicología. Docente de carreras de grado y posgrado en cátedras relacionas con la práctica profesional docente, la Educación Sexual Integral, los procesos grupales, la inclusión. Se desempeña como directora del Profesorado de Educación Física de la Facultad de Educación Física (Ipef-UPC). Es miembro del equipo de investigación del proyecto "Procesos grupales en Educación Física y otras prácticas corporales". Líneas de investigación: educación, educación física, género, inclusión.
Contacto: alejandraordonez@upc.edu.ar

Juego, deporte y otras prácticas corporales desde una perspectiva de género

Una experiencia en la formación docente

Games, sports and other body practices from a gender perspective. *An experience in teacher training*

Lilia Nakayama
Marina Macchione
María Alejandra Ordóñez

Fecha de recepción: 28 de marzo de 2023
Fecha de aceptación: 6 de julio de 2023

RESUMEN

Este artículo socializa la sistematización de una experiencia educativa que, en el marco de la formación docente de Educación Física, aborda la discriminación por género en juegos, deportes y otras prácticas corporales. Esta sistematización intenta generar saberes y reflexiones desde la práctica, a partir del análisis de una realidad concreta, situada e historizada. Para ello, se analiza lo acontecido en una propuesta didáctica, los trabajos finales presentados por l@s[1] estudiantes y la evaluación que realizaron sobre el proceso protagonizado por cada un@, así como el aporte de la perspectiva de la docente.

Se identificaron varios procesos entramados que se fueron desprendiendo unos de otros para visibilizarlos y analizarlos de manera focalizada, pero comprendiendo que son aspectos integrados en una complejidad imposible de reducir, simplificar o separar. Mirar lo otro, mirarse y mirarnos, reconocer y nombrar, preguntar y cuestionar, reflexionar y conectar, y finalmente, proponer para transformar fueron los hilos de la trama que constituyeron el foco de análisis.

palabras clave

juego · deporte · género · educación física

1 Se utiliza el lenguaje inclusivo a través de términos genéricos abarcativos y palabras en las que las vocales designantes de género se reemplazan por el signo @, para hacer referencia a la diversidad de géneros.

ABSTRACT

This paper aims at socializing the results of the systematization of an educational experience in Physical Education teacher training, to develop a critical review of gender discrimination in play, sports and other bodily practices. This systematization attempts to generate knowledge and reflections from the practice itself, and to redirect it to enriching it, on the basis of the analysis of a concrete, situated and historicized reality. For this, this work analyzes what has occurred during the teaching proposal, it involves the recovery of the final papers presented by the students, their own evaluations of the process done and the contributions of the teacher's perspective.

Several interlocking processes were identified and separated from each other to make them visible and to analyze them in a focused way, but at the same time, understanding them as integrated aspects in a complexity that are impossible to be reduced, simplified or separated. To look at the other, to look at oneself and at ourselves, to recognize and name, to ask and question, to reflect and connect, and finally, to propose in order to transform, were the nuclei that were constituted in the process of the problematization of the topic.

keywords

game · sport · gender · physical education

Introducción

Este artículo tiene como objeto la socialización del saber pedagógico producido a partir de la implementación y el análisis de una propuesta didáctica, generada para problematizar y enriquecer las prácticas de enseñanza en la formación docente respecto a problemáticas de género, específicamente sobre el sexismo en los juegos, deportes y otras prácticas corporales. Para ello, se realizó un análisis reflexivo sobre el proceso de implementación de la propuesta didáctica, haciendo foco en los procesos de l@s estudiantes de primer año de la carrera del Profesorado de Educación Física (EF) de la Facultad de Educación Física Ipef, perteneciente a la Universidad Provincial de Córdoba, en función de los objetivos del proyecto y a la luz de la teoría.

La ley 26.150/2006 establece la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) para todos los niveles educativos no universitarios. Si bien la experiencia se realizó en el nivel universitario, consideramos relevante contemplar los marcos normativos que la regulan, debido a que quienes egresan de la formación docente en EF deben garantizar el derecho a recibir ESI.

La experiencia abordó los sentidos en pugna en torno a las identidades de género, expresados en la tarea de indagar, narrar y escribir. El esfuerzo de objetivar interpeló, desde otros ángulos, aquello del orden de lo vivenciado, proceso denominado por Bourdieu (en Gutiérrez, 2006) de "autosocioanálisis", de desnaturalización de lo establecido, de problematización del conocimiento y resignificación de la experiencia. Este cometido resulta significativo para la formación, en tanto nos invita a revisitar la propia práctica docente y, a la vez,

habilitar perspectivas de enseñanza en tanto "apertura de campos de posibilidades múltiples para dichas prácticas, articuladas con las condiciones históricas, culturales y geopolíticas en que vivimos" (Macchione y Marcantonelli, 2018, p. 5).

La sistematización y socialización de experiencias es una oportunidad para enriquecer los procesos formativos y, al mismo tiempo, producir conocimiento situado y expandir las posibilidades de difusión. Esta experiencia es relevante, ya que responde a contenidos formalizados de la carrera, a políticas institucionales, problemáticas epocales y aspectos de la vida cotidiana.

La propuesta analizada refiere al proceso construido para abordar rasgos sexistas y discriminatorios en relación con las prácticas corporales en diferentes contextos y edades con estudiantes de primer año del Profesorado de Educación Física que participan de la unidad curricular de Juego y Recreación. En los últimos años, la consideración de la perspectiva de género y el enfoque de derechos ha cobrado interés académico en diferentes espacios curriculares para abordar las prácticas educativas de l@s docentes de la Facultad. La perspectiva de género nos permite comprender esta categoría como una construcción cultural donde se entraman relaciones desiguales de poder entre mujeres y varones dentro un sistema patriarcal que los condiciona (Mattio, 2012).

La EF se concibe, según Bracht (1999), en su sentido "restricto", como aquellas prácticas pedagógicas en el marco de una institución educativa que tematizan la cultura corporal del movimiento, y en su sentido "amplio", como aquellas manifestaciones culturales ligadas a la cultura corporal en ámbitos no escolares. En este marco, las intenciones de la propuesta fueron visibilizar y desnaturalizar rasgos sexistas en juegos, deportes y otras prácticas corporales, comprender fundamentos teóricos básicos sobre las temáticas, analizar y problematizar los rasgos sexistas a partir de los discursos de diferentes sujetos y contextos. Finalmente, se invitó a pensar sobre cómo el campo de la EF podría incidir en la problemática para transformarla.

"...las intenciones de la propuesta fueron visibilizar y desnaturalizar rasgos sexistas en juegos, deportes y otras prácticas corporales, comprender fundamentos teóricos básicos sobre las temáticas, analizar y problematizar los rasgos sexistas a partir de los discursos de diferentes sujetos y contextos."

El análisis de la experiencia se focaliza en la proximidad o distancia entre los objetivos, las estrategias formuladas y los efectos de las acciones. También, se consideran los obstáculos y las tensiones que pudieran haberse producido.

Se planificaron diversas estrategias y acciones: en un inicio, la aproximación a la temática a partir de la recuperación de experiencias y saberes previos, el intercambio y la discusión con pares y docentes sobre el tema, lectura de textos, búsqueda de otros documentos, videos, imágenes, artículos para socializar y discutir. En un segundo momento, cada grupo construyó el proyecto de indagación sobre la temática, definió los sujetos y/o contextos en los cuales trabajar y eligió algunos de los ejes

propuestos: juegos de la infancia, juegos de la actualidad, deportes u otras prácticas corporales. También, planificaron los guiones tentativos para desarrollar las entrevistas. Un tercer momento incluyó el trabajo de campo con la realización de entrevistas, su correspondiente desgrabación y el análisis de datos. El cuarto momento fue la presentación escrita y/u oral.

A continuación, se analizan las acciones que se entramaron para dar cuenta del desarrollo y la reflexión sobre el proceso de implementación. Para ello se contemplaron las producciones de quienes participaron del proyecto, los resultados conseguidos, las falencias, los condicionantes y las limitaciones detectadas, las tensiones y contradicciones manifestadas. Finalmente, se proponen algunas consideraciones sobre el propio proceso empírico.

Deshilvanando la trama del proceso

La temática abordada posibilitó visibilizar el intersticio en las tensiones respecto a concepciones y representaciones sobre sexo, género, estereotipos de género, lo que habilitó la deconstrucción y reconstrucción de significados. El Consejo Federal de Educación, por medio de la Resolución CFE N.º 340/18, establece en su anexo los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de ESI para los diferentes niveles educativos. Los NAP tienen el objeto de garantizar el desarrollo de los lineamientos curriculares de ESI (Res. 45/08) de manera integral, y proponen su abordaje a través de la articulación de cinco ejes conceptuales: cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad y ejercer nuestros derechos. La experiencia se focaliza en el eje equidad de género, a partir de desnaturalizar los estereotipos de género, imprescindible en la formación docente a fin de realizar propuestas de enseñanza inclusivas, democráticas y centradas en los principios de igualdad y derechos (Faur, 2019).

En el inicio del desarrollo de la propuesta didáctica, se utilizaron algunas preguntas disparadoras: ¿existen diferencias entre los juegos y deportes en función de los géneros? ¿Cuáles? ¿Por qué? ¿Cómo se configuran/configuraron? ¿Cuáles son los argumentos esgrimidos en uno u otro caso? ¿Por qué existirían algunas separaciones o diferenciaciones? ¿Cuáles serían las consecuencias en el desarrollo de los sujetos? Estas preguntas dispararon decenas de comentarios, discusiones y anécdotas entre l@s estudiantes, que invitaron a pensar, recuperar vivencias, creencias y valoraciones, e incluso revisar algunas de ellas.

Indudablemente, para analizar los productos derivados de estas y otras preguntas, fue necesario comprender que ciertos modos de organización de esas prácticas han sido naturalizados, es decir, se han vuelto del orden de lo familiar, han dejado de sorprender o de extrañar (Poggi, 2002), y simplemente se sostienen como algo *dado*. También la construcción de los comportamientos, las formas de ser, de sentir, de estar en el mundo son construidas social, cultural, contextual e históricamente. Esta idea se opone a lo biológico, lo natural. Cuando entendemos los hechos sociales como naturales, inmodificables, necesarios, en realidad los hemos naturalizado, es decir, sostenemos que *simplemente suceden así y no pueden ser de otra manera*. Naturalizar determinadas prácticas sexistas es también asociarlas a la biologización de los hechos sociales, a un discurso dominante, lo que condicionaría la posibilidad de realizar determinadas propuestas lúdicas, deportivas, corporales, sólo por las características biológicas de cada sujeto, o las connotaría con discursos hegemónicos.

Lo que se pretendió con esta propuesta didáctica fue desnaturalizar a partir de un proceso de problematización. Desnaturalizar

ciertas prácticas significa que l@s sujetos se extrañen, se sorprendan a partir de dejar en suspenso modos habituales de pensar y actuar, cuestionando e intentando pensar de otro modo y/o realizando otras articulaciones conceptuales (Larrosa, 1995). Entendemos por "problematización" un aspecto de la realidad que se convierte en foco de análisis, de atención, que reviste un interés particular en determinado momento histórico (Palamidessi, 2000). En este caso, el juego, el deporte y otras prácticas corporales, sus representaciones y características, sus prácticas y valoraciones y las formas de abordaje en relación con los géneros han sido el punto de partida para provocar en l@s estudiantes revisiones a fin de deconstruir su experiencia y resignificar sus propuestas lúdicas. A partir de la problematización, se apunta a un conjunto de prácticas que liberan nuevas formas de ser y pensar (Díaz Marsá, 2008).

"Desnaturalizar ciertas prácticas significa que l@s sujetos se extrañen, se sorprendan a partir de dejar en suspenso modos habituales de pensar y actuar, cuestionando e intentando pensar de otro modo y/o realizando otras articulaciones conceptuales (Larrosa, 1995)."

El proyecto se implementó en etapas, con diferentes características e intenciones. En una primera etapa, se realizó una aproximación a la temática de manera grupal con discusiones e intercambios, inicialmente desde su saber previo, y luego, a partir de fundamentos teóricos facilitados desde el espacio curricular, para generar nuevas discusiones. También se incentivó la búsqueda de otros documentos, videos, imágenes y/o artículos que permitieran pensar la indagación a partir de un trabajo de campo.

