



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
EDUCACIÓN

e fe
Editorial

Investigar para educar en una coyuntura de crisis





UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
EDUCACIÓN

INVESTIGAR PARA EDUCAR EN UNA COYUNTURA DE CRISIS

eje
Editorial

DATOS DE EDICIÓN**DIRECTORA DE LA EFE**

Mgter. Susana Ortega de Hocevar

DISEÑO DE CUBIERTA Y DIAGRAMACIÓN

Dis. Ind. Analía Vazquez

PROCESAMIENTO LINGÜÍSTICO

Lic. Paola Bruno

EDICIÓN

Mgter. Susana Ortega de Hocevar

EDICIÓN TÉCNICA

Dra. Paola Rovello

Impreso en Argentina

Queda hecho el depósito que indica la Ley 11.723

© EFE 2016

Sobremonte 81

editorial@feeye.uncu.edu.ar

5500 – Mendoza – Argentina

Datos de ISBN:

Facultad de Educación

Investigar para educar en una coyuntura de crisis ; compilado por Ana Torre. - 1a ed compendiada. - Mendoza : Editorial de la Facultad de Educación, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-3611-05-6

1. Informes de Investigación. 2. Ciencias de la Educación. I. Torre, Ana, comp.

CDD 370.1

ISBN 978-987-3611-05-6



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

Rector

Ing. Agr. Daniel Ricardo Pizzi

Vicerrector

Dr. Ing. Jorge Horacio Barón

Facultad de Educación

Decana

Dra. Ana María Sisti

Vicedecana

Dra. María Ximena Erice

Secretaria Académica

Mgter. Claudia Elisa Zozaya

Directora General de Carreras

Prof. Esp. María Gabriela Griffouliere

Referente por el Profesorado Universitario de Educación Primaria / Ciclo de Profesorado de Grado Universitario en Informática

Prof. Flavia Escudero

Referente por el Profesorado Universitario de Educación Inicial

Lic. Marcela Mirchak

Referente por el Profesorado Universitario de Educación para Personas Sordas / Tecnicatura en Interpretación de Lengua de Señas

Prof. Esp. Gabriela Guzmán

Referente por el Profesorado Universitario de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Visual

Lic. Mariela Farrando

Referente por el Profesorado Universitario de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Intelectual. Orientación Discapacidad Motora

Mgter. Leticia Vázquez

Referente por el Tecnicatura Universitaria en Educación Social

Lic. Noelia de la Reta

Secretaría de Investigación y Posgrado

Mgter. Ana Torre

Directora de Investigación

Prof. Esp. Adriana Moreno

Directora de Posgrado

Dra. Federica Schervosky

Coordinadora de Institutos, Centros y Redes

Lic. Andrea Suraci

Secretaría de Extensión

Mgter. Verónica Alejandra Martínez

Directora de Relaciones Interinstitucionales y Territorialización

Dra. Nora Marlia

Directora de Asuntos Estudiantiles y Egresados

Prof. Silvia Adriana Gigena

Coordinadora de Egresados

Prof. María Eugenia Bobillo

Coordinadora de Estudiantes

Srta. Julieta Mendoza

Secretario Administrativo Económico-Financiero

Lic. Sergio Euliarte

ÍNDICE

Prólogo Ana Torre	8
ESTILOS SALUDABLES DE VIDA EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Graciela María Molinaris, Leticia Alejandra Vázquez y Valeria Vigo	16
EL PAPEL DE LA FAMILIA Y LA ESCUELA EN LA ALIMENTACIÓN DE LOS NIÑOS DE SECTORES POPULARES Cecilia Molina, Rosa M. Bustos y Graciela Illobre	31
RECONSTRUYENDO LAS HUELLAS DEL PASADO RECIENTE EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS Y/O JÓVENES Y ADULTOS. ESTUDIO DE CASO EN EL GRAN MENDOZA Maria Cristina Romagnoli y Sandra Lema	44
LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DESIGUALES: POLÍTICAS EDUCATIVAS Y ESTRATEGIAS FAMILIARES María Cristina Romagnoli y Magdalena Tosoni	59
LA ESCUELA PRIMARIA PÚBLICA DESDE EL EMPATE SOCIAL A LA GRAN ASIMETRÍA. EL CASO DE UNA INSTITUCIÓN DE SECTORES MEDIOS Magdalena Tosoni y Nuria Maldonado	72
POLÍTICA Y CONTROL DE LA ESCUELA EN LA ERA NEOLIBERAL Delia Albarracín	88
RESIDENCIA PEDAGÓGICA EN NUEVOS ESCENARIOS. LAS TRAYECTORIAS FORMATIVAS Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA LA FORMULACIÓN DE PROPUESTAS PEDAGÓGICAS EN CONTEXTOS VULNERABLES Alejandra Guillén y equipo.	100
FORMACIÓN DOCENTE INICIAL: CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES DE LOS PROFESORADOS Diego Díaz Puppato, Jorge Asso, María Isabel Iglesias, Melisa Cristiani, Natalia Hernández, Macarena Martínez, Tatiana Lucero y María Suyai Palmieri	112
LA PRÁCTICA EN EL MARCO DE LA “TEXTURA LÚDICA” Maria Eugenia Peralta Reynaud	126

MARCADORES MORFOSINTÁCTICOS Y FONOLÓGICOS EN LA ORIENTACIÓN DIAGNÓSTICA DE LA POBLACIÓN INFANTIL CON RETRASO EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE	144
Cristina Elisabeth Gutierrez	
LA ARGUMENTACIÓN EN EL SEGUNDO CICLO DE LA ESCUELA PRIMARIA	163
Ana Torre, Paola Bruno, Elisabeth González y Fabiana Delicio	
“CON - MOCIÓN” DIDÁCTICA POR LOS ESCENARIOS DIGITALES	179
María Fernanda Ozollo, Viviana Andrea Leo y Carlos Omar Arancibia	
GAMIFICANDO LA EVALUACIÓN EN LA CLASE INVERTIDA	197
María Isabel López, Irma Graciela Miranda y María Cristina Gómez	
SEÑAS SUSTANTIVAS DE LA LSA: PROCEDIMIENTOS DISCURSIVOS QUE LAS DEFINEN	205
Andrea Suraci, Patricia Fabrello, Gabriela Guzmán y Ana Sisti	
TERRITORIOS RURALES DE MENDOZA: EXPANSIÓN DEL CAPITAL Y RECONFIGURACIONES A PRINCIPIOS DEL SIGLO XXI	217
Ana Elizabeth Scoones y Laura María Torres	

PRÓLOGO: INVESTIGAR PARA EDUCAR EN UNA COYUNTURA DE CRISIS

Esta publicación pretende hacer visible el trabajo de los docentes investigadores de la Facultad de Educación (FED) de la Universidad Nacional de Cuyo, unidad académica que *forma a formadores* y que investiga para ofrecer respuestas a problemas educativos actuales. Es una recopilación de conocimientos evaluados por pares, quienes, de modo creativo y fundamentado, ofrecen al lector diversas respuestas que predisponen al diálogo, sin presentar sus posturas como verdades absolutas.

Acaban de cumplirse 100 años de la Reforma Universitaria y podemos aseverar que sus principios continúan siendo nuestros pilares. Concebimos la Universidad como una comunidad académica orientada a la docencia e investigación, que brinda una formación integral humanista, científica y tecnológica con una fuerte conciencia de la nación como realidad multicultural. Sus docentes se comprometen hoy en la producción y difusión del conocimiento en beneficio de esta sociedad tan heterogénea y con tan variadas demandas a atender.

Al leer rápidamente el Índice de este libro, cabría preguntarse por qué abarca temáticas tan diferentes englobadas bajo un mismo y único título. Este eclecticismo tiene su razón de ser: la Facultad de Educación, como educadora de futuros profesores, acoge asignaturas y profesionales de múltiples áreas, desde la Lingüística o la Matemática hasta las Ciencias Naturales y Sociales, pasando por muchas otras disciplinas, tales como: Antropología, Didáctica, Pedagogía o Ética; así, los docentes-investigadores de la FED realizan estudios muy diversos, lo cual se ve reflejado en los trabajos que presentamos.

Dada la gran variedad de temas abordados, resulta de gran utilidad realizar un breve resumen de cada uno para aprehender rápidamente el punto central de la discusión en los distintos artículos expuestos. No obstante, todos ellos, desde una perspectiva particular, arrojan luz sobre distintas cuestiones relacionadas con la *educación como factor promotor del cambio social*.

De manera general, los cuatro primeros artículos ponen en evidencia, desde perspectivas muy diversas, la importancia de la familia en distintos ámbitos educativos. El trabajo titulado *Estilos saludables de vida en personas con discapacidad intelectual* tiene como objetivo conocer qué entienden las personas jóvenes y adultas por Discapacidad Intelectual (DI) por “estar sanas” y cuáles son sus experiencias al respecto. Sus autoras, Graciela María Molinaris, Leticia Alejandra Vázquez y Valeria Vigo están convencidas de la necesidad de implicar los puntos de vista de estas personas en la investigación cuando

se abordan temas de interés para sus vidas. En los resultados finales se constata que los participantes demuestran comprender el significado de “estar sanos” y que conocen tanto los beneficios de llevar una dieta sana y hacer ejercicio como los peligros del uso de sustancias. Se evidencia que las personas con DI demuestran tener comprensión de lo que constituye un estilo de vida saludable y las consecuencias de las conductas poco sanas.

Por su parte, el trabajo *Papel de la familia y la escuela en la alimentación de los niños de sectores populares*, perteneciente a Cecilia Molina, Rosa M. Bustos y Graciela Illobre se propone describir estrategias de consumo en familias vulnerables vinculadas con las relaciones de parentesco, recursos y saberes sociales -incluyendo los transmitidos a través de las políticas alimentarias escolares- e identificar modos de vida que operan como factores de prevención/riesgo para el sobrepeso y la obesidad en los niños. Los resultados corroboran la hipótesis de que las estrategias de consumo no se definen atendiendo a los problemas de sobrepeso y obesidad infantil, aun cuando la noción de “alimentación saludable” está presente como aspiración entre padres y docentes. Además, las autoras del artículo reflexionan sobre el modo en que se implementan los programas de asistencia alimentaria en escuelas atravesadas por una profunda conflictividad social.