En una segunda etapa, se propuso elaborar un proyecto de indagación grupal sobre la temática. En esta instancia, cada grupo seleccionó los contextos que observaría y/o las personas a quienes entrevistaría. También definieron uno de los 3 ejes propuestos: juegos de la infancia, juegos de la actualidad, deporte u otras prácticas corporales. En ese momento, fue relevante y complejo construir la idea de qué preguntar o qué observar, ya que implicó el proceso de reconocimiento del tema como problemática y un cierto distanciamiento o "extrañamiento" que permitiera no condicionar con ciertos supuestos. También se puso a prueba la manera de preguntar a fin de no juzgar, de permitir que el otro pueda expresarse con libertad. Otra de las razones que hicieron ardua la construcción de entrevistas y observaciones fue que l@s estudiantes todavía no tenían incorporadas herramientas de indagación por estar transitando primer año, a pocos meses de haber iniciado su formación docente. Poner en práctica esas acciones permitió introducir conceptual y prácticamente estos recursos de investigación.

La tercera etapa del proyecto consistió en la realización de observaciones y entrevistas. Las entrevistas fueron dos o tres, a jóvenes amig@s, algun@s familiares de diferentes edades, docentes y directiv@s de algunas instituciones, como escuelas o clubes. Incluso uno de los grupos entrevistó a vendedor@s de una juguetería. En un momento posterior, hicieron la desgrabación y un análisis inicial básico de

los datos, a partir de categorías en relación con aspectos sobresalientes o significativos, evidenciados en algunos decires textuales de l@s entrevistad@s o de los registros de la observación. En esta instancia, el foco y la dificultad estuvo puesto en cómo hacer un análisis, diferenciándolo de la descripción. Esta tarea fue abordada por la docente y l@s estudiantes desde una postura interrogativa (Nicastro, 2018), para identificar, en las transcripciones de entrevistas y observaciones, aspectos referidos a las categorías establecidas, y relacionar, discutir y/o tensionar los datos con los marcos conceptuales trabajados, para avanzar en nuevas preguntas acerca de lo no visto o de lo naturalizado. También se habilitaron espacios para llevar adelante el proceso analítico de problematización de manera colectiva, desde discusiones, intercambios y miradas diversas. A pesar de las dificultades propias de una primera experiencia indagatoria, el resultado de este proceso fue un gran descubrimiento para la mayoría de l@s estudiantes.

En la cuarta etapa, elaboraron un informe y la presentación del trabajo en un afiche, poster, Power Point, Prezi, historieta, además de la exposición oral. Allí se realizaron correcciones, discusiones, orientaciones, a fin de que los grupos reelaboraran aquello que les parecía pertinente. Luego de esta etapa, gran parte de los grupos socializaron sus producciones con el resto de la comunidad educativa.

Los procesos se abordan como un tejido compacto de manera tal que, si se mira rápidamente, no se logra identificar cada hilo que configura esa trama. Se considera necesario destejer esos hilos para poder visibilizarlos e identificarlos, aun cuando se corre el riesgo de que pierdan identidad y potencia, ya que se constituyen apoyados y relacionados unos con otros.

Los procesos de l@s estudiantes no fueron homogéneos, ni lineales y, por lo tanto, hablar de huellas significa reconocer el carácter temporal procesual y complejo del aprendizaje. Se reconocieron distintos niveles o planos de aprendizajes, relaciones, transferencias, revisiones críticas y profundización, integrados y espiralados (alejados de la idea inmediatista de *resultados*), que permitieron identificar y analizar los efectos de la propuesta. Al problematizar, l@s estudiantes lo hacen desde los propios esquemas de acción, percepción y apreciación. En muchas ocasiones, sujeto y objeto de conocimiento se funden y confunden en dicho proceso. En un intento de distanciamiento del *sí mismo* como sujeto-objeto de conocimiento, se propusieron procesos metodológicos que habilitaron la palabra, la acción y la mirada (observar-se, observar-nos).

A continuación, se presenta el análisis desarrollado en categorías construidas desde lo más básico, inicial y lo más recurrente, hasta lo más crítico y profundo, como capas de aprendizajes y procesos, a partir de los trabajos presentados por l@s estudiantes y las evaluaciones[2] que realizaron en esta propuesta didáctica.

Mirar lo otro

En una primera instancia, l@s estudiantes empezaron a mirar, a descubrir en la ajenidad aquello que sucede, aquello que está y parece dado. Este mirar habilita a identificar, reconocer y comenzar a asombrarse...

Algun@s estudiantes pudieron identificar la diferenciación de los juegos según género como una situación que por mucho tiempo había estado naturalizada.

> *Durante el proceso del trabajo (...) logré aprender, descubrir y también agregar más*

2 Para referenciarlos, se utilizan las siguientes nomenclaturas: Entrevistas (T, con el número correspondiente), evaluaciones/reflexiones personales sobre la propuesta y el proceso de cada estudiante (Ev, con el número correspondiente) y presentación final de los trabajos (PF, con el número correspondiente).

información sobre cómo las personas se sienten discriminadas, excluidas y obligadas a elecciones por su sexo. Logré observar que el juego/juguete tiene un importante peso en la formación del niño. Por ej. en nuestra entrevistada, nos contaron que a ellas, los familiares (...) le obsequiaban juegos dependiendo del sexo (...) autitos al varón y muñecas a las hijas mujeres. (Ev. 15)

Los juegos y juguetes como producciones y manifestaciones culturales reflejan creencias, representaciones, valoraciones, modos de relación, roles, costumbres, entre otros muchos aspectos. Desde esta perspectiva, se pueden reconocer dos dimensiones: una expresiva, que manifiesta valores, costumbres, creencias, sentidos, sentimientos y normas de la sociedad y su momento histórico; y la otra, creativa/transformadora, al propiciar la modificación de pautas culturales. La primera permitiría la transmisión de cultura, y la segunda, la creación y/o producción de nuevas formas culturales (Nakayama, 2018).

> *"Los juegos y juguetes como producciones y manifestaciones culturales reflejan creencias, representaciones, valoraciones, modos de relación, roles, costumbres, entre otros muchos aspectos."*

L@s estudiantes reconocieron la reproducción de normas internalizadas, estereotipos heteronormativos, roles impuestos, acciones repetitivas, aspectos que tejen la trama de la discriminación por género. Los juegos y juguetes sexistas definen y diferencian, según sean hombres o mujeres, qué se puede jugar y cómo se debe hacerlo, lo que condiciona bajo modelos estereotipados heteronormativos cómo debe ser un hombre, una mujer, niño o niña: cómo debe moverse, expresarse, qué debe hacer o decir, qué roles debe cumplir (Nakayama, 2023).

Figura 1: PF 13 entrevistas a un grupo de jóvenes de entre 17 y 20 años, de una capilla

La diapositiva anterior refleja una recurrencia detectada en los trabajos. En las situaciones y los elementos de juego "para las niñas",[3] se asociaron las muñecas, la cocina, la maestra, con un mensaje centrado en roles maternales, de cuidado o relacionados con las tareas domésticas, el interior del hogar, lo privado, la familia, casi imponiendo el futuro predestinado, si una es mujer. Las muñecas, los bebotes y accesorios, como la cuna, la mamadera y la ropa reflejan una idea de mujer-madre, que resalta y desarrolla actitudes maternales, de afectividad, de cuidado de otros, al igual que el estar disponible para los otros (Nakayama, 2023). En pocos casos aparecieron otros tipos de juegos.

En el caso de los varones, aparecieron juegos de gran demanda y destreza corporal, autos, luchas, etc. En este caso, el mensaje transmitido es diferente: los juguetes representativos de medios de transporte –autos, camiones, aviones, trenes– tienen que ver

3 Se colocan entre comillas expresiones sociales a las que las autoras no adhieren.

con salir del hogar, poder ir donde uno quiere, ampliar horizontes, conducir su destino. En el caso de las profesiones, los bomberos, policías y mecánicos tienen protagonismo en determinados ámbitos y reconocimiento social. Los muñecos "para niños" son representaciones de adultos en miniatura: el Hombre Araña, Max Steel, Superman, en la mayoría de los casos héroes musculosos, valientes, defensores del "bien", en algunos casos, hasta agresivos. El modelo resalta aspectos corporales: alto, grandote, musculoso, y características como la valentía, la osadía, la lucha (Nakayama, 2023). Estas prácticas vinculan al género con la construcción social de la masculinidad y la feminidad, es decir, cómo aprendemos a ser mujer y varón a partir de estas diferencias (Marina, 2014).

En el siguiente extracto, se reflejan algunas reflexiones:

> *Hay prejuicios establecidos por las sociedades que configuran pautas, estas son creencias de algunos grupos que pueden crear dificultades para jugar. A partir de esto, se forman estereotipos y frases estipuladas por estos grupos sociales; algunas de las frases que podemos rescatar con respecto a nuestro tema son "los hombres no lloran", "el cuerpo como condicionante para jugar".* (PF 7)

El reconocimiento de estereotipos y prejuicios y su incidencia en los procesos lúdicos, deportivos o recreativos permitió mirar de otro modo las realidades cercanas a cada un@. En la presentación siguiente, un grupo descubrió que, en las prácticas de un club deportivo, lo naturalizado podía ser cuestionado. [Ver Figura 2]

Para l@s estudiantes, reconocer sus propias historias en los relatos de otr@s y en publicidades resulta un fuerte cimbrón. Lopes Louro (2018) plantea que es necesario saber cómo se producen esos discursos para comprender sus efectos. Y también, conocer que en esa trama hay intersticios que posibilitan la transformación. Se puede identificar una mirada desde el sujeto en lo singular y su subjetividad, en un contexto que es a la vez social y colectivo.

Mirarse y mirarnos

En el mirar aquello que otr@s dicen, se trama la urdimbre de su propia historia de vida y su entorno afectivo cercano, en donde se visibilizan aspectos naturalizados. El hecho de que l@s estudiantes hayan realizado el trabajo en espacios cercanos y/o cotidianos elegidos por ell@s, como clubes, academias y otras instituciones, extendió la mirada más allá de los juegos:

> *Otra dificultad que se presentó al realizar la entrevista es que al asistir a la institución me llamaron la atención por mi vestimenta. Tenía*

Figura 2: PF 4. Club, jóvenes de 13 a 16 años que practican fútbol femenino.

> *puesto un short, al igual que mis dos compañeros, pero la representante legal me dijo que me pusiera un pantalón porque con el short "provocaba", a lo que me fui a cambiar de ropa.* (Ev. 30)

Lo que en algún momento fue incuestionable, ahora generaba desconcierto, reprobación e incluso bronca. En el ámbito de lo deportivo, aparecieron relatos, acompañados de expresiones reprobatorias a padres/madres, entrenador@s, tal como se ejemplifica en los siguientes fragmentos:

> *Cuando era pequeña, mi papá me salía a buscar cuando le avisaban que estaba jugando a la pelota en el pueblo.* (T1, relato de una estudiante)

> *A varios padres y familiares les disgustó la idea de que sus hijas o parientes practicaran rugby, "un deporte bruto y para hombres", porque podíamos salir lastimadas o, en el peor de los casos, adoptar características masculinas o volvernos homosexuales.* (PF 8)

Se habilitó el espacio para llevar adelante el proceso analítico de problematización de manera colectiva, donde se analizaron diversas situaciones y decires. Descubrieron cómo los discursos son productores de verdad sobre los sujetos y los cuerpos, que instituyen diferencias e influyen de una manera u otra en ellos (Lopes Louro, 2018).

Algunas experiencias compartidas oralmente en clase anudaron emociones en más de una garganta y posibilitaron otras numerosas "confesiones". Compartir las realidades y sufrimientos ayuda a comprender una problemática en la que cada un@ está inmerso de diferentes maneras; entonces, la corporeidad se complementa con conocimientos teóricos, que brindan un marco para comprender, asumir e incluso defender la diversidad y singularidad de identidades.