En la investigación titulada *Reconstruyendo las huellas del pasado reciente en los centros de educación de adultos y/o jóvenes y adultos. Estudio de caso en el Gran Mendoza*, de Maria Cristina Romagnoli y Sandra Lema, se revisan diacrónicamente los cambios en el origen social de la matrícula y en la propuesta educativa de las escuelas de educación primaria y básica del mayor núcleo urbano provincial, a fin de reconocer las huellas que las transformaciones de la estructura social han dejado en el sistema educativo. El recorrido realizado a través de vivencias en la Educación de Adultos, enmarcado en cambios económicos, políticos y educativos, permite mostrar un variado campo de experiencias que ayudan a comprender las tensiones que lo han constituido, así como también la permanencia de problemáticas que lejos de resolverse están complejizándose todavía más. El estudio contempla dos etapas: la del *Empate Social* y la de la *Gran Asimetría*. El paso de la primera a la segunda etapa en las escuelas estudiadas transcurre de una homogeneidad social externamente visible, pero con desigualdades al interior del aula y una profunda segmentación educativa por turnos. Según los resultados del análisis, las instituciones educativas se enfrentan a dos tipos de demanda: las familias de sectores medios se concentran en la necesidad de promover aprendizajes de calidad, mientras que los sectores populares esperan que la institución asegure el acceso a conocimientos relevantes y el paso al nivel de enseñanza media.

En la misma línea de investigación, el trabajo denominado *La escuela primaria pública desde el empate social a la gran asimetría. El caso de una institución de sectores medios* estudia el caso de una institución de la ciudad de Mendoza. Sus autoras Magdalena

Tosoni y Nuria Maldonado indagan sobre los cambios en las políticas educativas, las transformaciones sociales y su influencia en las instituciones educativas. Sostienen que a partir de la dictadura militar hubo un cambio en la estructura social: el paso de un Empate Social a una Gran Asimetría y que esta mutación se manifestó en las relaciones entre clases. Debido a políticas educativas que se inspiraron en el enfoque de escuelas eficaces se implementaron una serie de cambios en la gestión de las escuelas que implicaron la delegación de responsabilidades a los docentes y a los padres, a quienes se les atribuyó el fracaso escolar. Respecto a la estructura social sostienen que durante la etapa que denominan del Empate Social, la población de la escuela pertenecía a la clase media acomodada, en su mayoría hijos de profesionales, mientras que durante la etapa de la Gran asimetría, la fragmentación de las clases medias se hizo visible al interior de la escuela. Sus hallazgos podrían sintetizarse en dos premisas, la primera, de la homogeneidad invisible por fuera/desigualdades sociales al interior del aula a la desigualdad educativa y social visible por turnos, y la segunda relacionada con las estrategias familiares: del conocimiento como capital cultural e instrumento de ascenso social a la educación como consumo/derecho individual.

Relacionado con los estudios anteriores se encuentra *La construcción social de instituciones educativas desiguales: políticas educativas y estrategias familiares*. Sus autores, María Cristina Romagnoli y equipo de investigación, realizaron un estudio de caso, reconstruyeron diacrónicamente los cambios en el origen social de la matrícula y las propuestas educativas de las escuelas del Gran Mendoza y registraron el cambio en los nexos entre las familias, las escuelas y el Estado. En este contexto, docentes y directivos incorporan nuevas prácticas para resolver problemas institucionales y de las poblaciones que asisten. Consideran que han emergido nuevos paisajes educativos que pintan la desigualdad socioeducativa *in crescendo*. En definitiva, se contempla al Estado, las políticas, el sistema educativo, el mercado y las familias a reinventarse continuamente en línea con la desigualdad. Las investigadoras culminan el texto sembrando un interrogante: ¿cómo dirigirnos a la búsqueda de mayor justicia social e igualdad en el marco de las actuales políticas económicas, sociales y culturales?

Continuando con la reflexión sobre estas inquietudes -en otras palabras, el curso que va tomando la educación provincial y nacional en el actual marco político, económico y social-, el propósito del estudio *Política y control de la escuela en la era neoliberal* es analizar situaciones del aula y la escuela desde categorías filosóficas que permiten comprender las formas de subjetivación de los actores escolares a la luz de las relaciones vigentes de poder y control social. Su autora, Delia Albarracín, plantea que la educación no se concibe para construir conocimientos del mundo actual que sirvan de herramientas para que los niños afronten con dignidad las nuevas condiciones de desigualdad que propone el neoliberalismo. El análisis realizado permite concluir que la educación no es pensada

políticamente por las autoridades de la escuela observada. Resulta preocupante que la tarea de enseñar y aprender no esté propiciando formas de subjetivación que resistan a las formas de dominación crecientes en nuestra sociedad.

Como explicamos al comienzo de este Prólogo, las temáticas que aborda el presente libro son diversas dado que la educación implica muchas (si no todas) áreas del conocimiento; así, de los trabajos precedentes –que se centran en problemáticas de corte social, político y económico en relación con la escuela- se pasa a reflexiones sobre las características y prácticas docentes de los estudiantes que eligen formarse para ser profesores.

En este sentido, el estudio *Residencia pedagógica en nuevos escenarios. Las trayectorias formativas y el desarrollo de competencias para la formulación de propuestas pedagógicas en contextos vulnerables*, realizado por Alejandra Guillén y su equipo de investigación, desanda el camino de formación recorrido por los estudiantes del profesorado de la Facultad de Educación para realizar un diagnóstico sobre las competencias construidas, fundamentalmente aquellas vinculadas con ámbitos laborales definidos como *vulnerables* por sus características sociales, culturales o económicas. El estudio considera que la Práctica Profesional Docente es aquel espacio curricular donde se resignifican aprendizajes y conocimientos adquiridos durante la trayectoria formativa. Sin embargo, no puede ser un espacio aislado, pues cada disciplina debe responder, desde su especificidad, a los requerimientos propios del futuro profesor. Cada docente novel puede aumentar su seguridad y construir su identidad si se lo acompaña y prepara con herramientas sólidas para afrontar su tarea.

Por su lado, el trabajo *Formación docente inicial: características de los estudiantes de los profesorados*, cuya autoría es de Diego Díaz Puppato, Jorge Asso, María Isabel Iglesias, Melisa Cristiani, Natalia Hernández, Macarena Martínez, Tatiana Lucero y María Suyai Palmieri, describe el perfil de los alumnos que se preparan para ejercer la docencia: sus condiciones de vida, sus consumos culturales y algunas de sus representaciones. Se considera que el reconocimiento de algunas características de los estudiantes permite y facilita la deconstrucción de imaginarios en relación con los sujetos que ingresan a la Universidad y, específicamente, con los que optan por carreras de formación docente. La caracterización de estos alumnos permite identificar diferencias que construyen una imagen sobre la población estudiantil centrada en la diversidad, y que a la vez dejan de lado cualquier proceso de estandarización. El reconocimiento de los sujetos particulares como punto fundante del aprendizaje posibilita mejores prácticas de enseñanza y estrategias de inclusión educativa.

Otras investigaciones se centran también en el Nivel Inicial, aunque específicamente al interior del aula. La primera de estas se denomina *“Textura lúdica” en el nivel inicial. Un estudio en salas de 4 y 5 años de jardines de infantes exclusivos*. Su autora, María Eugenia Peralta, invita a repensar la tarea de la docencia, vinculada ni más ni menos

que a la enseñanza en la infancia. La experiencia de jugar, sostiene su autora, apunta al desarrollo de saberes sensibles que están en la base de la expresión humana. Considera al juego como *mediador cultural* que permite al niño pequeño desprenderse del aquí-ahora y entrar en el mundo simbólico de lo re-presentado. Señala que contenido y juego no son antitéticos; no obstante, los resultados obtenidos en otras investigaciones muestran que jugar representa menos del 20% del tiempo dedicado a la enseñanza y de este porcentaje, solo 7% refiere a juegos diseñados por el maestro. El estudio evidencia que no necesariamente los docentes de la muestra cumplen con la función identitaria del nivel, que es *el juego*. Prevalece aún un alineamiento -consciente o no- de conceptos esgrimidos en el pasado en relación con estrategias didáctico-pedagógicas que responden a la intencionalidad del docente de asociar el término *juego* a una actividad que no condice totalmente con el mismo.

La segunda investigación sobre Educación Inicial se titula *Marcadores morfosintácticos y fonológicos en la orientación diagnóstica de la población infantil con retraso en el desarrollo del lenguaje* cuya autora es Cristina Elisabeth Gutiérrez. Se pone atención en los componentes morfosintáctico y fonológico del lenguaje, ya que son considerados en la comunidad científica como variables predictivas del desarrollo lingüístico. Estas representan una herramienta útil para diferenciar el retraso y el trastorno lingüístico como categorías diagnósticas en la franja etaria de 4 a 7 años. El trabajo destaca la importancia de la identificación temprana de dichos marcadores para detectar retrasos en el lenguaje. Por último, los resultados obtenidos resaltan la utilidad de la aplicación de instrumentos de evaluación validados en investigaciones anteriores.

El trabajo titulado *La argumentación en el segundo ciclo de la escuela primaria*, cuyas autores son Ana Torre, Paola Bruno, Elisabeth González y Fabiana Delicio, comunica los datos finales del proyecto *Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el segundo ciclo de la educación básica*, que constituye una continuación de investigaciones precedentes. Este estudio, de carácter descriptivo y cuasi experimental, se aborda desde disciplinas tan variadas como: la Psicología Cognitiva, la Psicolingüística, la Lingüística Textual y la Teoría de la Enunciación. Investiga el desarrollo de la competencia productora de textos argumentativos en sexto grado, en las mismas instituciones educativas analizadas en períodos anteriores. Los datos obtenidos confirman que el alto índice de fracaso de los alumnos en esta modalidad textual puede ser revertido mediante el entrenamiento de dicha competencia, a través de la interacción entre el docente y los estudiantes, en un contexto favorecedor de la construcción del aprendizaje.