Cuando los relatos provienen de la familia, como madres, padres, abuel@s, toman otras significaciones, ya que también son constitutivos de su subjetividad. "En el encuentro entre generaciones, adultos/as/es y niños/as/es recrean de manera singular distintos elementos culturales" (Molina, 2019, p. 89), tal como se visualiza en el siguiente fragmento:

> *A mi papá no le gustaba que jugáramos con mis hermanos al frontón porque era muy bruto el juego, y también el fútbol. Tenía miedo que nosotras las mujeres terminemos golpeadas y además él se sentía vergonzoso al vernos jugar esos juegos.* (T2, entrevista de un estudiante a su mamá)

Se abrieron preguntas en las cuales todos l@s estudiantes pudieron reconocerse como implicad@s y afectad@s por las respuestas y situaciones.

> *No juego con las muñecas porque eso es de las nenas, pero yo la sé hacer jugar a la Nicki (hermana) con las muñecas hasta que mi mamá le haga la leche.* (T3, entrevista de una estudiante a un sobrino de 8 años)

Identificaron que la problemática se multiplica en numerosos miembros de la familia, lo que potenció la comprensión de la dimensión que conlleva la problemática. El hallazgo de prácticas y creencias sexistas en las propias historias de vida, en las de familiares y personas cercanas, en la cotidianeidad de cada un@, así como en diferentes instituciones, posibilitó el reconocimiento de la vastedad de la problemática de género. Bourdieu y Wacquant (2005) aseveran que "lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, colectivo. El habitus es una subjetividad socializada" (p. 186). Se puede reconocer una tensión permanente, en la construcción de género, entre lo singular y lo colectivo, así como también en las consecuencias y las problematizaciones que este proceso produce al desnaturalizarlas.

> *"El hallazgo de prácticas y creencias sexistas en las propias historias de vida, en las de familiares y personas cercanas, en la cotidianeidad de cada un@, así como en diferentes instituciones, posibilitó el reconocimiento de la vastedad de la problemática de género."*

Para much@s estudiantes, fue el inicio de poder "ver" lo que no habían podido ver antes. Tomaron conciencia del grado de internalización de estas creencias en el propio seno familiar.

Reconocer y nombrar

Reconocer que a ell@s también les pasó y les continúa pasando, al igual que a sus allegados y en la sociedad, reconocerse arte y parte de la problemática, conllevó poder comprender los habitus construidos.

> *Se ven las prácticas que están naturalizadas desde otra perspectiva, no solo la de género, sino también aplicar conocimiento de otros textos para detectar errores que a veces nos parecen copados, como premiar y festejar al "campeón". Descubrí que muchas veces fui un agente activo en coordinar y fomentar juegos que generaban división entre sexos.* (Ev. 21)

Reconocieron la existencia de ciertos habitus, definidos por Bourdieu (2007) como un conjunto de disposiciones durables, como estructuras socioculturales que estructuran y condicionan los esquemas de pensamiento, las acciones, las representaciones de las personas. No existe una conciencia o intencionalidad, porque los discursos están de tal modo interiorizados que los sujetos piensan, actúan, sienten y dicen sin revisar o cuestionar el origen o las razones. Como expresan l@s estudiantes en los fragmentos, han hecho un "click", un descubrimiento, un reconocimiento de creencias, prácticas y discursos a partir de la desnaturalización. Boccardi y Marozzi (2019) expresan: "No basta con apropiarse de discursos pedagógicos renovadores o elementos conceptuales, sino partir de una reflexión crítica y contextualizada de los propios supuestos, que permita reelaborar y ampliar los marcos interpretativos y de acción" (p. 212). Poder nombrar aquello que se descubrió es un paso más para seguir procesando y pensando. En estos espacios de implicación, los cuerpos, los saberes, las voces, las memorias autobiográficas y políticas circulan y comprometen de otro modo (Flores, 2019).

> *Fue interesante ver cómo el tema abordado por nosotros era mucho más amplio y cómo se podía relacionar con un montón de temas más (...) sexismo, violencia de género, discriminación, ya sea por aspecto físico, forma de ser, ideologías, forma de pensar. Cómo más allá de los juegos o deportes donde encontramos sexismo en muchos ámbitos de la vida está presente este. También en el trabajo de análisis que hicimos destacamos cómo uno u otro sexo en el deporte es excluido, minimizando y apartado.* (Ev. 26)

En esta línea de análisis, se considera que el lenguaje se configura en procesos dinámicos que permiten, a través de relaciones lingüísticas, constituir objetos (Echeverría, 1994), así como también los sujetos. Las identidades de los sujetos se constituyen también a partir del lenguaje, en la interacción con la sociedad y las culturas. Pero aun a pesar de ese condicionamiento, se pueden generar cambios sociales y

subjetivos transformadores. Según Echeverría (1994), el lenguaje se caracteriza por su recursividad, su potencial de mirarse a sí mismo, de autoanálisis, lo cual permite que las personas asuman procesos reflexivos, de cuestionamiento e interpretación.

Tal como se observa en los fragmentos anteriores, algun@s pudieron continuar hacia otros procesos de conceptualización: reconocer y utilizar términos como estereotipos, sexismo, géneros, violencia de género, problematización, naturalización, deconstrucción, concientización... No hay cambio si no hay previamente simbolización, es decir, lenguaje y conocimiento que conlleva un proceso reflexivo; entonces, nombrar, poner nombres propios a lo que sucede, es hacerlo visible, plausible de comprensión como constructo social.

Preguntar y cuestionar

Aparecieron otros procesos que sumaron al reconocimiento y a la visibilización: el cuestionamiento y la problematización de algunas creencias y prácticas, inclusive las propias, como se refleja en el siguiente fragmento:

> *Las dificultades que tenía era que no me pregunté a mí mismo si yo jugaba con las chicas o si alguna vez fui discriminado o discriminé sin saberlo y preguntarle eso a otras personas y después planteármelo personalmente fue medio raro.* (Ev. 6)

Esta naturalización da cuenta de la hexis corporal, en palabras de Bourdieu (2007), es decir, una creencia práctica, un estado del cuerpo, una creencia en actos, producto de aprendizajes primarios y que se reproduce sin que se piense en ello. Preguntarse acerca de la intervención o promoción de estos rasgos de discriminación realizados "sin darse cuenta" indica el inicio de un proceso de transformación.

Para Freire y Faundez (2013), la pregunta surge inicialmente de una curiosidad, cuya búsqueda de respuesta permitiría construir conocimiento. En este caso, se supera la idea de una curiosidad ingenua, y se propicia aquella que permita abordar la acción y la reflexión. Se trata de generar preguntas, propias y/o de otr@s, como elementos mediadores para aprender, para cuestionar, para problematizar. Es necesario aclarar que las preguntas se alejan de la búsqueda de respuestas únicas, de la intención de evaluar para acreditar, de tener información para juzgar. Aparecieron preguntas que se constituyeron para dar la voz (a quienes no siempre hablan), para conocer experiencias, para revisar prejuicios, para estimular debates, para establecer diferencias, para despertar la necesidad de argumentos consistentes, para incentivar el cuestionamiento, para pensar soluciones, para invitar a la transformación.

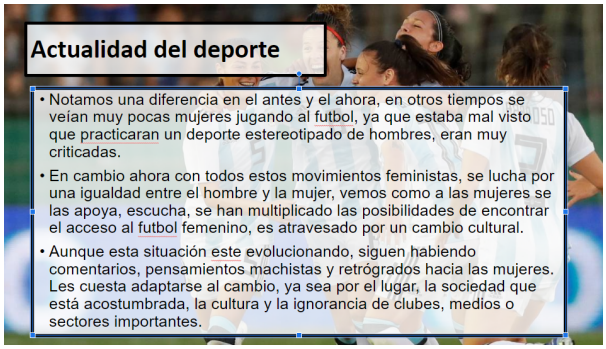


Figura 3: PF 7. Entrevistas a jugadoras de fútbol femenino

La problematización reclama esa toma de distancia de aquello que estaba naturalizado, para constituirlo como objeto de reflexión. A decir de Molina, "adquiere centralidad lo que los sujetos hacen a partir del encuentro con la 'cultura heredada' y la producción de nueva cultura, nuevos significados, nuevas prácticas" (2019, p. 89). L@s estudiantes pudieron iniciar un proceso de problematización considerando los modos de producción de subjetividad en la genealogía política de las prácticas corporales que encarna el sujeto a través de las instituciones, el campo profesional, el Estado y la historia que los envuelve.

Reflexionar y conectar

Reflexionar sobre aquello que acontece implica establecer relaciones e integrar saberes, a fin de explicar las construcciones sociales referidas al género y su vinculación con los juegos, juguetes, deportes, prácticas corporales, la EF.

> *Lo que aprendí de esto fue demasiado, ya que el tema del cual trata nuestro trabajo fue sobre el fútbol femenino, el cual para mí es un ambiente que yo lo tengo bien "adiestrado", por así decirlo, porque hace desde los 5 años que juego al fútbol y me relaciono con las mujeres que juegan. Por eso ya sabía cómo eran las realidades, los estereotipos, las trabas para con las mujeres que juegan al fútbol.* (Ev. 29)

En esta frase, pareciera conjugarse un conocimiento previo de la realidad de la discriminación y las dificultades existentes en el ámbito del fútbol femenino con otros procesos (sin saber cuáles precisamente) que se reflejan en "lo que aprendí de esto fue demasiado".

Se reflexionó desde lo singular y su tensión constante con las contingencias históricas culturales. Hubo aproximación a procesos de problematización que interpelaron los saberes naturalizados y la realidad construida.

> *Aprendí de cómo nosotros durante la mayor parte de la vida fuimos cómplices de desigualdades y sexismo, pero esa era porque no sabíamos ni lo que era el sexismo, ni de qué manera evitarlo, pero con esta jornada y lo visto anteriormente sobre el tema, soy capaz de identificar e intentar solucionar ese tipo de discriminación.* (Ev. 6)

La identificación de estas diferenciaciones, en el marco de una educación y culturas que marcan elecciones, preferencias y hábitos, también conlleva un desarrollo de la motricidad y una vivencia de la corporeidad diferentes, como consecuencias poco consideradas. En EF, estas consecuencias se visibilizan de diferentes maneras.

"La identificación de estas diferenciaciones, en el marco de una educación y culturas que marcan elecciones, preferencias y hábitos, también conlleva un desarrollo de la motricidad y una vivencia de la corporeidad diferentes, como consecuencias poco consideradas."

Focalizar en los juegos, los deportes y otras prácticas corporales como objeto de aprendizaje y de indagación desde la problematización, con el fin de que pierda la familiaridad y la certidumbre, posiciona al cuestionamiento, la pregunta incómoda y la revisión crítica como un desafío constante no solo para l@s profesor@s de EF, sino para quienes se están formando. Susy Shock (2016) nos invita a pensar qué no podemos ver en los juegos, deportes y otras prácticas corporales, así como qué no podemos enseñar y acompañar, debido a nuestras naturalizaciones. De esta manera, es posible pensar y construir nuevos saberes que, al mismo tiempo, permitan construir a futuro otras prácticas "desatadas" de prejuicios.

Proponer para transformar

En algunos casos, aparecen preguntas que cuestionan, especialmente desde las propias creencias, lo que indica el inicio de una

toma de conciencia. Para Freire (1970), este proceso implica, al mismo tiempo, el compromiso social de transformar una realidad, que se evidencia en el siguiente fragmento:

> *Pude aprender, o quizá tenerlo más presente, la gran importancia que tienen los juguetes para los niños y cómo estos se ven diferenciados según su género: autitos para varones, barbies para mujeres. Pude descubrir que en mi infancia fue así, cómo estaba naturalizado y sin darme cuenta yo siempre jugaba a ser policía, a los autitos, al fútbol entre otros juegos muy similares a estos. Hoy ya teniendo otros conocimientos podría problematizar, deconstruir esta perspectiva biológica que se tiene de los juegos en la actualidad.* (Ev. 19)

Que algun@s estudiantes puedan asumirse a sí mismos como parte del cambio, no solo en un proceso personal, sino promoverlo en el entorno social, para modificar realidades más cercanas o lejanas, indica nuevos procesos de comprensión.

Pareciera, en principio, que el proceso más específico relacionado con la EF es la posibilidad de que la disciplina pedagógica y los propios estudiantes se piensen como transformadores de una realidad dada, con propuestas inclusivas, transformadora y críticas, desde una perspectiva de género donde "nadie quede afuera", como se expresa en el siguiente fragmento:

> *Profundizar en todos los niveles de educación los conceptos y valores de la igualdad de género, para que así los niños crezcan con una idea propia de inclusión que puedan ejercer naturalmente dentro y fuera del ámbito escolar.* (PF 9)

> *Se debe cambiar el pensamiento de la sociedad y adquirir un pensamiento igualitario tanto para mujeres como para varones. Sin discriminación hacia el otro y dando las mismas oportunidades para todos... Y más nosotros, que vamos a ser futuros profesores, tenemos que tener muy en cuenta este tipo de temas para poder llevarlo de la mejor manera y a una sociedad más igualitaria.* (PF 8)

Si bien estos decires no garantizan su traducción en prácticas y/o propuestas inclusivas, podemos considerar que comenzar a desnaturalizar cuestiones de género y concebir la igualdad de oportunidades recuperando las singularidades de los sujetos es un gran inicio en el proceso de formación docente.

Consideraciones finales

Desde la perspectiva docente, resulta de gran valor para las autoras construir conocimiento a partir de la reflexión sobre la propia práctica. Como señala Jackson (2002), el pasado tiene fuerza reinterpretativa: volver sobre la clase, sobre las propuestas planteadas, volver a pensarnos, acompañar a l@s estudiantes para ser docentes críticos a partir de nuestras propias reflexiones, identificar obstáculos y falencias, reconocer lo difícil y complejo del proceso, y aun así emprender la tarea educativa, convencidas de la necesidad, la posibilidad y el valor de hacerlo.

A modo de síntesis, el mirar retrospectivamente lo realizado permite visualizar y reformular concepciones, fases del desarrollo de la propuesta de intervención en función de las transformaciones, resistencias, posicionamientos, expectativas que se suscitaron en el proceso.

La simultaneidad, sucesión y alternancia del recorrido implicó una complejidad que hizo difícil, aunque no imposible, su análisis. También es necesario pensar en los procesos grupales y todo lo que ellos demandan: el dominio de diferentes recursos de presentación de la información, por ejemplo, o algunos más personales, como descubrir nuevos intereses y habilidades o asumirse como sujetos capaces.

En este proceso, se abrió a preguntas en las cuales l@s estudiantes pudieron reconocerse como implicad@s y afectado@s por la situación, se trabajó en la construcción de información desde diferentes fuentes, se historizó la temática y se elaboraron hipótesis respecto de los factores involucrados en la producción de esas situaciones, lo que se ha reflejado en el proyecto.

Las acciones implementadas fueron vivenciadas y valorizadas por l@s estudiantes como instancias de reflexión desde la propia realidad. La propuesta de intervención se realizó desde una perspectiva respetuosa de las diferencias y garante de la pluralidad como escenario democrático (Mouffe, 2007), lo que se evidenció en las acciones llevadas a cabo.

La propuesta didáctica no fue considerada como una simple relación entre medios-fines, es decir, el empleo de los medios o instrumentos no condujo por sí solo al resultado esperado, que sería la situación objetivo. Intervino todo un proceso socio-institucional interno y externo, de fuerzas y contrafuerzas, de marchas y contramarchas, de consenso y conflictos, que son los que, en definitiva, determinan el logro de la iniciativa (Andretich, 2008).

L@s estudiantes realizaron procesos diversos: lograron diferenciar en l@s entrevistad@s cómo las diferencias generacionales y epocales condicionan formas de pensar, gustos por determinados juegos y juguetes, así como las condiciones de determinadas prácticas y creencias. En algunos dichos aparecieron indicios que dieron cuenta de esos descubrimientos, asombros, análisis, discusiones, rechazos y asunciones, dudas y convicciones. Esto refleja las transformaciones mínimas o más radicales que van sucediendo en los aprendizajes.

L@s estudiantes en su recorrido han logrado distintos niveles de profundización. Algun@s han podido identificar juegos, elecciones de juguetes, formas naturalizadas de pensar el juego y el deporte en relación con el género. Otr@s se vieron interpelad@s, sorprendid@s por condicionamientos que tuvieron en su propia experiencia a partir de creencias y prácticas de familiares y docentes. Avanzando en el proceso, algun@s estudiantes se animaron a pensarse a sí mismos como agentes de cambio, a pensar nuevas propuestas y recursos, promotores de una perspectiva de derechos.

El acompañamiento de la docente fue constituido desde lo pedagógico y también desde lo emocional. Se propició contención frente a la descarga emotiva, se promovió la expresión de las tensiones, la escucha de malestares y expectativas. Se asumió que hay espacios o intersticios que pueden dar lugar a nuevas experiencias educativas. Para l@s estudiantes, implicó también quedarse pensando "¿cómo sigo?, ¿qué hago con esto que me di cuenta?, ¿qué puedo proponer a partir de ahora?".

El proceso no es espontáneo: requiere un destino donde dirigir las intenciones, estrategias y acciones. Ello se vislumbró en la propuesta didáctica. En las acciones, se dejó entrever el sostenimiento de la pregunta indagadora, cuestionadora, motivadora a lo largo del desarrollo del proyecto, para ir incorporando nuevos elementos y darles un lugar (Ávila, 2005).

Cada proyecto planificado asume el desafío de una aventura que persigue intenciones pero que presenta la incertidumbre del desconocimiento sobre qué va a suceder, qué procesos se van a suscitar, qué aprendizajes se van a generar, qué dificultades vamos a encontrar. Aun así, como docentes audaces, "nos jugamos" con la esperanza de conmover a nuestr@s estudiantes, partiendo de la idea de confiar en la posibilidad de dejar "huellas" en este camino.

Sistematizar la experiencia en tanto modo de evaluarse como docente implica también aprender y construir nuevos conocimientos desde los cuales pensar las prácticas educativas. Conlleva tal vez, recorrer de alguna manera un proceso similar al reconocido en l@s estudiantes, solo que con otro objeto como foco: los procesos pensados y construidos, las limitaciones y posibilidades reconocidas, las nuevas ideas para la próxima vez. Por último, quisiéramos rescatar el compromiso de exponer solidariamente la propia experiencia para pensar con otr@s que posibiliten objetivar lo sucedido y animarse a desarrollar experiencias transformadoras.

Referencias

Andretich, G. (2008). El planeamiento educativo como herramienta de democratización: una mirada desde lo epistemológico. *Ciencia, Docencia y Tecnología,* 19(37), 109-135. https://www.redalyc.org/pdf/145/14511370006.pdf

Ávila, O. S. (2005). *Nueve años de experiencia en el desarrollo de proyectos con escuelas argentinas: Programa Mi Escuela Crece.* Fundación Arcor.

Boccardi, F. y Marozzi, J. (2019). La Educación Sexual Integral en peligro. Una lectura sobre las reacciones conservadoras ante la implementación de la ESI. *Novedades Educativas*, 345.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico.* Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva.* Siglo XXI.

Bracht, V. (1999). *Educación Física y Aprendizaje Social.* Vélez Sársfield.

Congreso de la Nación Argentina. (2006). Ley de Educación Sexual Integral Nº 26.150. Boletín Oficial de la República Argentina. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222

Consejo Federal de Educación. (2008). Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf

Consejo Federal de Educación. (2018). Resolución N.º 340/18. Ministerio de Educación de la Nación. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_340-18.pdf

Díaz Marsá, M. (2008). ¿Qué quiere decir pensar? Acerca de la noción de problematización en Michel Foucault. *Revista de Filosofía,* 43, 51-70. https://revistas.um.es/daimon/article/view/96031

Echeverría, R. (1994). *Ontología del lenguaje.* Dolmen.

Faur, E. (2019). La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la Educación Sexual Integral. *Mora,* 25(1), 1-3. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2019000100008&lng=es&tlng=es.

Flores, V. (2017). ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía. *Tropismos de la disidencia* (pp. 177-187). Palinodia.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI.

Gutiérrez, A. (2006). *Pierre Bourdieu: Las prácticas sociales.* Ferreyra Editor.

Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza.* Amorrortu.

Larrosa, J. (ed.) (1995). *Escuela, poder y subjetivación.* La piqueta.

Lopes Louro, G. (2018). Currículo, género y sexualidad. Lo "normal", lo "diferente" y lo "excéntrico". *Descentrada,* 3(1). https://doi.org/10.24215/25457284e065.

Macchione, M. y Marcantonelli, I. (2018). Desnaturalizando miradas de cuerpos y géneros desde un enfoque de DDHH. *Actas del Primer Encuentro Nacional Derechos Humanos y Educación Superior: Políticas, Prácticas y Dispositivos a 100 años de la Reforma Universitaria.*

Marina, M. (2014). Clase 2: Los ejes de la ESI. Educación Sexual Integral. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Ministerio de Educación de la Nación.

Mattio, E. (2012). ¿De qué hablamos cuando hablamos de género? Una introducción conceptual. En J. M. Morán Faúndes, M. C. Sgró Ruata, y J. M. Vaggione (Eds.), *Sexualidades, desigualdades y derechos* (pp. 85-103). Ciencia, Derecho y Sociedad, UNC.

Molina, G. (2019). Educación sexual integral: recorridos y escenarios actuales. *Educación y Vínculos,* 2(4), 83-94.

Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político.* FCE.

Nakayama, L. (2023). *Miradas posibles al juego en la educación y en la educación física.* Colección Cuaderno de Cátedra. Universidad Provincial de Córdoba.

Nakayama, L. (2018). *El juego como contenido de la Educación Física. Construcción y resignificación en la práctica docente* [Tesis de Posgrado, Universidad Nacional de La Plata]. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1627

Nicastro, S. (2018). *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas de experiencias de formación.* Homo Sapiens.

Palamidessi, M. (2000). Currículum y problematizaciones: modelo sobre lo cotidiano. En S. Gvirtz, *Textos para repensar el día a día escolar.* Santillana.

Poggi, M. (2002). *Instituciones y trayectorias escolares: replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas.* Santillana.

Shock, S. (2016). *Crianzas.* Muchas Nueces.

Pajaritos de papel

Análisis didáctico de una clase de formación vocal con aportes de la perspectiva semiótica

Imagen proporcionada por las autoras

María Belén Angelelli
Carolina Martini · Mariela Carrera

Revista Científica **EFI · DGES** Volumen 9 · N° 15 Julio 2023

María Belén Angelelli

Doctoranda en Semiótica (CEA-UNC), licenciada en Comunicación Social (FCC-UNC) y profesora universitaria (UPC). Becaria doctoral del CONICET. Profesora de la FES-UPC y la FCS-UNC. Integrante de equipos de investigación, entre ellos: "Las experiencias culturales que se ofrecen en ámbitos familiares e institucionales a las infancias tempranas en sectores vulnerables de la provincia de Córdoba. Políticas y prácticas en torno a los derechos de las infancias", dirigido por la Dra. Cintia Weckesser, y "Población sociosegregada, calidad de vida y espacio urbano en Córdoba", a cargo de la Dra. Vanina Papalini. Líneas de investigación: violencia de género, experiencias, vivencias, sociosemiótica. *Contacto:* belenangelelli@upc.edu.ar

Carolina Martini

Licenciada en Comunicación Social (FCC-UNC) y profesora universitaria (UPC). Docente de Metodología de la investigación cualitativa en la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (FES-UPC), Argentina. Cuenta con una *Laurea Magistrale in Scienze delle Politiche e dei Servizi Sociali* de la Universidad de Calabria, Italia. Líneas de investigación: educación, historia de la psicopedagogía, turismo comunitario, género, metodologías cualitativas. *Contacto:* carolinam@upc.edu.ar

Mariela Carrera

Vocalista recibida en La Colmena, licenciada en Interpretación Musical por la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba (FAD-UPC), profesora universitaria (UPC). Docente en la cátedra Educación Vocal I del Profesorado Universitario de Música de la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba (FAD-UPC). Participa del proyecto de investigación "Cordobesas", dirigido por Carolina Mahler. Líneas de investigación: patrimonio y producciones históricas, sociales, culturales, artísticas y de diseño. *Contacto:* mcarrera@upc.edu.ar

Pajaritos de papel

Análisis didáctico de una clase de formación vocal con aportes de la perspectiva semiótica

Paper birds. Didactic analysis of a vocal training class with contributions from the semiotic perspective

María Belén Angelelli
Carolina Martini
Mariela Carrera

Fecha de recepción: 31 de marzo de 2023
Fecha de aceptación: 4 de julio de 2023

RESUMEN

El trabajo expone el análisis didáctico (Steiman, 2010) de una clase de Educación Vocal en la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), Argentina. Desde una perspectiva transdisciplinaria y experiencial, identificamos núcleos problemáticos que giran en torno al espacio, el tiempo y los sujetos que intervienen en el proceso pedagógico de la clase, y en las decisiones y los supuestos que la docente llevó a cabo. Es decir, en aquellos componentes que hacen a las "configuraciones estéticas" de la clase (Roldán, 2022).