Hasta ahora hemos reseñado producciones científicas cuyo objeto de estudio circula entre los niveles educativos inicial, primario y secundario; no obstante, abrimos aún más el campo de investigación por la presentación de un estudio realizado por María Fernanda Ozollo, Viviana Andrea Leo y Carlos Omar Arancibia, centrado en el nivel universitario.

En efecto, la propuesta denominada *Con-moción didáctica por los escenarios digitales* explora prácticas educativas del nivel superior mediadas y mediatizadas por lo digital, a la luz de la convergencia entre perspectivas tecnológicas, cognitivas y sociales. En este sentido, los docentes se consideran visitantes o inmigrantes digitales en 83%, mientras que solo el 17% restante estaría entre nativos y residentes. Es muy difícil que los docentes puedan trabajar didácticamente utilizando todas las posibilidades del nuevo paradigma en estas condiciones; solo se aprovecharán en tanto el sujeto que ponga en juego dicha convergencia sea parte de esta y se maneje en estos nuevos ecosistemas como un ciudadano pleno y activo, tanto en el reconocimiento de las diferentes aplicaciones, herramientas y recursos como en el conocimiento de la relación que tienen las mismas con el desarrollo cognitivo.

En línea con el foco en las nuevas tecnologías que asume el estudio anterior, el artículo *Gamificando la evaluación en la clase invertida - Diseños gamificados en el aula*, de María Isabel López, Irma Graciela Miranda y María Cristina Gómez, da cuenta de los avances de la aplicación de herramientas de gamificación como forma de mediar y evaluar los aprendizajes en el ámbito de la formación de docentes de la Facultad de Educación de la UNCuyo. Invita a reflexionar sobre la manera de desarrollar una propuesta de enseñanza utilizando la gamificación y la clase invertida. Para lograrlo se implementan sistemas de evaluación basados en juego -*Kahoot!* y *Quizizz*-, plataformas educativas gratuitas que permiten a los estudiantes rendir una evaluación a través de computadoras y móviles. Luego de la experiencia, las valoraciones de los procesos desarrollados ponen en evidencia que la gamificación constituye un certero complemento metodológico en la elección pedagógica de la clase invertida. Además, la apropiación concreta de esta por parte de los alumnos facilita su posterior implementación en las prácticas docentes.

Por otra parte, en este libro hemos querido abordar otra cuestión vinculada a la educación que está visibilizándose cada vez más: se trata del lenguaje de señas (LSA). En particular, la indagación realizada por Patricia Fabrello, Andrea Suraci, Ana Sisti y Gabriela Guzmán *Señas sustantivas de la LSA: procedimientos discursivos que las definen* da cuenta de los resultados de la investigación que analiza procedimientos discursivos para definir señas sustantivas. Para ello se propone un estudio de tipo exploratorio-descriptivo, a fin de indagar cuáles son las expresiones utilizadas por los miembros de la Comunidad Sorda de Mendoza, hablantes de LSA, para desarrollar el concepto de *sustantivo*. Existe el preconcepto -sostenido por la literatura en el tema- de que las personas sordas definen por ejemplificación; sin embargo, los resultados obtenidos permiten desecharlo y además corroborar el supuesto teórico de que el sordo adulto, para definir las señas sustantivas, recurre a más de un procedimiento discursivo.

Finalmente, además de las investigaciones mencionadas, contamos con los valiosos aportes de un trabajo que desde las Ciencias Sociales aborda problemáticas que todo

futuro docente debe conocer para contextualizar sus prácticas: *Territorios rurales de Mendoza: expansión del capital y reconfiguraciones a principios del siglo XXI*, de Ana Elizabeth Scoones y Laura María Torres. Este estudio analiza los procesos de expansión del capital y de reconversión productiva en algunas actividades económicas que albergan los territorios rurales de la provincia de Mendoza. Se indagan los conflictos que derivan de las transformaciones territoriales asociadas, específicamente, al avance de proyectos inmobiliarios y de turismo de lujo sobre tierras de uso agrario. De acuerdo a sus autoras, la incorporación de tierras agrícolas a favor de emprendimientos inmobiliarios de tipo residencial y otros usos urbanos lleva a una fragmentación del territorio mendocino, donde aparecen nuevas actividades, interacciones y espacios, lo cual genera múltiples conflictos. Las tendencias descritas obligan a revisar las categorías tradicionales desde las que se han analizado, hasta ahora, las dinámicas de lo rural y lo urbano.

Hemos realizado un rápido recorrido por las temáticas planteadas en los diversos artículos del libro. Creemos importante, sin embargo, detenernos aunque sea un momento para una última reflexión. La paciente tarea de investigar requiere, en palabras llanas, tiempo y dinero; por un lado ese tiempo, en muchas ocasiones, se le quita a la actividad de la docencia, lo cual recorta ingresos para los miembros de una investigación; y, por otro lado, la ciencia implica onerosos gastos de materiales específicos, viáticos, bibliografía que resultan difíciles de cubrir. Por ello es tan importante que esta actividad reciba un aporte financiero que permita sostenerla.

Lamentablemente, en los últimos años el presupuesto para investigación ha sufrido un fuerte recorte en todas las instituciones argentinas. Desde la Facultad de Educación de la UNCuyo creemos fundamental repensar en una mejor distribución del presupuesto dedicado a la investigación en universidades nacionales para mejorar el sistema socioeconómico en su conjunto, ya que en estas instituciones se forman, egresan y trabajan docentes, profesionales e investigadores que contribuyen con su actividad científica a la generación de capital económico y humano en todas las áreas. Sin duda alguna, el gasto estatal en desarrollo científico representa una inversión, ya que sus productos retornan a la sociedad en formas muy diversas, generando una retroalimentación.

Si no otorgamos a la investigación –y, sobre todo, a la investigación en educación- el lugar que se merece, no podemos concebir factible sembrar la semilla para la transformación social y que esta germine, crezca y se reproduzca. Por otra parte, cabe señalar que la actividad científica en la Facultad de Educación es llevada a cabo por profesionales que se formaron e iniciaron su camino laboral, primero que nada, como docentes. Nadie pone en duda que el trabajo inherente de un profesor sea el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, el docente siente que para garantizar ese proceso necesita interpelar al sistema, responder preguntas, resolver creativamente problemas... ¿y qué es esto sino investigar?

Sin lugar a dudas, la investigación es el complemento obligado de un profesor universitario. No obstante, actualmente el rol del docente investigador no es acompañado por las políticas universitarias necesarias. Educar en una coyuntura de crisis nos lleva a cuestionar la actual concepción del docente investigador. Cabe preguntarse qué apoyo tienen actualmente los profesores para generar conocimiento científico y si, realmente, es posible lograr una mejora de la calidad educativa sin el aporte de los investigadores.

Para dar respuesta a este último interrogante, solo podemos pensar en *una educación sustentada en la idea de investigación*. La figura del docente-investigador debería ser promovida en el ámbito universitario; sin embargo, diversas medidas tomadas por los gobiernos de turno poco a poco nos han ido desalentando, dado que no comprenden la responsabilidad de lo que asumen quienes están al frente de una clase. Desde hace mucho, el sistema sociopolítico no premia a quienes educan e investigan al mismo tiempo; así se invisibiliza el importante aporte de aquellos que nutren sus prácticas didácticas y pedagógicas con sus proyectos de investigación.

A fin de cuentas, ¿no es un peligro para el sistema educativo que los docentes solo reproduzcan los saberes de otros, en vez de producir su propio conocimiento a partir de sus prácticas y experiencias? Con todo, no perdemos la esperanza de que, en un futuro cercano, las políticas argentinas de asignación presupuestaria tomen un rumbo más favorable y se tenga en cuenta la importancia de este espacio *formador de formadores* que termina construyendo, en última instancia, lo más valioso que tenemos: los ciudadanos del futuro.

Para finalizar, queremos expresar que, lejos de realizar una crítica sin sentido, estas palabras invitan a *afianzar la relación de la educación con la investigación en la Universidad*, promoviendo la reflexión sobre el sistema educativo desde distintas disciplinas y perspectivas. Nuestro objetivo último es, en pocas palabras, fortalecer la figura del docente-investigador con su aporte fundamental de investigaciones teóricas y empíricas que pueden impactar fuertemente en la mejora de la calidad educativa.

Ana Torre¹

¹ **Ana Torre.** Es Profesora de Sordos y Terapeuta del Lenguaje, Especialista en Docencia Universitaria, Especialista en Ciencias del Lenguaje y Magíster en Lectura y Escritura por la Universidad Nacional de Cuyo. Actualmente se desempeña como profesora Titular de las asignaturas *Evaluación de los Trastornos del Leguaje escrito y Terapia II* de la Licenciatura en Terapia del Lenguaje de la Facultad de Educación. de la Universidad Nacional de Cuyo y es Secretaria de Investigación y Posgrado de la misma Facultad.

Ha dirigido y codirigido Proyectos de Investigación desde el año 1995 hasta la fecha.

Ha participado como invitada y expositora en numerosos eventos nacionales e internacionales. Ha dictado cursos sobre "Sordera" y "Lengua de Señas". Fue contratada por el Gobierno de Entre Ríos para capacitar a los docentes sobre lectura y escritura de la Persona Sorda. Fue convocada por la Red Federal de Formación Continua, Cabecera Mendoza, para la capacitación a docentes sobre detección de alteraciones del lenguaje y de dificultades de lectura y escritura

Ha dirigido numerosas tesis de grado y posgrado y dictado numerosos cursos para investigadores noveles. Generó y coordinó el primer "Semillero de Investigadores de la UNCUYO" desde 2014 a 2016.