En cuanto al aspecto metodológico, retomamos los registros de observación de la clase y los intercambios que tuvimos con la docente, también autora de este trabajo. Nos basamos en el guion conjetural que previamente había realizado y en su proyecto de cátedra. Desde las fronteras disciplinarias, entre la comunicación, la semiótica y la didáctica, planteamos nuestro análisis sobre el cronotopo áulico, un espacio-tiempo donde el celular es protagonista, aunque nuestros ojos no lo vean, atravesado por una cultura de la conectividad (Van Dijk, 2016).

palabras clave

análisis didáctico · prácticas docentes · educación vocal
cronotopo áulico · tecnologías

ABSTRACT

This paper presents the didactic analysis (Steiman, 2010) of a Vocal Education class at the UPC. From a transdisciplinary perspective, located in the disciplinary and experiential boundaries in which we place ourselves as authors, we identify problematic nuclei that revolve around: space-time-subjects involved in the pedagogical process of the class, and in the decisions and assumptions that the teacher in charge carried out. That is, in those components that make up the "aesthetic configurations" of the class (Roldán, 2022). Methodologically, we took up again the observation records of the class and the exchanges we had with the teacher, also the author of this work, and we were guided by the conjectural script she had previously made and by her teaching project. From the disciplinary boundaries, between communication, semiotics and didactics, we propose our analysis of the classroom chronotope, a space-time where the cell phone is the protagonist although our eyes do not see it, also crossed by a culture of connectivity (Van Dijk, 2016).

keywords

didactical analysis · teaching practices · voice education classroom timeline/classroom chronotope · technologies

Introducción

Entonces Pepe no sabía. Pero una vez, como si fuera un milagro, alguien le hizo una pajarita de papel. Una pequeña pajarita que agitaba sus alas a impulso de su sangre, la firme voluntad de hacer las cosas.

(Hamlet Lima Quintana, 1972, p. 28)

Este trabajo expone el análisis didáctico de una clase de la materia Educación Vocal I que se dicta en el Profesorado Universitario de Música en la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), Argentina. Nuestro objetivo es reflexionar sobre la propia práctica docente desde una perspectiva transdisciplinaria, desde los saberes profesionales y experienciales que cada una de nosotras aporta: la semiótica, la comunicación social y la educación vocal, atravesadas por la pregunta acerca de las prácticas docentes, el elemento que nos une.

En el marco del profesorado universitario dictado en la UPC, pudimos detenernos a reflexionar, desde la teoría y desde las experiencias, sobre las características de nuestras prácticas. En tanto observadoras participantes de una clase de Educación Vocal, pudimos identificar cómo se da la relación docente-estudiantado y qué pasa con los espacios, los tiempos y los objetos en el aula, convertida en cronotopo (Dussel, 2017). Un aspecto especialmente relevante en esta materia es el cuerpo.

De esta forma, una clase situada espacial y temporalmente (e institucionalmente) se transforma en nuestro objeto de estudio

en relación con nuestra subjetividad e historia profesional como profesoras de la UPC. Según Edelstein, la reflexión sobre la práctica se convierte en una reflexión analítica a partir de ciertas herramientas conceptuales, haciendo que nuestro conocimiento práctico (el de nuestro hacer práctico) sea interpelado por el conocimiento académico (Edelstein en Steiman, 2010).

> *"...una clase situada espacial y temporalmente (e institucionalmente) se transforma en nuestro objeto de estudio en relación con nuestra subjetividad e historia profesional como profesoras de la UPC."*

Situadas en las fronteras disciplinarias, reconstruimos un análisis didáctico basado en la identificación de núcleos problemáticos que giran en torno a las decisiones y los supuestos de la docente a cargo, así como a los ejes espacio-tiempo-sujetos en el proceso pedagógico de la clase. Creemos que indagar en la relación entre aquelles[1] que intervienen en la clase requiere también observar cómo participan esos otros componentes que hacen a las "configuraciones estéticas" de la clase, como sostiene Roldán:

> Esta especie de coreografía asume rasgos estéticos que implican la toma de decisiones sobre las formas que asumen los espacios, los tiempos, los cuerpos, los objetos. Es decir, detrás de las elecciones que toma el profesor sobre cómo organizar el mobiliario escolar, cómo disponer los objetos escolares (desde la organización de los placares hasta lo que se cuelga en las paredes, etc.) y cómo distribuir los cuerpos, se perciben configuraciones estéticas. (Roldán, 2022, p. 5)

La perspectiva socio-semiótica nos habilita a entender, entonces, cómo se producen los sentidos de la clase en tanto relación situada, acontecimiental, de una acción comunicativa como es la clase (Bajtín, 2015). Es decir, no desde una perspectiva lingüística, sino desde los sentidos que se producen en el acontecimiento, teniendo en cuenta no solo lo que se dice, sino también lo contextual, lo sobreentendido (Volóshinov, 1997) y lo compartido. La perspectiva comunicacional también nos brinda herramientas para comprender esa relación pedagógica como acto comunicativo, situado. Abordamos el análisis didáctico de las clases como aquello "que nos pasa" (Larrosa, 2007) en tiempos de pospandemia (un tiempo que parece haber olvidado los dos años de virtualidad), pero también incorporando la dimensión de las tecnologías y las TIC. Si en el 2021 problematizamos el vínculo con les estudiantes a partir de "cuerpos encapsulados" (Angelelli *et al.*, 2022), esta vez, nos detenemos a pensar en las relaciones en el cronotopo áulico, un espacio-tiempo donde el celular es protagonista, aunque nuestros ojos no lo vean, atravesado también por una cultura de la conectividad (Van Dijk, 2016).

Metodológicamente, nos basamos en los registros de observación y los intercambios con la docente –compañera de equipo y autora de este artículo–, tomando prestadas herramientas del método etnográfico. También trabajamos con un bosquejo estructurado de clase anticipada (guion conjetural) que previamente había realizado la docente a cargo, y con su proyecto de cátedra.

De esta forma, en el presente escrito presentamos, primero, una descripción del

1 En este trabajo, sostendremos el uso del lenguaje inclusivo, como un posicionamiento enunciativo político y ético en relación con las diversidades sexogenéricas históricamente invisibilizadas, marca que se expresa en el uso de un lenguaje.

proyecto de cátedra de la materia Educación Vocal I en relación con la propuesta de enseñanza y el guion de clase. A partir de dicha descripción –que nos sirvió como encuadre para comprender los sentidos de enseñanza–, avanzamos en el análisis didáctico, es decir, identificamos y reconstruimos aquellas decisiones, basadas en supuestos y traducidas en acciones concretas, que la docente fue llevando a cabo. Observamos cómo aparecen allí los tiempos-espacios, los objetos y los vínculos entre las personas que constituyen la clase. Asimismo, reflexionamos sobre algunos sentidos en torno a esas relaciones.

Entendemos que analizar didácticamente una clase implica trabajar con una herramienta intelectual que, sobre la base de la deconstrucción-reconstrucción de momentos centrales, y poniendo el foco en sujetos, procesos y determinados objetos, procura visibilizar las relaciones entre situaciones, decisiones y supuestos implicados en la actividad de enseñanza como estructura global, incluyendo las preguntas sobre proximidades y distancias entre lo pensado (planificado) y lo actuado (Edelstein, 2011). A partir del análisis didáctico, nos habilitamos a mirar y reflexionar sobre nuestras propias prácticas de enseñanza,[2] nuestros puntos comunes y nuestras diferencias, pero siempre dejándonos sorprender e intimidar por lo imprevisto, incluso aprendiendo nuevos modos y re-significando acciones y vínculos.

Especificidades del proyecto de cátedra: Educación Vocal I

La materia Educación Vocal I, de duración anual, se encuentra en el primer año del Profesorado Universitario de Música en la Facultad de Arte y Diseño de la UPC. Los contenidos del programa están divididos en tres unidades:

- Unidad 1: Función respiratoria y función postural
- Unidad 2: Función laríngea y producción desde el repertorio
- Unidad 3: Conceptualización de los contenidos: postura ideal del cuerpo para el canto, respiración costo-diafragmática, diferenciación entre voz hablada y voz cantada, la técnica vocal al servicio de la salud vocal y del repertorio musical, la propiocepción corporal como guía para cada ejercicio. Articulación con otras materias

Como vemos, el cuerpo aparece como dimensión esencial en todo el programa. Estas unidades se entrecruzan durante todo el año, teniendo en cuenta que las dos primeras harán de cimientos para conceptualizar y adquirir herramientas prácticas que permitan el abordaje del repertorio musical propuesto. Aun así, como comenta Mariela, la docente, estos aspectos se ven en tensión con los diferentes niveles y la heterogeneidad del estudiantado.

La afinación es una condición excluyente para aprobar la materia. Por lo cual, hay una desventaja entre aquelles ingresantes que ya tienen una experiencia con el canto (ya sea de estudios previos o de la práctica en sí) y les que nunca cantaron. La cuestión es que la currícula de la carrera se propone en cuatro años, y los procesos individuales no conocen de calendario universitario. Esta dicotomía entre los procesos individuales y lo que exige la carrera

2 Una de las primeras preguntas que nos habilitó este trabajo es: ¿qué tenemos en común nosotras?, en tanto que, a simple vista, una materia como Educación Vocal pareciera estar muy alejada de una materia como Metodología de la investigación cualitativa o Semiótica. El recorrido fue mostrando puntos en común.

podría ser, según el caso, un gran estímulo para avanzar o un punto negativo –incluso traumático– para le estudiante. Es por esto que la actividad grupal, el canto colectivo y la práctica ayudan a sacar velos y empezar a entender cuál es el eje desde donde se canta, tal como enuncia el proyecto de cátedra elaborado por la docente.

La materia Educación Vocal I "educa" una parte fundamental del cuerpo para la profesión: la voz. Este es el primer paso que sostiene la formación posterior. Además, desde el plan de estudio de la carrera, se sostiene que une profesore de música requiere no sólo de un buen manejo vocal cantado, sino también de recursos para la voz hablada. De esta manera, es imprescindible un entrenamiento en el que se adquieran las herramientas para el fortalecimiento vocal en general. En este sentido, la clase de Educación Vocal I crea los cimientos para afrontar las exigencias vocales de toda la carrera.

Según el proyecto de cátedra, el propósito principal de la propuesta de enseñanza es propiciar que les estudiantes conozcan, re-conozcan y se apropien de su propio cuerpo como principal instrumento y herramienta de canto. Para esto, desde la cátedra se brindan herramientas –con base en ejercicios diversos– para el autoconocimiento de la corporalidad. De ahí que la respiración, la postura, el cuidado y el registro personal sean temas recurrentes para experienciar en los encuentros.

Las tres unidades del programa están relacionadas, y los contenidos teóricos-prácticos están presentes en cada encuentro. Podemos diferenciar tres núcleos en cuanto a los ejes estructurantes de la propuesta de enseñanza: el aspecto corporal (respiración, postura y emisión), la producción de repertorios, y un eje transversal que tiene que ver con la articulación con otras materias desde la conceptualización de los contenidos (sobre todo, se articula con Práctica Coral I, Lenguaje Corporal e Instrumento Armónico). Asimismo, los tres ejes armonizan con las unidades de la materia y con la metodología explicitada en el proyecto de cátedra.

Citamos el siguiente fragmento del proyecto de cátedra que sintetiza su sentido pedagógico:

> La propuesta es que la/el estudiante aprenda a conocer su instrumento, desde un camino de diferenciación. Desde las sensaciones vocales que vienen de una laringe descendida, en los distintos registros y dinámicas. Tener el conocimiento y la conciencia de esta organización funcional para poder organizar su entrenamiento diario, como base de su salud vocal y emocional. Permitiéndole la expresión plena, la comunicación en su hacer artístico y, por ende, la mirada empática a sus futuros/as estudiantes. (Carrera, 2022, s/p)

En la propuesta de enseñanza, la docente trabaja sobre una pregunta nodal: ¿quién necesita une profe de canto hoy? El campo de la música, así como el de las artes en general, hace años que se encuentra atravesado por tecnologías. Podemos pensar en los instrumentos musicales como tecnologías, pero también en los dispositivos tecnológicos que ayudan a amplificar esos sonidos y llegar a más personas: un micrófono, un amplificador, la radio, el casete, el CD, el MP3, aunque, incluso antes, la arquitectura de los espacios dedicados a la música estaban diseñados con este mismo fin: que la voz humana se expanda. Otros medios tecnológicos, especialmente en la actualidad, resuelven artificialmente los problemas de afinación en una grabación (¡y hasta en vivo!), siempre mediados por una amplificación. Es decir que no es condicionante y excluyente en el mercado de la música la afinación para ser una "estrella" del canto a nivel mundial. Entonces, ¿quién necesita une profe de canto hoy?

En este caso, desde el proyecto de cátedra y, más específicamente, desde la propues-

ta de enseñanza, se piensa en la formación de profesores de música, que se pararán al frente de un aula sin *autotune* y se encontrarán con diferentes grupos etarios, a los cuales deberán estimular desde la música con herramientas y recursos didácticos. Será necesario empatizar y crear el mejor entorno para desarrollarse vocal y musicalmente. Es decir, algo de esta materia todavía plantea une profesore de música que "da clases" en un encuentro presencial con sus estudiantes, generando un vínculo con elles, desde lo sonoro y corporal, *in situ*. Hay algo del canto, en tanto actividad esencialmente humana (como el arte en general) que necesita del cuerpo y precisa del encuentro situado para tornar la actividad más cálida y acompañada.

> *"Hay algo del canto, en tanto actividad esencialmente humana (como el arte en general) que necesita del cuerpo y precisa del encuentro situado para tornar la actividad más cálida y acompañada."*

Una observación participante en el aquí-ahora de una clase

Tomamos la decisión de observar una clase de Mariela, en tanto Carolina y Belén damos la misma materia (Metodología de la investigación cualitativa) en la Facultad de Educación y Salud (FES) de la misma universidad. Ambas venimos de la misma carrera de origen (Licenciatura en Comunicación Social, en la Facultad de Ciencias de la Comunicación, UNC), por lo que observar y participar de una clase de música nos pareció curioso e interesante. La observación[3] se realizó un jueves de octubre de 2022, a pocas semanas del cierre del semestre, en el edificio Félix Garzón de la Facultad de Artes de la UPC. Como sucede cuando una no es *habitué* de un espacio, nos perdimos para llegar y necesitamos varias instrucciones para encontrar el aula.

El grupo de estudiantes está compuesto por 25 jóvenes de entre 18 y 30 años. Mariela nos comenta que el grupo de este año es particularmente diferente a otros grupos o, más bien, a otras experiencias en el aula: hablan mucho entre elles y se aburren fácilmente. Ella tiene que proponer constantemente nuevas actividades, porque si no, "los pierde". Hipotetiza que esto se debe a que es un grupo pospandemia. Como sostiene Steiman (2010), los grupos escolares son un colectivo en el cual cada uno participa de una actividad –que es central para los sistemas escolares– de modo particular, idiosincrática e indiscutiblemente personal. Aun así, la clase fue particular porque les estábamos observando, de ahí que evitaran hablar tanto como lo hacían habitualmente.

Mariela llama a esta clase "una clase ganchera". En general, las clases están basadas en ejercicios que conllevan una gran concentración y ejercicios de autopercepción donde lo individual cobra protagonismo. Se trata de

3 Desde lo metodológico, la observación participante que llevamos a cabo nos permitió asumir un rol de investigadoras desde dentro de la escena (cabe explicitar que no actuamos como investigadoras-alumnas, tampoco como investigadoras-docentes). Incluso contamos con una "ayuda especial" en nuestra tarea investigativa, ya que algunes estudiantes de la clase habían realizado observaciones de este tipo, por lo que entendían muy bien nuestro interés allí. Sabemos que existe una tradición de investigación educativa desde la antropología, al menos más documentada desde 1980 y consolidada con los trabajos de María Bertely, Elsie Rockwell, Justa Ezpeleta, Ruth Mercado (Velasco Orozco y Reyes Montes, 2011). De allí que, en nuestro caso, también nos basamos en algunas premisas del método etnográfico para poder describir mejor aquello que nos pasa en los espacios educativos.

una invitación a mirar hacia adentro, a percibir los movimientos y cambios sutiles que van sucediendo en cada propuesta. Aun así, nos dice que es la primera vez en varios años que le toca un grupo con el que le resulta difícil lograr un nivel de concentración y compromiso ideal para poder estar un rato largo con cada consigna. "Por lo cual, este año, las clases han sido con muchas actividades cortas, precisas, *gancheras* y mucho caos, risas, charlas, entre cada actividad" (Nota de campo, 20/10/22).

En estas clases, es el propio cuerpo y el revisarse en el aquí-ahora el núcleo del encuentro, una comunicación con-nosotres-mismes que venimos perdiendo en los últimos años, especialmente después de dos años de pandemia.

Los segmentos de la clase en relación con el guion conjetural

Steiman (2010) propone analizar la clase sobre la base de la separación de segmentos, momentos o secuencias que se construyen según la intencionalidad docente, el desafío cognitivo para les estudiantes y el formato didáctico. Los segmentos que pudimos reconocer en la clase observada se armonizaron, en términos generales, con los momentos planificados en el guion conjetural previo, excepto que la clase no empezó en el espacio áulico: comenzó en el pasillo, aspecto que claramente no fue especificado con anterioridad. Al ingresar al aula, se prosiguió con las secuencias didácticas planificadas y con otras decisiones que Mariela ejecutó en el momento:

1. Segmento instruccional: "Tendencia inspiratoria". La profesora prepara el encuentro introduciendo ejercicios para que les estudiantes logren entrar en contacto con su cuerpo en el espacio-tiempo áulico. Mariela supone que preparar el cuerpo es la mejor decisión para pasar a los siguientes segmentos.
2. Segmento instruccional: "Las golondrinas de papel". A través de la lectura del cuento *La pajarita de papel,* de Hamlet Lima Quintana, y el canto del tema *Las golondrinas,* de Jaime Dávalos y Juan Falú, la docente propicia que los estudiantes memoricen letras, repitan, revisen conceptos como "áfono", mejoren técnicas de vocalización, respiración, postura y conciencia corporal. Les estudiantes lograron conformar grupos, dividirse en roles, se ayudaron, se corrigieron; algunos, además de cantar, tocaron instrumentos. La profesora guió a les estudiantes con preguntas introspectivas: "Obsérvense. ¿Cómo está su cuerpo?, ¿qué sintieron?, ¿y si prueban de este modo? Vamos de nuevo, ¿saben lo que significa áfono?" (Nota de campo, 20/10/22), y relacionó las actividades con la intención pedagógica del segmento anterior.
3. Segmento instruccional y de gestión: "Trabajo en grupo". Sin tanta explicación por parte de la profesora, les estudiantes supieron cómo organizarse para seguir ensayando la canción elegida para presentar en el examen del 17/11. Algunos practicaron en el aula, otros se fueron al pasillo. La docente controló la actividad grupo por grupo.
4. Fin de la clase. En el pasillo la profesora va saludando a les estudiantes y respondiendo preguntas que algunes le hacen.

Si no hay propiocepción, no hay canto

Los ejercicios propuestos para la clase (vocalizaciones, ejercicios posturales, de respi-

ración, entre otros) requieren de mucha concentración, y es el grupo de turno quien impone el ritmo de la clase y la autopercepción. En nuestro caso, hubo condicionantes que no permitieron el trabajo ideal (pensado por la profesora): les estudiantes observándose/ observando a las observadoras /observando las indicaciones/ las observadoras anotando/ la profesora compartiendo su energía entre las observadoras y les estudiantes. Recordemos que, como evalúa Mariela, se trata de estudiantes pospandémicos, en su mayoría recién salidos de un secundario de dos años de virtualidad, con mucha necesidad de socializar entre elles, más que de mirar hacia adentro. Señala Steiman (2010): "la actividad del aprendizaje escolar se da en una situación colectiva y contextualizada pero adquiere particularidades distintivas en cada uno de los sujetos que participan de esa actividad" (p. 2). Los ejercicios que requerían de mucho tiempo y compromiso individual pasaron rápidamente. "Les gusta más ir a la acción, a lo creativo, a lo que les conecta con el juego y las risas", nos dice Mariela (Nota de campo, 20/10/22), lo cual se toma como propuesta para crear un buen ambiente de clase y estimular a cantar.

En la clase observada, se eligió la tonalidad de la canción *Las golondrinas* en función de la comodidad de la mayoría. Al igual que la elección de una altura (previos ejercicios en clases anteriores) para el cuento *La pajarita de papel* (que fue individual). Esto requiere una manera de inspirar, de articular, de pararse. Y el oído como cómplice que ayuda a ensamblarse a la afinación grupal.

Los espacios del aula y sus fronteras

El aula que observamos era un espacio poco convencional para quienes venimos de carreras humanistas:

El pizarrón tiene pentagramas. Es luminosa. Tiene piso de parquet (algo también novedoso) de unos ¿10 x 4 metros aprox? El techo es de color blanco y negro y tiene 4 ventiladores. Hay tres pianos distribuidos en los ángulos del aula y un órgano que maneja la profe. En una esquina hay una computadora que parece puesta allí hace varias décadas (todavía tiene lector de disquete, algo que identificamos por nuestra larga trayectoria usando estos aparatos). (Nota de campo, 20/10/22).

Varios bancos individuales están dispuestos en filas paralelas hacia el pizarrón. Sin embargo, ese orden dura poco. A medida que les estudiantes van entrando –y rápidamente se acercan a tocar los pianos–, la docente va corriendo los bancos hacia atrás para dar *otro ambiente* y generar más espacialidad. La observamos expectante. Mariela nos invita a participar de la clase, a lo que una de nosotras responde: "prefiero solo mirar. No afino ni el feliz cumpleaños" (Nota de campo, 20/10/22). Al finalizar la clase, Mariela nos comenta que este "desorden" del aula es algo que molesta al profesor siguiente, quien cada semana entra en un aula "desordenada".

El ordenamiento de los cuerpos-en-el-espacio, entonces, se da en este espacio amplio que se abre al mover los bancos. Aun así, el frente de los estudiantes no será el pizarrón pentagramado sino el órgano que se encuentra ubicado al costado de la puerta, en un lateral, detrás del cual la docente se para y deja sus cosas. La ubicación de ese instrumento no es azarosa. "Y ahora nos ponemos acá (...). Mirá, este es el único enchufe y de suerte que llega este cable [del órgano]. Por eso quedo toda apretada acá" (Nota de campo, 20/10/22).

Es decir que la ubicación de docente-alumnado, así como la posibilidad de moverse por el aula de la primera, quedan absolutamente condicionadas por el cable del órgano eléctrico. ¿Y por qué no usar alguno de los otros 4 pianos? "Uso este eléctrico por la fidelidad de la afinación, los otros están medio

desafinados" (Nota de campo, 20/10/22). Este es un nodo interesante que encontramos en nuestro análisis: cómo se encuentran interconectados en el aula la apropiación y el uso de los espacios y objetos (bancos, pizarrón, pianos), y cómo estos van configurando las relaciones que se entablan entre docente-alumnes.

"Este es un nodo interesante que encontramos en nuestro análisis: cómo se encuentran interconectados en el aula la apropiación y el uso de los espacios y objetos (bancos, pizarrón, pianos), y cómo estos van configurando las relaciones que se entablan entre docente-alumnes."