ESTILOS SALUDABLES DE VIDA EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Graciela María Molinaris

Leticia Alejandra Vázquez

Valeria Vigo¹

Resumen

Este estudio cualitativo procuró conocer qué entienden las personas jóvenes y adultas con Discapacidad Intelectual por estar sanas y cuáles son sus experiencias al respecto. Para tal fin se implementaron entrevistas semiestructuradas, mediadas según las necesidades singulares, a la población de jóvenes y adultos con Discapacidad Intelectual usuarios de un Centro de Día de la Ciudad de Mendoza, a los cuales se les preguntó sobre su salud y estilos sanos de vida. La transcripción y análisis de los datos se realizó siguiendo el análisis temático de Braun y Clarke (2006). En la base del estudio se encuentra el convencimiento de la necesidad de implicar los puntos de vista de estas personas en la investigación, cuando se abordan temas que interesan a sus vidas. Si bien son numerosos los estudios que investigan la salud de las personas con Discapacidad Intelectual, relativamente pocos las han incluido en el proceso de la investigación, preguntándoles directamente. Esta carencia de información sobre sí mismas es una omisión considerable, en virtud de la creciente convocatoria para una mayor inclusión e implicación de las personas con discapacidad intelectual en temas de investigación importantes para ellas (Young y Cheeson, 2008). Concretamente se indagó sobre la comprensión y el significado de estar sanos, llevar una dieta saludable, los peligros del uso de sustancias y los beneficios del ejercicio, así como el conocimiento sobre las razones para emprender conductas saludables. Otro aspecto que nos interesó conocer es la existencia de factores protectores y factores obstaculizantes para efectivizar la implicación de estas personas en un estilo de vida saludable. La intención del estudio es proporcionar un análisis sobre cómo las personas con discapacidad intelectual comprenden la salud y eligen estilos de vida saludables desde los propios protagonistas, así como la identificación de los factores que constituyen barreras o promueven la salud, todo ello en dirección a aportar prácticas

¹ Título de la investigación: *Estilos saludables de vida en jóvenes y adultos con Discapacidad Intelectual: factores protectores y factores obstaculizantes*. Período: 2013-2016. Institución auspiciante y evaluadora: SECyT. Facultad de Educación. Directora: Molinaris, Graciela. Co-directora: Vazquez, Leticia. Integrantes: Bascuñán, María Silvina; Profili, José; Vigo, Valeria; Pérez, María Cecilia; Alfaro, Mónica; Quintana Valenzuela, Nicolás; Begali, Leticia. Becarios: Isuani, Ana Laura; Jasen, Fernando y Lepes, Lía.

de intervención educativa promotoras de calidad de vida en el ciclo vital juventud/adulthood. La transferencia de esta investigación se remite directamente a los usuarios del Centro de Día para la Vida Adulta; también a los ámbitos académicos de formación de recursos humanos en educación y salud, y a otras instituciones de servicios educativos y sanitarios para personas con Discapacidad Intelectual. El universo de los posibles beneficiarios estará constituido por las personas con Discapacidad Intelectual, las familias, los profesionales en formación y ejercicio, los servicios educativos terapéuticos y prestadores del ámbito de salud y de educación.

Palabras clave: Discapacidad Intelectual - Salud - Estilos saludables de vida

INTRODUCCIÓN

Este artículo pretende dar cuenta de los resultados obtenidos a partir de un estudio de investigación denominado *“Estilos saludables de vida en jóvenes y adultos con Discapacidad Intelectual: factores protectores y factores obstaculizantes”*, cuyo objetivo fue conocer qué entienden las personas jóvenes y adultas con Discapacidad Intelectual (DI en adelante) por estar sanas y cuáles son sus experiencias al respecto. Para esto se implementaron entrevistas semiestructuradas, mediadas según las necesidades singulares, a la población de jóvenes y adultos con DI, usuarios de un Centro de Día de la Ciudad de Mendoza, a los cuales se les preguntó sobre su salud y estilos sanos de vida. La transcripción y análisis de los datos se realizaron siguiendo el análisis temático de Braun y Clarke (2006). Subyace en dicho estudio, el convencimiento de la necesidad de implicar los puntos de vista de estas personas en la investigación, cuando se abordan temas que interesan a sus vidas; dado que, si bien son numerosos los estudios que investigan la salud de las personas con DI, relativamente pocos las han incluido en el proceso de la investigación, preguntándoles directamente.

Se tomó como punto de partida el análisis de una investigación precedente llevada a cabo por nuestro equipo, denominada: *“Educación, prevención y promoción de la salud en personas con síndrome de Down en el marco de un Programa Educativo Terapéutico para la Vida Adulta”*, por el cual se concluyó que las personas con DI comprenden lo que constituye estar sano, son conscientes de los estilos de vida saludables, así como de las consecuencias de conductas poco sanas. Por otro lado, como antecedente, cabe mencionar la investigación desarrollada por Caton y otros (2014), denominada *“Estilos sanos de vida en adultos con Discapacidad Intelectual: qué conocen, factores que los benefician y dificultan”*, que es referente de este proyecto.

En síntesis, se constató que los participantes demuestran comprender el significado de estar sanos, llevar una dieta sana, los peligros del uso de sustancias y los beneficios de los ejercicios. Muestran ciertos conocimientos sobre las razones para emprender conductas saludables. Surge la idea de la moderación, así como la existencia de factores que

benefician y dificultan la implicación en un estilo de vida sano. Estos resultados sugieren que las personas con DI demuestran tener comprensión de lo que constituye estar sano y ser conscientes de los estilos benéficos de vida, las consecuencias de conductas poco sanas y la necesidad de ser moderados. Por otro lado, son conscientes y ponen en valor el aprendizaje que logran en áreas de formación permanente, en este caso en el Centro de Día al que concurren, para conocer y practicar un estilo de vida saludable; así mismo reconocen la necesidad de apoyo de otros adultos (profesores, padres, hermanos) para sostener conductas de vida saludable.

Marco teórico

No existen demasiados estudios epidemiológicos dirigidos a conocer el estado de salud y evaluar la calidad de vida percibida en personas con Discapacidad Intelectual (Canelo, J.; Alonso Sardón, M. y Serrano López de las Hazas, A ,2005), lo cual no es una cuestión de solidaridad sino, como señala el autor, es un derecho. El informe *Envejecimiento y política social* de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y de la Asociación Internacional para el Estudio Científico de Discapacidades Intelectuales (IASSID), publicado en el año 2000, incentivó una nueva generación de estudios que han tenido como objetivo conocer el efecto del paso del tiempo sobre las personas con DI y mejorar su atención. El estudio SENECA: Informe Ejecutivo Envejecimiento y Discapacidad (2000-2008) es un ejemplo de trabajo de investigación que propone conocer las necesidades de las personas con DI que envejecen, para llegar a formulaciones sobre las políticas preventivas y asistenciales que permitan mejorar su calidad de vida en la vejez. Dicho estudio plantea que la conducta relacionada con la nutrición, el control del peso, el ejercicio físico y el consumo de sustancias como tabaco, alcohol y fármacos son determinantes importantes de salud en la población y, por tanto, son prioritarios para los sistemas de salud pública (Kramers, 2003, citado en Stain-Parbury, 2014). El informe promueve un envejecimiento saludable, también en las personas con DI, proponiendo la implicación de dichas personas en estilos de vida sanos.

El Manifiesto Europeo sobre *Estándares Básicos de la Asistencia Sanitaria para Personas con DI* (Rotterdam, 2003) resume claramente los elementos de una adecuada asistencia sanitaria para personas con discapacidad intelectual. Este manifiesto considera, como base política y moral, las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidades, tal como fueron adoptadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1993. Dichas Normas Uniformes, a su vez, se han desarrollado sobre la base de la experiencia lograda durante la Década de Naciones Unidas de las Personas Discapacitadas (1983-1992). El Manifiesto Europeo señala que las personas con discapacidad intelectual, que pueden vivir en sociedad con un mínimo de apoyo, a menudo pueden adoptar hábitos poco saludables, de ahí la importancia en ayudarles a

evitar riesgos sociales o para su salud, a través su participación en programas generales y específicos de detección y educación para la salud.

La importancia que ha adquirido el tema de la DI a nivel mundial ha estado fundamentada especialmente en: las necesidades declaradas por quienes la padecen, la prioridad de los profesionales de la salud y la educación y los padres de familia que la intervienen. A lo largo del tiempo se han generado investigaciones y procesos que parten del análisis de situación de los grupos poblacionales con discapacidad, con la finalidad de procurar una perspectiva de vida más funcional, que los favorezca en cuanto a la evolución de su ser y la calidad de los servicios que se ofrecen. Dichas investigaciones, en general, están referidas en acciones generadas por organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (conocida internacionalmente como UNESCO), que ha trabajado fundamentalmente en los aspectos relacionados con la educación; la OMS, en el campo de la salud y de la prevención; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (conocida internacionalmente como UNICEF), en el apoyo a programas dirigidos a los niños con discapacidad y la prestación de asistencia técnica, en colaboración con Rehabilitación Internacional (una organización no gubernamental); y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en la mejora del acceso de las personas con discapacidad al mercado laboral y en el incremento de los niveles de integración económica a través del desarrollo de la legislación laboral y de actividades de cooperación técnica. En general, todas las instituciones internacionales relacionadas con la defensa de los derechos humanos afirman que las personas con discapacidad deben poder ejercer sus derechos civiles, políticos, sociales y culturales en igualdad de condiciones con el resto de los ciudadanos. Asimismo, plantean la necesidad de mayor cobertura en atención, creación de centros asistenciales, formativos, procesos de investigación que permitan visualizar logros y aspectos a mejorar, particularmente a través de la implementación de programas que promuevan factores protectores de la salud. La promoción de esta se define como el proceso mediante el cual, los individuos y las comunidades, ejercen un mayor control sobre los determinantes de su salud para mejorar su calidad de vida. Restrepo y Málaga (2001) plantean que los determinantes de salud son todos aquellos dados por los estilos de vida y el ambiente, que son los que tienen que ver con las condicionantes de la salud: alimentación, actividad física, etc.

En el año 2000, la OMS junto con la *International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities* (IASSID) estudiaron diversos aspectos del envejecimiento de las personas con DI. De estos encuentros se desprenden los informes sobre la situación actual de esta población y las medidas a tomar para mejorar su calidad de vida. Las recomendaciones van en la línea de promover la salud física, la investigación y la formación de profesionales. Entre otras, se formula la necesidad de desarrollar programas de promoción para la salud, creando estrategias preventivas que fomenten

estilos de vida saludables, con los apoyos sociales suficientes para evitar restricciones en la participación en la comunidad y con el máximo apoyo de la familia. Asimismo, los informes mencionados señalan que las personas con DI y sus cuidadores deben conocer y aplicar prácticas saludables de: nutrición, higiene, reducción en abuso de sustancias, sexualidad, entre otras.

En línea con lo anterior, el Grupo de Investigación en Gerontología Proyecto D.I. (IMSERSO), Universidad de La Coruña (2002), refiere que los programas de promoción de la salud desde la atención primaria deben ir encaminados a minimizar la dependencia y a dotar a las personas mayores, y a sus cuidadores, de capacidades y estrategias para disminuir los riesgos para su salud. El grupo investigador plantea que gran número de personas con DI vive en la comunidad y utiliza escasamente los servicios sanitarios de atención primaria. Este alejamiento de los servicios puede estar originado en que no perciben por parte de los médicos de familia la capacidad para afrontar sus problemas. Programas de acercamiento de los servicios sanitarios a las personas con discapacidad han demostrado que estas personas tienen interés por mantener su salud y que la adaptación de los servicios a sus características contribuye a identificar y resolver sus necesidades sobre esta área. Las dificultades para utilizar los servicios sanitarios justifica, con mayor fuerza, el desarrollo de programas de cuidados para personas mayores con DI.

Está comúnmente aceptado que la persona mayor posee capacidad de aprendizaje y de recuperación. Las personas con DI son partícipes de esta capacidad y, al igual que otras personas mayores, son candidatos a programas de intervención encaminados a que tengan un envejecimiento satisfactorio. Estos van desde la promoción de la salud y la detección de factores de riesgo que conduzcan al deterioro de la función hasta la realización de programas: a- de mantenimiento para sostener las destrezas ya existentes, b- preventivos para evitar el deterioro o la regresión, c- restauradores para mejorar o mantener habilidades y funciones y d-progresivos para potenciar aquellas y mejorar las condiciones premórbidas tras mediciones y resultados del inicio.

Actualmente, la Fundación Proyecto Aura y el Grupo de Investigación en Neuropsicología de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación Blanquerna de la Universidad Ramón Llull coordinan un estudio multicéntrico en el que participan 19 instituciones españolas y 2 latinoamericanas. Se trata de un estudio de prevención e intervención cognitiva cuyo objetivo principal es promover un envejecimiento activo y saludable y mejora de la calidad de vida de las personas mayores con síndrome de Down y/o DI. Un aspecto interesante y novedoso es que cuenta con un grupo piloto de personas participantes en este estudio que viven una situación laboral activa en un entorno normalizado (siguiendo la metodología del Empleo con Apoyo en la empresa ordinaria); por lo tanto, se trata de una situación personal de vida activa y distinta a la de otras personas que no han optado por esta vía.

Otro aspecto que interesa mencionar lo constituye la inclusión e implicación de las personas con DI en los temas de investigación trascendentes para sus vidas. Dicha implicación concuerda con la plena participación tal como se contempla en la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (UNCRDP, 2006). Por otro lado, cabe destacar, que la incorporación de la perspectiva de quien lo ve desde dentro, ayuda a que se comprendan mejor los fenómenos que se investigan.

La involucración directa de las personas con discapacidad en los procesos investigativos revela la asistencia a un cambio importante al establecerse cada vez más fórmulas de investigación participativa, con propósito “emancipador”, donde las propias personas con discapacidades son participantes y colaboradoras, junto con las personas “expertas”, en los distintos momentos del proceso de investigación (Val Williams, 2000; Malcolm Richardson, 2002). En relación a lo anterior, cabe señalar, que algunos autores han manifestado sus preocupaciones con respecto a la participación de personas con discapacidad en el análisis de datos y en el desarrollo de teoría (Kiernan, 2000) o bien se han planteado cuestiones éticas en torno al “poder” de los investigadores participativos. Por ejemplo, se discute sobre el grado de libertad para expresar su opinión, en el caso de personas cuyas vidas están controladas por otras. No obstante, cada vez más, se considera la necesidad de incorporar las opiniones, valoraciones y aspiraciones de las personas con discapacidades de cualquier tipo, que ayuden a comprender sus vidas “desde dentro” y contribuyan a desarrollar una nueva visión de la discapacidad.

El siglo XXI es de grandes cambios que plantean inmensos retos, aunque también grandes oportunidades para el progreso y el desarrollo libre de las personas. Los cambios sociodemográficos y tecnológicos en los sistemas de organización social tienen un fuerte impacto en los sistemas de valores, en la forma de vivir y de proyectar el futuro. En este marco, la discapacidad plantea la necesidad de una nueva sociedad abierta e integradora donde todas las personas tengan acceso y puedan disfrutar plenamente de los recursos y potencialidades que esta les ofrece. De ahí, la necesidad de ampliar y mejorar la oferta de los servicios públicos, diversificar la investigación y, de manera fundamental, activar las actitudes positivas y las respuestas del conjunto de la sociedad en temas tan básicos como: la incorporación social, la movilidad y la accesibilidad, el transporte, la vivienda, los temas de salud y estilos de vida, la educación, la incorporación laboral, la vida en comunidad y en familia.

Asimismo, estos cambios comportan una creciente demanda de prestaciones de apoyo y promoción de las personas con discapacidad y sus familias. Estos nuevos retos, junto con la necesidad de enfocar el futuro en dirección al desarrollo social sostenible, hacen imprescindible una investigación que permita conocer con mayor precisión la realidad actual de la DI y sus efectos en las necesidades, en la calidad de vida, en las percepciones propias de las personas afectadas, los recursos disponibles actuales y a desplegar en

el futuro. Entre otras, está la necesidad de la asistencia médica especializada y otras actividades y servicios que promueven el bienestar, la salud y previenen la aparición de enfermedades.

La educación temprana para la salud desde la familia, la escuela y profesionales -en lo que se refiere a hábitos de higiene, alimentación, ejercicios físicos, ocio y descanso, y sobre todo la prevención de comportamientos de riesgo para la salud (tabaquismo, sedentarismo, nutrición incorrecta entre otros)- ha demostrado su capacidad de transformar los estilos de vida de la población general.

Siguiendo a Mirón Canelo (citado en Gallego, Alcaráz, Aguilar, Cangas y Martínez, 2016), en los últimos años, con la mejora de las condiciones de vida de la población se ha sentido la necesidad de incorporar nuevos indicadores de la calidad de vida percibida referida a la salud. En este último caso, ya no alcanzan los indicadores tradicionales, sino que hay que incorporar medidas más sensibles y específicas, que tengan en cuenta al propio sujeto: qué es lo que expresan ellos sobre su salud y su bienestar. Desde esta perspectiva, nos planteamos entonces la necesidad de conocer y profundizar sobre estilos de vida saludables en las personas con DI desde los propios protagonistas. Un problema requiere, para su comprensión y la correcta propuesta de soluciones, definir e intentar delimitar su magnitud. Así, se pretendió con este estudio y los resultados obtenidos, acercarnos y conocer mejor la realidad de este colectivo en materia de estilos de vida saludables en cuanto a: comprensión, actuación, factores protectores y factores amenazantes, a los efectos de poder plantear propuestas de apoyo y promoción, a través de caminos educativos.

La investigación de los estilos de vida saludable en las personas con DI es un área importante de estudio, ya que su salud es más vulnerable que la de la población general (Emerson y Baines, 2010; Krahn y cols, 2006; van Schroyen Lantman-de Valk y cols, citados en Emerson y Hatton, 2014). Se ha relacionado esta diferencia en el estado de salud, a la propia discapacidad y a condicionantes socioeconómicos y culturales (Beange y cols, 1995; Bickenbach y cols, 2013; Emerson y Hatton, 2007).

Como plantea Verdugo Alonso (2005), las personas con DI que envejecen hoy se encuentran dentro de un sistema familiar y social de cuidados que previamente no se ha adaptado a ellos, deben afrontar los retos de hacerse mayor sobre todo en el medio familiar y con una carencia de apoyos. Sin embargo, los adultos con discapacidad de hoy vivirán en el futuro más que hace unos años, disfrutarán de mejor salud, tendrán muchas más experiencias y envejecerán con mayor dignidad que las generaciones anteriores (Janicki, 1996). A pesar que la inclusión en la comunidad ofrece nuevas oportunidades para mejorar la calidad de vida, también trae consigo más riesgos para los que se debe estar preparado. Por eso se hace preciso planificar adecuadamente su proceso de envejecimiento. Los estudios que comparan población mayor con y sin discapacidad muestran diferencias respecto

de la autonomía, utilización de servicios y mejora de la calidad de vida. No obstante, las dificultades en definir los aspectos asociados con la calidad de vida en personas mayores con DI son análogas a los de las que viven sus vidas sin una discapacidad. Las personas mayores tienen necesidades en su salud física de acuerdo con las circunstancias sociales y económicas de su vida diaria. Las personas con DI presentan una gran variedad de problemas de salud muy superior al de quienes no tienen discapacidad. Esos problemas se acrecientan según envejecen a causa del mayor deterioro físico y al desarrollo de condiciones secundarias relacionadas con la discapacidad (Hawkins, 1997; Heller, 1999, citados en Verdugo Alonso, 2010). Desde el punto de vista de la política y planificación de programas, las personas mayores con DI deben tener acceso a las infraestructuras de salud de la población general favoreciendo así su inclusión natural (Hogg, Lucchino, Janicki y Working Group, 2000). La finalidad es que los servicios y apoyos se ajusten a cada individuo, dada su diversidad, que impide tratarlos como a un grupo uniforme en necesidades para fomentar y promover su participación en roles sociales valorados (Thorpe, Davidson y Janicki, 2000). Para ello, es primordial centrarse en resultados que surjan de estudios que consideren sus percepciones, comprensiones y experiencias, las necesidades particulares de cada ciclo vital y detecte oportunamente factores facilitadores y barreras para la salud.

De la cascada de conocimientos que se suman en el campo de la DI, actualmente nos encontramos en un punto de unión clave entre educación, salud y las propias comprensiones y actuaciones de las personas con discapacidad. Sobre las necesidades de promoción de la salud, específicamente en cuanto a estilos de vida saludables, de las personas con discapacidad, se acuerda que son las mismas que las del resto de las personas, aunque se deben tener en cuenta otros factores, sean facilitadores u obstaculizantes y que están particularmente relacionados con la propia discapacidad. Las respuestas a esas particularidades deben organizarse en torno al ámbito sanitario y principalmente, al educativo, en tanto se puedan detectar en ambos las dificultades para su eliminación y las protecciones para su afianzamiento.