Aun así, este espacio áulico no es el único en el que docente-estudiantes interactúan. Como ya anticipamos, ese día la clase empezó en el pasillo. Para llegar al aula, la profesora fue caminando por un largo pasillo –a raíz de un esguince, despacito– y varias alumnas se fueron acercando para preguntarle cosas, especialmente avisarle que se cambiaban de grupos de trabajo. Otres estudiantes estaban afuera del aula agrupades, conversando, esperando que llegue la profe con la llave. En esta escena, vemos las decisiones de Mariela de solucionar e interactuar con las estudiantes aprovechando la caminata. Es decir, en el pasillo, podemos reconocer un "segmento de gestión" (Steiman, 2010) de la clase, no planificada, pero que sucedió. También vemos las porosidades del aula tradicional: ¿dónde y cuándo comienza y termina una clase? Incluso el final de la clase se dio en el pasillo, donde los grupos de estudiantes practicaban para su trabajo final.

Los tiempos y las premuras de un reloj

Los tiempos de cada segmento se intentaron respetar lo más posible para poder cubrir todas las actividades previstas. "La docente revisa seguido su reloj desde el celular y apura las consignas" (Notas de campo, 20/10/22). Bajtín (2015) sostiene que el tiempo y el espacio son dimensiones construidas socioculturalmente, por lo que su categoría "cronotopo" ayuda a analizar estas dimensiones. Dentro del campo de la educación, varies autores han incorporado esta categoría a su análisis, considerando el aula como cronotopo (Dussel, 2017). Dentro del cronotopo de una clase, podemos diferenciar varios espacios-tiempos: anteriormente, vimos el espacio "aula" tradicional que se modifica según los objetos, pero que también incluye el espacio pasillo. En relación con los tiempos, encontramos varios tiempos en el tiempo "universal" de duración de la clase: 2 horas. E, incluso, las nuevas tecnologías permiten que las clases continúen después de esas 2 horas. Como sostiene Dussel (2017), el concepto "cronotopo" permite reflexionar en torno a que si bien el tiempo escolar no puede pensarse de manera ubicua, ya que presenta un espacio y tiempo determinado, separado de otras instituciones, sí habría formas escolares que se viven por fuera de ese espacio-tiempo.

Por ejemplo, en el segmento "Trabajo en grupo", la docente determinó el inicio de la consigna, y fueron les estudiantes quienes marcaron el ritmo de la actividad, en el sentido de que fueron elles les que ensayaron –más o menos– en función del tiempo, quienes lo ocuparon para revisar aspectos más técnicos del canto o estuvieron buscando canciones re-

lativas a los pájaros en *Youtube* o *Spotify*. Pero también conversaron de otras cuestiones, afinaron algún instrumento y/o se acercaron a la profe para resolver cuestiones personales (alguna falta, pedir permiso para retirarse antes, avisar que no tenían grupo o que cambiaban de canción). Fueron elles quienes decidieron quedarse a ensayar en el aula o ir a ocupar los distintos espacios del pasillo.

Volviendo a Dussel y Caruso (en Dussel, 2017), el aula es un espacio que tiene una historia y que funciona simultáneamente como una disposición material de objetos y cuerpos y como una estructura simbólica que regula el habla. Actualmente, podemos agregar que está siendo desafiada por las nuevas tecnologías que fragmentan y dispersan el trabajo escolar. Si bien en el encuentro presencial se dan las indicaciones principales, la clase continúa por otros espacios y tiempos, como el aula virtual, los grupos de *Whatsapp* de les estudiantes, e incluso las búsquedas personales que cada une realice en *Youtube* para inspirarse en alguna canción para el trabajo final.

Los objetos y la porosidad del aula

Ya mencionamos algunos objetos –los bancos, el pizarrón, los pianos–. Nos interesa en este punto detenernos en el órgano eléctrico. Como dijimos anteriormente, este objeto es el que determina el ordenamiento de la clase en función del largo de su cable. Además, es un medio electrónico que ayuda en la clase, especialmente al grupo en el canto colectivo, ya que la armonía como acompañamiento mediado por la tecnología crea el entorno para ayudar a aquelles que fluctúan en la afinación.

Ahora bien, otros objetos como el papel y el celular estuvieron presentes en la clase. La canción *Las golondrinas* fue entregada en formato papel y enviada por mail junto con el cuento, semanas anteriores. El día de la clase, algunas personas la tenían en papel y otras en el celular, para leer la letra. Había sido enseñada algunas semanas atrás por la profesora, guiándose por la partitura. La propuesta fue leer dicha partitura entre todes e ir guiándose por el oído, tratando de ser fieles a la melodía escrita. Es decir que no hubo una escucha previa de ninguna versión en Internet "que interrumpa esos procesos fusionales y confusionales", como sostiene Dussel (2017, p. 14), sino más bien una propuesta que organiza otras series de imágenes, y que enseña a ver otras cosas y de otras maneras.

Durante los ejercicios, les estudiantes leían la letra de la canción desde el celular, lo que modificaba su postura. De allí que una de las correcciones de la docente fue: "Por más que estén leyendo del celular, súbanlo a la altura de los ojos" (Nota de campo, 20/10/22). Quienes tenían la versión en papel, en cambio, se la compartían, iba y venía entre las partes del grupo. El celular, más íntimo, más pegado a la mano, a cada mano, era de uso personal. Pero la letra era más chica.

En otro momento de la clase en el que la canción seguía en proceso de aprendizaje, le agregaron la colaboración de compañeres con acompañamiento instrumental. En ese momento, surgieron dudas respecto del ritmo de la canción; de esto devino la historización y localización de la región de nuestro país donde fue concebida. La profesora decidió no detenerse en ello, ya que dio por sentado que les interesades harían sus búsquedas en Internet.

La clase entró a su momento final con una actividad grupal que retomaba una consigna presente en clases anteriores: reunirse en grupos de 5 personas, elegir una canción que esté dentro de la temática "pájaros" y armarla para exponerla a fin de año. Algunos grupos ya habían elegido su canción y estaban en la fase de armado, y otros aún estaban discutiendo qué canción elegir. La búsqueda de la canción se hacía desde el celular, la escucha era grupal. Para la elección, algunos apelaron a la memoria de canciones y otros al buscador con palabras

claves para que aparecieran las opciones; de esta forma, algunes optaron por canciones que les integrantes del grupo conocían, otres, por algo nuevo sugerido por la plataforma musical. Las aplicaciones musicales se colaron en la clase a partir del celular como herramienta al alcance de la mano, incidiendo en la elección de un tema y hasta en la práctica vocal.

Es decir que, sin tenerlo en cuenta en la planificación de esta clase, todo el encuentro estuvo mediado por la tecnología. Incluso nosotras usamos el celular como registro. Algo que no notamos hasta mucho después del análisis. Este *no darse cuenta* tal vez tiene que ver con que es un elemento que está incorporado como una parte más del cuerpo, incluso nosotras lo usamos durante la clase casi sin pensarlo con varios objetivos: ver la hora, chequear mensajes, mails, buscar una canción. Incluso podemos decir que los celulares hacen que el espacio-tiempo y la comunicación no sea solo entre quienes estamos en el aula: había otras personas que enviaban mensajes, mails, notificaciones que llegaban al celular como extensión de la mano.

Conclusiones

Este trabajo lo realizamos sobre la base de observaciones y entrevistas (mejor dicho, diálogos amistosos) a nuestra compañera, quien nos invitó a participar de su clase, así como de la revisión del guion conjetural y del proyecto de cátedra, que nos posibilitó mirar la clase en contexto: el tiempo-espacio "real" de la clase y el marco de la propuesta escrita, planificada. Analizar didácticamente nuestras clases implica una tarea reflexiva que supone una reconstrucción crítica de la práctica. Constituye un planteamiento epistemológico y metodológico para abordar la especificidad de la enseñanza (Rivero, 2018).

La inmersión en la experiencia permitió darnos cuenta de la importancia de planificar nuestras clases para, incluso, poder salirnos del guion frente a cualquier imprevisto, desborde, necesidad, pedido, sin perder el sentido de nuestra propuesta de enseñanza. Mirar lo que hicimos para, retomando a Gloria Edelstein, "explicitar el contenido y los modos de incursionar en tal reflexión, lo que, en definitiva, resulta indicativo del tipo de racionalidad que orienta esta práctica y por tanto los procesos de cambio que se procuran desde las mismas" (Edelstein en Steiman, 2010).

Como compañeras del profesorado universitario en la UPC, desde distintas miradas disciplinares pero con el horizonte de encontrarnos en las fronteras y en los puntos en común, emprendimos una reflexión pedagógica acerca de nuestras propias prácticas docentes. Anteriormente, habíamos reflexionado sobre el vínculo educativo en pandemia y pospandemia, una experiencia que nos llevó a pensar en aquellos "cuerpos encapsulados" (Angelelli *et al.*, 2022). Esta vez, en la alegría de volver a las aulas físicas, participamos poniendo nuestros cuerpos en ellas, compartiendo un espacio-tiempo común docentes y estudiantes.

Desde este diálogo interdisciplinar, convocadas por la pregunta por nuestras prácticas docentes, pudimos reconstruir las maneras en que tiempos-espacios y objetos intervienen en el desarrollo de una clase. Elementos que construyen el sentido general del encuentro acontecimiental con otres, que ayudan o interrumpen el diálogo pedagógico, la circulación de los cuerpos, el encuentro grupal. Analizar la clase de Educación Vocal requirió, entonces, observar y escuchar atentamente lo que acontece en el aula para reconstruir su compleja trama y, de este modo, des-tramarla en sus múltiples sentidos. Esta tarea nos permitió conocernos, e incluso, crear otras prácticas.

De esta forma, pudimos ver la organización espacial de una clase que se trama entre la decisión de la docente de formar una ron-

da y la orientación en función del largo de un cable. Percibimos las fronteras difusas del aula en tanto sus paredes no delimitan el comienzo y cierre de una clase, sino que esta comienza antes y termina después –en el pasillo–. En relación con los tiempos, los ritmos estuvieron marcados por las particularidades del grupo.

Finalmente, dentro de los objetos, las tecnologías ocupan un lugar preponderante en el paisaje áulico de una clase de Educación Vocal, especialmente el celular, que abre la ventana a otros espacios, otros tiempos, otros marcos de afinación que se solapan con la clase. Los objetos van dando forma a la disposición de los cuerpos en el espacio, desde la ubicación de cada une, hasta la postura y su incidencia en la afinación del ejercicio propuesto por la docente. Los cuerpos, entonces, siguen siendo interpelados y modelados por los dispositivos tecnológicos, tanto en virtualidad como en la hibridez, y hoy, en la vuelta a la presencialidad. ¿Serán acaso una nota distintiva de las prácticas docentes pospandemia?

Referencias

Angelelli, M. B., Martini, C., Carrera, M., y Gaido, C. (2022). Dar el tiempo, pensar lo que nos pasó. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica, 1*(28), 21-35. https://doi.org/10.25074/07195532.28.2350

Bajtín, M. (2015). *Yo también soy. Fragmentos sobre el otro.* Godot.

Carrera, M. (2022). Proyecto de unidad curricular: Educación Vocal I. UPC-FAD.

Dussel, I. (2017). Las tecnologías digitales y la escuela. ¿Tsunami, revolución o más de lo mismo? En N. Montes (Comp.). *Educación y TIC: de las políticas a las aulas.* EUDEBA-OEI.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza.* Paidós.

Larrosa, J. (2007). *La experiencia. Parte I.* Conferencia. https://www.youtube.com/watch?v=7kRamPWp1as

Lima Quintana, H. (1972). *Cuentos para no morir.* Ediciones La Verde Rama.

Rivero, P. (2018). Análisis didáctico en la exigencia ética y epistemológica de la formación y profesionalización docente. *Informe final del Seminario-Taller Práctica Docente y Residencia* (pp. 66-67). FFyH-UNC. Córdoba.

Roldán, P. (2022). Dar clase con medios digitales. Apunte de cátedra: Tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. UPC.

Steiman, J. (2010). El análisis didáctico de la clase. *IV Jornadas Nacionales "Prácticas y Residencias en la Formación Docente".* UNC.

Van Dijk, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales.* Siglo XXI.

Velasco Orozco, J. J., Reyes Montes, L. (2011). Antropología y educación: notas para una identificación de sus relaciones. *Contribuciones desde Coatepec,* (21), 59-83.

Volóshinov, V. (1997). La palabra en la vida y la palabra en la poesía. Hacia una poética sociológica. En Bajtín, M., *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos* (pp. 106-137). Anthropos.