Metodología

La muestra de esta investigación se acotó a la población de jóvenes y adultos con DI usuarios de un Centro de Día para la Vida Adulta, con edades comprendidas entre los 18 y 34 años. El perfil de ingreso y permanencia institucional de estos jóvenes/adultos posee como criterio de inclusión la DI sin comorbilidad, competencias comunicativas, habilidades académicas básicas y autovalimiento personal. Dicho perfil permitiría la aplicación de una entrevista, con guiones semiestructurados y recursos específicos de mediación, que arrojará información suficiente y permitiera dar respuesta a las preguntas de la investigación.

En principio, se diseñó y administró un consentimiento informado para los participantes, a fin de incorporar aquellos jóvenes y adultos que expresaran en forma verbal y escrita su anuencia de participación en el estudio. Posteriormente, se procedió al reclutamiento y caracterización de los participantes. Para ello se efectuó la decodificación del diagnóstico que consta en la Certificación única de discapacidad (CUD), a partir de la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF) de los 13 participantes de la muestra. Se elaboró un guión de entrevista apoyado con tarjetas que presentaron imágenes/pictogramas, como soporte a la comprensión de las preguntas y producción de las respuestas. En la elaboración del guión, se consideraron las seis áreas de salud previstas en el proyecto: dieta/alimentación, ejercicio físico, obesidad/delgadez, uso de sustancias, medicación y bienestar emocional. Luego, se validó el guión y la mediación de la entrevista en micromuestra aleatoria (cinco jóvenes). Finalmente, se confeccionó el guión definitivo y se administró la entrevista al total de los participantes (trece jóvenes), lo cual fue registrado en un video.

Posteriormente, se diseñó y ejecutó un plan de transcripción y codificación de datos de las entrevistas. Esto supuso el acercamiento del equipo a los datos, codificación de transcripciones manuscritas, generación y revisión de los temas extraídos de los datos e identificación de las citas ilustrativas para cada tema. Por otra parte, el proceso analítico se emprendió a partir de la fragmentación de los datos y su división en unidades significativas, conservando su conexión con la totalidad; de tal manera que dichos datos se organizaran en un sistema derivado de ellos mismos. Con la intención de validar el proceso investigativo, se emprendieron codificaciones independientes de las transcripciones, así como la comparación de los datos recogidos y el análisis de los mismos entre los diversos miembros del equipo.

Las categorías de análisis resultantes fueron: definición de salud, conductas saludables, apoyos identificados para el logro de conductas saludables. Los temas identificados fueron: dieta y su moderación, hidratación y su necesidad, actividad física, tabaco y alcohol y su moderación, medicación-control médico- bienestar emocional/felicidad-conciencia de la necesidad de apoyos.

A partir del análisis total de las transcripciones en cuanto recurrencia de respuestas, se identificaron los siguientes factores obstaculizantes (barreras): falta de apoyo, de protagonismo y de oportunidades. Escasa participación y autodeterminación. Edad. Limitada disponibilidad de las familias de los jóvenes usuarios del Centro de Día para emprender y acompañar los traslados con el propósito de llevar a cabo actividades físicas saludables. En cuanto a factores facilitadores, se identificaron: la formación permanente, enfermedades/trastornos asociados que requieren obligados controles de salud y la percepción de riesgos para la integridad personal y de la salud.

Resultados

A partir de las actividades de procesamiento y análisis realizadas en el marco de esta investigación se relevaron los siguientes temas: dieta y moderación, hidratación, actividad física y ejercicio, control médico y medicación, tabaco/humo como altamente nocivos, alcohol con moderación, bienestar emocional vinculado a oportunidades de ocio/amistad/noviazgo, necesidad de ayuda de otros adultos, para lograr conductas saludables y valoración de la formación (aprendizaje sistemático) para el conocimiento y la práctica de conductas saludables en el marco de la Institución). Las tendencias que arrojó el análisis de las transcripciones efectuados lleva a plantear los siguientes resultados:

1. *Qué es “estar sano”*: los resultados muestran que los participantes mencionan la dieta, la alimentación, la actividad física, la higiene, los controles médicos, la medicación y la ausencia de enfermedad como factores que definen la palabra “sano”. Identifican, en su mayoría, como persona sana a quien hace ejercicio, se hidrata e higieniza. Como persona “no sana” identifican al sedentario, fumador o de extrema delgadez. En ningún caso relacionan a personas no sanas con personas con discapacidad visible. Por otro lado, varios de los referentes identificados como personas sanas fueron personajes de ficción, cantantes, ídolos juveniles y fundamentalmente deportistas. En algunos casos, las respuestas obtenidas referidas a la condición “no sano” estuvieron orientadas a señalar a cantantes vinculados a conductas de intoxicación por drogadicción.
2. *Dieta/nutrición*: en todos los casos indican la importancia de la dieta, la comida sana y la moderación en comida chatarra, gaseosas, azúcares y harinas. Algunos señalan la ingesta abundante de frutas y verduras como alimentación saludable, y muy pocos identifican una dieta variada, en la semana, como conducta beneficiosa. Cuando se utilizaron tarjetas con imágenes, ninguno tuvo problemas para identificar los alimentos sanos y los no sanos. La mayoría (12 de 13) habló de alimentos sanos sin necesidad de imágenes, refiriéndose a: frutas, cereales, lácteos, ensaladas y carne vacuna. Asimismo, mencionaron los métodos de cocina. Algunos reconocen que hay métodos de cocinar especialmente sanos, por ejemplo: verduras al vapor, huevos revueltos en lugar de fritos, papas al horno en lugar de fritas. Todos reconocen la importancia de los líquidos y cuanto se debe beber para mantener la salud. Muy pocos pudieron argumentar porqué es beneficioso hidratarse. Los participantes son asertivos al explicar las consecuencias de comer sano y evitar los alimentos poco saludables. Indican ventajas que a ellos mismos les reporta comer y beber convenientemente. A menudo estos beneficios son descritos de manera vaga, son “buenos para mí”. A veces son más específicos, al mencionar la prevención del cáncer y la obesidad, tener energía y piel saludable. Parte de sus razones estriban en el conocimiento de los riesgos que los alimentos poco sanos aportan. Los participantes refieren que las consecuencias de la mala alimentación implican engordar y que, a la inversa, los beneficios de comer

bien significan perder peso. No obstante, en ningún caso mencionaron los riesgos del bajo peso y la desnutrición, si bien reconocen la extrema delgadez como signo de mala salud. Algunas de las consecuencias expresadas son más serias; por ejemplo, algunos se refirieron al “ataque” (cardíaco o cerebral) y la diabetes. Lo anterior lo relacionaron con experiencias y sucesos de salud de parientes cercanos.

3. *Actividad físico/deportiva. Ejercicio:* la mayoría comprende que la actividad física es beneficiosa y son conscientes de incrementar sus niveles de deportes u otra acción corporal. Al preguntarles por la palabra “sano” siempre la asocian a alguna forma de actividad física. Al mostrarles tarjetas con imágenes de escaleras, caminatas y deportes, la mayoría las identifica con actividades de vida sana. La regularidad de las actividades es, sin embargo, motivo de preocupación. En algunos casos forma parte de una rutina, pero en otros parece tratarse de algo ideal. Hay razones para pensar que las actividades no se desarrollan de forma regular o de manera especialmente activa. Varios atribuyen la falta de regularidad o constancia, a que no tienen quien los acompañe o los traslade al gimnasio o espacio de práctica deportiva (factor obstaculizante). La mayor parte de los entrevistados reconoce la necesidad de contar con el apoyo de un recurso humano externo a la familia para la concreción en la realización de actividades físico/deportivas.
4. *Medicación/control médico:* varios de los participantes mencionan la ingesta de medicación. Parece que este es un aspecto importante de sus experiencias cuando se aborda el tema de las conductas promotoras de salud. Gran parte de ellos padecen, como trastorno asociado a la DI: hipotiroidismo, epilepsia, diabetes, celiaquismo, cardiopatías, que requieren controles médicos regulares y tomar medicación. Ocho de los entrevistados, hicieron referencia específica a tomar sus medicinas prescritas, como factor clave para llevar un estilo sano de vida. Frente al interrogante: “¿Hay algunas otras cosas que haces para mantenerte sano?” “Sí, recordar tomar mi remedio”. Además, quienes toman medicación psicofarmacológica poseen claridad en la contraindicación de la ingesta de alcohol. La mayoría reconoce la necesidad de la consulta médica para estar sano o “para sanarse” (factor protector). En este punto cabe destacar que, en general, relatan que el médico consultante no los interroga a ellos sobre su salud o síntomas, sino que se dirige a sus padres. Es excepcional que el médico les explique el resultado de la consulta y los efectos esperables de la medicación (factor obstaculizante). Este aspecto evidencia la limitación en el empoderamiento de estas personas, como alternativa para cumplir con su responsabilidad del cuidado de su propia salud.

Cabe señalar, que si bien no estaba previsto en el marco de las actividades propuestas del proyecto, que se realizó una fragmentación de la muestra a partir del primer análisis de datos. Dichos datos revelaron que los jóvenes con DI derivada de síndrome

de Down evidenciaban mayores indicadores de conocimiento sobre el cuidado de la salud. Se considera que la presencia de trastornos asociados en las personas con síndrome de Down requiere del seguimiento y controles específicos de salud durante toda su vida y esto, pareciera, promueve mayores niveles de conciencia de autocuidado, constituyéndose en un factor protector.

5. *Bienestar emocional*: felicidad y bienestar son importantes componentes de un estilo sano de vida y pueden ser tanto causa como efecto de una mejoría en la salud. La mitad de los participantes menciona de forma específica el bienestar cuando se les pregunta sobre lo que entienden por estar sanos, en expresiones tales como: “*estar sano es también estar sano de la cabeza*”, “*del corazón*”, “*estar tranquilo*” y “*ser feliz*”. Dicho bienestar lo vinculan con oportunidades de ocio, estar con amigos, tener novio/novia, dejarlos decidir y respetar sus gustos, elecciones y privacidad. En general, los jóvenes de mayor edad de la muestra expresan carecer de oportunidades variadas y autodeterminación en actividades de ocio. Manifiestan la intromisión de sus familiares en las elecciones y la carencia de apoyo para el sostenimiento de las relaciones amorosas (factor obstaculizante). Cuestiones como la autodeterminación, como opción para las personas adultas con DI, no parece visualizarse en la realidad de la mayoría. Asimismo, la capacidad de gestionar las relaciones interpersonales, si bien se formulan como derecho, requieren de apoyos familiares específicos y sostenidos, que se advierten poco disponibles. Por otra parte, la totalidad de los entrevistados evidencia claridad a la hora de identificar los aspectos emocionales que atraviesan su proyecto de vida actual y futuro (la posibilidad de constituir una pareja, tener amigos, compartir actividades de ocio y tiempo libre con la familia, entre otros). Además, se podría hipotetizar que, si bien hay expectativa de alcanzar mayores niveles de bienestar emocional, a través de relaciones interpersonales propias de la adultez, aparece una actitud de resignación por la falta de agentes externos que puedan proveerles del apoyo ante dichas posibilidades (factor obstaculizante). Ejemplo: “[...] quisiera reunirme más con Luis para conocerlo más y que podamos ser novios después, pero mis padres están cansados los fines de semana para llevarme a su casa, o a que nos juntemos a tomar algo [...]”.

6. *Moderación/exceso*: un tema extraído de las transcripciones, y mencionado por todos los participantes, es la capacidad para distinguir entre conductas sanas y no sanas y hacer después la elección de moderar su conducta “no sana”. Lo anterior constituyó un indicador de la claridad de comprensión de los participantes. Es notable que todos los comentarios en esta sección guarden relación con la dieta, las horas de sueño, el alcohol y el tabaco. Ejemplos: “Ir al Mc Donald’s solo a veces”, “Tomar un solo vaso de cerveza”, “No más de tres empanadas”, “No tomar café y solo un poco de coca antes de dormir”. Igualmente, advierten las consecuencias de los excesos, tanto

en la alimentación como en el uso de sustancias tóxicas, refiriendo ejemplos de personajes de los medios, cantantes, actores, deportistas, entre otros. Todos expresan lo perjudicial del exceso en el consumo de alcohol y los riesgos de fumar.

7. *Apoyos y aprendizaje*: en todos los casos señalan que precisan apoyo de otros adultos para moderar sus conductas respecto de las comidas y tomar la medicación. Reconocen que han aprendido conductas saludables en el Área de Educación para la Salud que se desarrolla en la Institución a la que concurren (factor protector). También expresan que en sus hogares los apoyan los padres y a veces los hermanos, aunque varios señalaron que no los llevan a realizar ejercicio físico o deporte (factor obstaculizante). Pareciera que la formación permanente, específicamente dirigida a la Educación para la Salud en esta etapa vital de las personas con DI, se constituye en un resorte de garantía a la hora de promover la calidad de vida de estas personas. En la generalidad de las respuestas de los entrevistados, subyace el factor aprendizaje resultante del abordaje educativo-terapéutico, llevado a cabo en forma sistemática, sobre aspectos de autocuidado, tales como: higiene del sueño, dieta saludable, cuidado íntimo, así como bienestar emocional, habilidades “sociosexuales”, gestión del ocio y tiempo libre, entre otros.

CONCLUSIONES

Los participantes demostraron comprender el significado de estar sanos, llevar una dieta que favorezca este estado, los peligros del uso de sustancias y los beneficios del ejercicio. Mostraron cierto conocimiento sobre las razones para embarcarse en conductas saludables. Surgió la idea de la moderación, así como la existencia de factores que benefician y dificultan la implicación en un estilo sano de vida. Estos resultados demostraron que las personas con DI demuestran tener comprensión de lo que constituye estar sano y ser conscientes de los estilos sanos de vida, las consecuencias de conductas poco sanas y la necesidad de ser moderados. Por otro lado, son conscientes y ponen en valor el aprendizaje que logran en áreas de formación permanente, en este caso en el Centro de Día al que concurren, para conocer y practicar un estilo de vida saludable; así mismo reconocen la necesidad de apoyo de otros adultos (profesores, padres, hermanos) para sostener conductas de vida saludable.

No obstante, se identificaron obstáculos/barreras, tales como: limitaciones en los apoyos familiares, falta de oportunidades para el ejercicio de conductas saludables, edad avanzada y agobio de los padres, insuficiente involucramiento de los hermanos para el acompañamiento en actividades sociales y físico/deportivas.

En cuanto a factores facilitadores, los mismos se vincularon a: la necesidad de controles médicos periódicos y, fundamentalmente, se puso en valor el aprendizaje en programas de formación permanente que acompaña el proyecto de vida adulta.

Esto subraya la importancia de habilitar en las personas con DI la posibilidad de implicarse en estilos de vida saludables, propiciando la aplicación de sus conocimientos y proporcionándoles servicios y oportunidades accesibles en dirección a concretar un proyecto de vida adulta con calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beange, H.; McElduff, A. & Baker, W. (1995). Medical disorders of adults with mental retardation: a population study. *American Journal on Mental Retardation*, 99(6), 595-604.
- Bickenbach, J., Officer, A., Shakespeare, T., von Groote, P., World Health Organization. et al. (2013). International perspectives on spinal cord injury / edited by J. Bickenbach ... [et al]. World Health Organization. <http://www.who.int/iris/handle/10665/94190>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Canelo, J.; Alonso Sardón, M. y Serrano López de las Hazas, A. (2005). Problemas y necesidades relacionadas con la salud en personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 36(3), 25-37.
- Caton, S. et al. (2014). Learning to Eat Vegetables in Early Life: The Role of Timing, Age and Individual Eating Traits. *PLoS ONE*, 9(5), 97609.
- Convención on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)(2006). Disponible en <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Emerson, E. & Hatton, C. (2007). *The contribution of socioeconomic position to health inequalities of British children and adolescents with intellectual disabilities*. *Am J Ment Retard*. 112 (2):140-50.
- Emerson, E. & Hatton, C. (2014). *Health Inequalities and People with Intellectual Disabilities*. University Printing House Cambridge, United Kingdom.
- Gallego, J.; Alcaráz, M.; Aguilar, J.; Cangas, A. y Martínez, D. (2016). *Avances en actividad física y deportiva inclusiva*. Colección libros electrónicos. Universidad de Almería, España. Recuperado de https://www.academia.edu/30418583/Avances_en_actividad_f%C3%ADsica_y_deportiva_inclusiva.pdf
- Hogg, J.; Lucchino, R.; Wang, K.; Janicki, M.P. & Working Group (2000). *Healthy Ageing - Adults with Intellectual Disabilities: Ageing & Social Policy*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
- Informe SENECA (200-2008). Disponible en http://www.dincat.cat/informe-ejecutivo-seneca-en-castell%C3%A0-_21051.pdf

- Janicki, M. (1996). *Help for caring for older people caring for an adult with a developmental disability*. Albany, USA: New York State Developmental Disabilities Planning Council.
- Manifiesto Europeo sobre Estándares Básicos de la Asistencia Sanitaria para Personas con D.I. DISCAPACIDAD INTELECTUAL (Rotterdam, 2003). Disponible en <http://www.mamh.net/Manifiesto/Spaans%20EuropeanManifestozuzenduta>.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) y Asociación Internacional para el estudio Científico de Discapacidades Intelectuales (IASSID). (2000). *Envejecimiento y política social*. Recuperado de <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/CALIDAD>.
- Proyecto AURA. Disponible en <https://www.aurafundacio.org/es/>
- Proyecto IMSERSO (2002) disponible en http://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/informe_anual_2002.pdf
- Restrepo, H. y Málaga, H. (2001). *Promoción de la Salud. Cómo construir vida saludable*. Colombia: Panamericana.
- Stain-Parbury, J. (2014). *Patient & Person*. Elsevier, Australia: Churchill Livingstone.
- Verdugo Alonso, M. y León Aguado, A. (2005). *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid, España: Manuales Siglo XXI.
- Verdugo Alonso, M. (2010). *Discapacidad y salud*. Recuperado de http://discapacidadrosario.blogspot.com/2010/01/calidad-de-vida-en-el-envejecimiento-de_19.html
- Williams, V. (2000). *The carers Act and Carers of People with Learning Disabilities*. UK, University of Bristol: The Policy Press
- Young AF, Cheeson RA (2008). Determining research questions on health risks by people with learning disabilities, carers and care-workers. *Br J Learn Disabil*, 36: 22-31.

EL PAPEL DE LA FAMILIA Y LA ESCUELA EN LA ALIMENTACIÓN DE LOS NIÑOS DE SECTORES POPULARES¹

Cecilia Molina

Rosa M. Bustos

Graciela Illobre

Facultad de Educación
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Universidad Nacional de Cuyo

Resumen

El sobrepeso y la obesidad infantil son problemas graves de salud pública y como tal demandan revisar cómo se alimentan los niños en la familia y en la escuela. Este estudio se propone: describir estrategias de consumo entre familias de sectores populares vinculadas con las relaciones familiares, los recursos y los saberes sociales, incluyendo los transmitidos a través de las políticas alimentarias escolares e identificar modos de vida de la población estudiada que operan como factores de prevención o de riesgo para el sobrepeso y la obesidad en los niños. El marco teórico construido a propósito del estudio adopta conceptos de la Antropología alimentaria, la Sociología y la Promoción de la salud. La metodología utilizada combina técnicas cuanti-cualitativas (cuestionarios y entrevistas a padres, grupos de discusión con personal de la escuela y observaciones no participantes del comedor escolar). Los resultados obtenidos corroboran la hipótesis de acuerdo con la cual las estrategias de consumo familiar y el comedor son poco receptivas al problema del sobrepeso y la obesidad, aun cuando la noción de “alimentación saludable” está presente como aspiración entre docentes y padres.