Investigación en redes de colaboración interinstitucional y transformación de prácticas en Educación Superior

"Energía Natural" Fragmento 3 Luciana Villarreal

RESEÑAS DE PUBLICACIÓN

Carola Astudillo · Marhild Cortese Marisa Muchiut

Revista Científica **EFI · DGES** Volumen 9 · N° 15 Julio 2023

Recreando nuevos conocimientos y prácticas en Educación Superior

3ª Convocatoria a Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa

Carola Astudillo, Marhild Cortese y Marisa Muchiut
Compiladoras

C*VyE Colección Vinculación y Educación

UniRío editora

e-book ISBN: 978-987-688-469-3

FICHA TÉCNICA

Título: **Recreando nuevos conocimientos y prácticas en Educación Superior. 3ª Convocatoria a Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa**

Autoras: Carola Astudillo, Marhild Cortese y Marisa Muchiut (compiladoras)

Año: 2022 | Editorial: UniRío Editora | ISBN: 978-987-688-469-3

Archivo Digital (descarga y lectura online): http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2022/05/Recreando-nuevos-conocimientos....pdf

RESEÑA

Investigación en redes de colaboración interinstitucional y transformación de prácticas en Educación Superior

El libro digital *Recreando nuevos conocimientos y prácticas en Educación Superior* contiene resultados de investigaciones realizadas en el marco de la tercera convocatoria a Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa (PROMIIE), organizada de manera conjunta por la Secretaría Académica (SA) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y la Dirección General de Educación Superior (DGES) del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

La experiencia PROMIIE nació como inquietud entre estas instituciones de Educación Superior en el año 2013, y su eje central es la vinculación entre la investigación y la formación docente, en consonancia con una perspectiva que promueve la construcción de nuevo conocimiento para mejorar la enseñanza en la Educación Superior. La continuidad de las convocatorias permitió la permanencia de los equipos y el fortalecimiento del trabajo colaborativo, afianzando las relaciones entre instituciones de formación docente en Educación Superior (IFD-UNRC) y la integración de este sistema.

El recorrido por la obra que aquí se reseña es una muestra de que la permanencia en el tiempo ha posibilitado a los equipos profundizar en problemáticas relacionadas con la enseñanza en Educación Superior. Las diferentes investigaciones evidencian la construcción de categorías emergentes que se nutren de aportes teóricos de investigaciones previas en la temática, al mismo tiempo que logran apresar aspectos de la singularidad de las prácticas docentes que se despliegan en las instituciones de formación docente de la Región Sur.

Los distintos capítulos exponen los hallazgos de las investigaciones y revelan las maneras en que los procesos de reflexión sobre las prácticas instituidas generan condiciones para la transformación de las prácticas docentes. Se destaca el aporte de estos conocimientos a la formación docente y a las instituciones del nivel. En este aspecto, podemos señalar que el saber construido en el marco de los PROMIIE orienta prácticas instituyentes en estas instituciones.

Cabe señalar también que el desarrollo de las investigaciones ha posibilitado fortalecer la práctica investigativa en las instituciones participantes:

para los IFD, la continuidad de los equipos a lo largo del tiempo ha permitido institucionalizar y enriquecer la cultura institucional con estas prácticas. En este sentido, las investigaciones dan cuenta de la potencialidad de la enseñanza y la labor de las instituciones de nivel superior como formadores de formadores.

Además, la obra da cuenta de que el crecimiento de los PROMIIE ha posibilitado la construcción de un trabajo colectivo, participativo y redes de colaboración interinstitucional al interior del sistema de Educación Superior: se conformaron equipos de trabajo multidisciplinarios con preocupaciones e intereses compartidos, y los participantes construyeron afiliaciones, conocimientos, procesos de escritura y también estrategias diversas de difusión al interior de las instituciones formadoras. Este texto contribuye a que formadores y estudiantes puedan acceder al conocimiento producido y nutrir las prácticas docentes teniendo en cuenta los aportes que realizan a la formación en el nivel superior.

Creemos que el recorrido por la obra invita a dar continuidad a este proyecto interinstitucional, tanto por los aportes de cada una de las investigaciones a la enseñanza en el nivel, como por la formación lograda en los docentes. En este aspecto, merece especial atención la participación de los docentes de los IFD; el reconocimiento de horas para la tarea de investigación hizo posible adquirir experiencia y saberes en torno a esta práctica, lo cual ha generado también un docente productor de conocimiento, aspecto que contribuye al enriquecimiento de la cultura institucional.

A continuación, se presenta un breve recorrido por el contenido del libro:

El capítulo I, "La experiencia de investigación en los PROMIIE: valoraciones y aprendizajes", fue elaborado por las integrantes de la Comisión Organizadora de los PROMIIE, representada por miembros de la UNRC y la DGES, quienes, luego de haber transitado tres convocatorias, consideraron oportuno valorar la experiencia desarrollada hasta el momento, recuperando las voces de docentes que participaron de este proceso. Entre los aspectos que recalcan los docentes-investigadores, se destaca la naturaleza mixta e integrada de los proyectos, en los que participan sujetos con identidades institucionales y profesionales diversas, abordando problemáticas comunes del sistema de Educación Superior. Otra cuestión que ponderan los docentes es la continuidad de este proyecto, lo que ha permitido institucionalizar las prácticas de investigación en las instituciones formadoras de la Región Sur, preservando el sentido de horizontalidad en el trabajo compartido. Finalmente, se valora el acompañamiento y el intercambio entre colegas, reconociendo la naturaleza formativa de estas instancias, como también el lugar relevante otorgado a la reflexividad, aspecto que permite la construcción de nuevo conocimiento y la generación de instancias de transformación de las prácticas docentes.

El capítulo II, "Trayectos e innovaciones educativas: reinventar las prácticas docentes. Viajes al pasado, presente y futuro", aborda las trayectorias educativas de los estudiantes de nivel superior, identificando estrategias y dificultades para permanecer en el nivel, y generando prácticas innovadoras sobre la base de las trayectorias educativas de estos estudiantes. El análisis determinó la valoración de objetos y actividades que parecieran ser atemporales a las prácticas educativas, aspecto que permitió repensar la idea de innovación desde una mirada más holística y menos limitada a la tecnología-innovación. Puso de manifiesto también la diversidad de formas y estrategias que surgen de la tarea docente para aportar nuevas maneras de enseñar a partir de recursos conocidos. Según las autoras, la investigación brindó la oportunidad de "mirar algo nuevo sobre lo viejo".

El capítulo III, "Huellas de las biografías en la formación inicial de docentes en Ciencias Naturales", profundiza la investigación sobre las prácticas experimentales en el marco de la formación docente inicial. Este estudio se inscribe en desarrollos previos realizados por las investigadoras; en esta oportunidad, el equipo se interesó por comprender si las biografías escolares personales incidían sobre esas prácticas, y de qué manera lo hacían. El estudio pretende problematizar las prácticas docentes iniciales en los profesorados de Ciencias Naturales desde la investigación educativa: identificar matrices formativas, rutinas escolares, modos de intervención y de acción que permitan dilucidar de qué manera la biografía moldea las prácticas de los profesores en sus residencias. El análisis permitió reconocer ideas, prácticas escolares, modelos de enseñanza, criterios y representaciones sobre el docente que constituyen un complejo entramado o matriz formativa. Teniendo en cuenta estos hallazgos, las autoras señalan que, si bien los saberes construidos en el recorrido escolar dejan huellas persistentes que operan como resistencias al cambio, recuperar las biografías personales, hacer conscientes los aspectos conservadores a través de un proceso metarreflexivo permitiría incidir en la generación de prácticas creativas e innovadoras en las Ciencias Naturales.

El capítulo IV, "La formación docente en perspectiva de derechos", refiere a la importancia de los derechos en la formación docente. El recorrido sobre la temática y los hallazgos del trabajo realizado en la 2.ª Convocatoria PROMIIE (2015-2016) posibilitaron construir la problemática relacionada con la construcción de ciudadanía (sentidos y prácticas colectivas) en la formación docente inicial. El equipo se propuso explorar e identificar prácticas de formación docente productoras de sentidos en relación con los derechos sociales, espacios en construcción que pueden expresar las múltiples posibilidades de ciudadanía. Se preguntaron también sobre el aporte de la formación docente inicial en la construcción de ciudadanía en su propuesta formal (diseño curricular) y en las prácticas emergentes. El análisis permitió describir procesos que, por su potencialidad, apuntan a la formación de un docente con perspectivas para el diseño y la puesta en marcha de propues-

tas pedagógicas de construcción de ciudadanía crítica basadas en principios de inclusión, justicia social y ampliación de derechos.

El capítulo V, "Un encuentro de voces y haceres que potenciaron la mirada reflexiva sobre la propia práctica matemática en el aula de formación docente", surge de la reflexión de las prácticas docentes en la enseñanza de la Matemática en la formación docente inicial, a partir de la cual, las autoras se interrogaron acerca de las relaciones en la transición de la aritmética y el álgebra en las aulas de la formación docente, a partir del marco teórico de la didáctica de la Matemática. En este marco, el estudio focalizó y avanzó en la construcción, el análisis, la implementación y la valoración de una propuesta. Entre los aportes más importantes de esta investigación, se destaca el reconocimiento de que los niveles de algebrización –que funcionan en la actividad matemática desplegada en el aula– resultan un marco de referencia didáctico-matemático que permite valorar el avance de la producción de conocimiento en el aula, transformándose en un importante insumo para el docente formador, al funcionar como un marco regulatorio para sus intervenciones en el proceso de enseñanza y para favorecer el aprendizaje.

El capítulo VI, "Las narrativas en la formación docente. Dispositivos que favorecen prácticas reflexivas en estudiantes avanzados del Nivel Superior", está centrado en la importancia de las narrativas en la formación docente. Las autoras investigan sobre el uso de los dispositivos narrativos en los espacios de prácticas profesionales docentes de profesorados de nivel superior de los IFD del sur de la provincia de Córdoba. Indagan si en los espacios donde realizaron el trabajo de campo se emplean dispositivos narrativos; y en caso afirmativo, qué temática abordan estas narrativas; analizan si estas prácticas de escritura favorecen procesos reflexivos sobre la propia práctica, y si los procesos reflexivos favorecen transformaciones en la formación docente. Los hallazgos permiten señalar el valor de los dispositivos pedagógicos narrativos, que permiten el protagonismo de los sujetos involucrados en las prácticas pedagógicas, aspecto que posibilitaría el desarrollo de acciones transformadoras de las prácticas pedagógicas en el nivel superior.

Finalmente, el capítulo VII, "Corolario de experiencias lectoras en la formación docente: las voces como objeto de la mirada", profundiza en el estudio de la lectura literaria de los futuros docentes, a fin de comprender las relaciones y los sentidos entre las experiencias lectoras y los contextos donde se sitúan los relatos de vida en lo personal y académico de los estudiantes. Esto posibilita reflexionar acerca de las mediaciones pedagógicas que las instituciones formadoras propician en pos de construir una identidad lectora literaria y favorecer una mirada crítica y transformadora de las prácticas en torno a la literatura.

A modo de cierre de esta reseña, nos parece oportuno recuperar los aportes de Achilli (2023), quien expresa que el camino de la investigación transforma los modos de pensar: al pretender conocer determinada pro-

blemática, incursionamos en otras lógicas de pensamiento que perturban nuestros modos de pensar cotidianos. En este sentido, destacamos el papel epistemológico de la escritura en los distintos momentos de la investigación, en tanto ayuda a pensar. En esta obra, encontraremos el pensamiento de una comunidad de docentes-investigadores que alienta la reflexión de las prácticas docentes entre colegas de distintas instituciones, unidos por intereses compartidos. Estos proyectos habilitan una construcción colectiva y colaborativa de saberes para una necesaria trasformación de prácticas en el ámbito educativo.

Referencia

Achilli, E. (2023). Investigación en la formación docente. Algunas pistas teóricas metodológicas. *Revista EFI*, 9(14), 13-28.

Carola Astudillo
Prof. Adjunta
UNRC

Marhild Cortese
Prof. Asociada
UNRC

Marisa Muchiut
Prof. Adjunta
UNC

DGES · Dirección General de Educación Superior