Palabras clave: Alimentación infantil - Estrategias familiares de consumo – Escuela - Sobrepeso y obesidad

¹ Este artículo es parte de la investigación: *Estrategias familiares de consumo, sobrepeso y obesidad en niños escolarizados de sectores populares del Gran Mendoza*, financiada por la Secretaría de Ciencia y Técnica y Posgrado de la UNCuyo, Facultad de Educación. Directora: Magíster Adriana Vilapriñó; Codirectora: Doctora Cecilia Molina; Integrantes: Magíster Claudia García, Magíster Rosa María Bustos y Lic. Graciela Illobre.

INTRODUCCIÓN

El incremento sostenido del sobrepeso y la obesidad en los niños en edad escolar son problemas graves para la salud pública, al punto que la Organización Mundial de la Salud (OMS) los considera la gran epidemia del Siglo XXI (OMS, 2012). Mendoza no es ajena al fenómeno. Según datos difundidos en 2018 por el programa Aprender con Salud, desarrollado por el Ministerio de Salud, Desarrollo Social y Deportes, 40% de los niños que concurren a las escuelas públicas de la Provincia tienen obesidad o sobrepeso (De Vita, 2018).

Investigaciones sobre la alimentación en la infancia comparten, como hipótesis, que las intervenciones educativas en esta etapa son una estrategia clave para la prevención de la obesidad en la edad adulta (Rondanelli et al., 2011; Llargues et al., 2011). La escuela es considerada el ambiente social más próximo para prevenir la obesidad infantil (Lo, Cheung, Lee, Tam & Keung, 2015; Schmitz et al., 2008). Se argumenta además que un ambiente escolar que anima a los estudiantes a optar por alimentos con valor nutricional es esencial para asegurar que adopten hábitos alimenticios saludables (Morin, Demers, Gray-Donald, Mongeau & Can 2012; Triches & Giugliani, 2005). No obstante estos planteos, se sabe poco sobre cómo prevenir comportamientos obesogénicos desde edades tempranas. Los estudios de las prácticas de consumo han mostrado que la salud no es la única motivación para alimentarse, ni para hacerlo de una manera determinada. Está claro que no existe una correlación positiva entre mayor información nutricional y mejora de los hábitos alimentarios (Guidalli, s/a.).

La alimentación de los niños y de sus familias está atravesada por factores que van desde las políticas públicas y el valor que los gobiernos le asignan a la seguridad alimentaria, a los modos de vida y las estrategias domésticas de consumo. Comer es una actividad muy compleja, donde lo biológico, lo cultural y lo político se imbrican de manera particular en situaciones históricas y en contextos específicos.

En 2011, desde la Facultad de Educación de la UNCuyo se inició una línea de investigación centrada en el sobrepeso y obesidad infantil en escolares, cuyo propósito fue indagar en las estrategias familiares de consumo, los estilos de vida y sus relaciones con el sobrepeso y la obesidad en niños escolarizados del Gran Mendoza en el nivel primario del sistema educativo. La primera parte de este estudio se focalizó en familias de niños de sectores medios y luego se abordó la problemática en las familias de niños de sectores populares. Los principales resultados se exponen en este escrito.

Los objetivos específicos del estudio fueron: 1) describir estrategias familiares de consumo vinculadas con las relaciones familiares, los recursos y los saberes sociales, incluyendo los transmitidos a través de la escuela, sus comedores y las políticas alimentarias y 2) identificar

modos de vida de la población estudiada que operan como factores de prevención o de riesgo para el sobrepeso y la obesidad en los niños.

El marco teórico construido a propósito del estudio adopta conceptos de la Antropología alimentaria, la Sociología y la Promoción de la salud. La metodología utilizada para el trabajo de campo -realizado en una escuela de Godoy Cruz- combina técnicas cuantitativas (cuestionarios a padres) y cualitativas (entrevistas a padres, grupos de discusión con personal de la escuela, observaciones no participantes en el comedor escolar y análisis fotográfico).

Los resultados corroboraron la hipótesis de acuerdo con la cual las estrategias de consumo no se definen atendiendo a los problemas de sobrepeso y obesidad, aun cuando la noción de “alimentación saludable” está presente como aspiración entre padres y docentes que acompañan a los niños.

Asimismo pusieron en cuestión el modo en que se implementan los programas de asistencia alimentaria en escuelas atravesadas por una profunda conflictividad social. Si bien a nivel gubernamental se reconoce la importancia de la escuela como ámbito donde comer y donde aprender a comer, los menús del comedor escolar y los modos en que se desarrolla la comensalidad² en la escuela no impactan en una mejor alimentación (en general) ni en la educación alimentaria de los niños. Revertir esta situación implicaría profundizar la articulación entre las áreas educativas, de desarrollo social y salud para apoyar las potencialidades formativas de la escuela en relación a la alimentación y el ambiente físico y social que condiciona la comensalidad en la cotidianeidad escolar.

Este escrito se organiza en cuatro apartados. En primer lugar, se explicitan los conceptos de las ciencias sociales a los que se recurrió para explicar la complejidad del fenómeno alimentario. A continuación, se describe la metodología que sostiene el trabajo de campo. Luego se presentan resultados de la indagación en torno a las estrategias domésticas de consumo en familias cuyos hijos concurren a escuelas de los sectores populares y las respuestas de la escuela. Finalmente, se sugieren algunos desafíos a enfrentar entendiendo que la escuela es un espacio clave en la promoción de la salud.

Los conceptos que orientan el análisis

Buena parte de la literatura de salud pública considera que los problemas alimentarios tienen que ver con los estilos de vida contemporáneos (OMS, 2015). Este concepto se refiere a la forma de vivir de las personas, a sus comportamientos y motivaciones. El estilo de vida es “influenciado por costumbres, hábitos, modas y valores que existen en

² El Diccionario de la Real Academia Española hace referencia a la comensalidad como la obligación de los obispos de ofrecer una comida previa a su ordenación, para demostrar su capacidad de ser hospitalarios, según establecía el derecho canónico. En antropología alimentaria, comensalidad se refiere a la comida compartida, al hecho de comer con otros.

un determinado momento y contexto, factores aprendidos y, por lo tanto, modificables durante el curso de vida” (Chiang-Salgado et al., 1999, como se citó en Páez Cala y Castaño Castrillón, 2010, p.157).

En contraposición a la idea de que las opciones saludables dependen principalmente de los individuos, las perspectivas socioantropológicas en salud ponen énfasis en las condiciones estructurales que condicionan modos de vida, los cuales, aunque se expresen individualmente, no se reducen a opciones personales (Menéndez, 1998). Las diferencias se aclaran cuando se pone la lente en la alimentación. Cuestionando el saber del sentido común, según Aguirre (2007a), el hecho alimentario imbrica elementos de carácter biológico (las necesidades y el organismo del comensal junto a características de los alimentos que se transformarán en su comida); ecológico-demográficos (cantidad y calidad de alimentos se pueden producir en un hábitat determinado para sostener cuánta población y con qué calidad de vida); tecnológico-económicos (los circuitos de producción, distribución y consumo que hacen que los alimentos lleguen al comensal) y sociopolíticos (las relaciones que condicionan el acceso a los alimentos según clases, sectores o grupos ya sea a través de mecanismos de mercado, la asistencia del Estado o redes de ayuda mutua).

La alimentación está mediada también por cuestiones culturales, esto es por sistemas prácticos de clasificaciones que señalan qué cosa es “comida” y qué no lo es; qué, cuándo y con quién se debe comer o cómo “debe ser” el consumo de alimentos entre sectores, edades y géneros. (Aguirre, 2007a, p.3).

En contraste con las posturas biologicistas que conciben la alimentación y el sobrepeso como un problema de recuento de calorías, la antropología entiende que, en tanto humanos, no comemos nutrientes sino comida. “Para ser “comida” los nutrientes deben estar organizados según las pautas culturales que los hagan comprensibles, deseables, en fin: comestibles” (Aguirre, 2007a, p.6).

Es en la familia donde se desarrollan las primeras pautas alimentarias. Según Menéndez (1981), las definiciones acerca de qué comer se organizan en procesos estratégicos familiares y esos procesos orientan la participación de los sujetos en el mundo social, desarrollan creencias y valoraciones en torno a la selección, adquisición y preparación de los alimentos, normas de comensalía, de distribución y roles asociados a las funciones alimentarias.

Las estrategias alimentarias pueden caracterizarse entonces como definiciones conjuntas de situaciones y cursos de acción colectiva que implican relaciones, saberes, recursos y actores concretos. Dadas ciertas condiciones de vida, los grupos organizan el consumo alimentario para su reproducción a través de comportamientos familiares que connotan valores y creencias sobre sus miembros y sobre los alimentos (Garrote, 1997). El referente alimentario de las familias, siguiendo a la misma autora, es la figura que concentra la

elección de los patrones de alimentación del grupo. Es por lo tanto un condicionante de la alimentación intrafamiliar; quien centraliza la decisión de los alimentos a comer, los horarios y las cantidades (Garrote 1997).

El gusto es uno de los factores que incide en las elecciones alimentarias por parte de las familias. No obstante, en los humanos, no hay gustos innatos, ya que no hay referencias genéticas o fisiológicas que los determinen. El gusto se construye a partir de las representaciones que cada grupo tiene del cuerpo ideal (Aguirre, 2007b).

La inclusión de alimentos en la canasta de consumo depende también del concepto que se tenga del cuerpo, de los alimentos y del tipo de comensalidad. A partir de esta identificación, Aguirre (2007b) propone tres bloques de representación que dan sentido a las elecciones: a) representación de cuerpo fuerte/comensalidad colectiva/alimentos rendidores; b) representación del cuerpo lindo/comensalidad familiar/alimentos ricos y c) representación del cuerpo sano/comensalidad individual/ alimentos *light*. El primer grupo necesita un cuerpo fuerte para trabajos de mano de obra intensiva que predominan en sectores de bajos ingresos y por lo tanto tiene que ver con la ocupación y con la salud focalizada en la resistencia a posibles enfermedades. A un cuerpo *fuerte* se lo alimenta con alimentos *fuertes* que cumplan con la condición de ser rendidores, esto es: *baratos* (como los hidratos de carbono, azúcares y grasas) y que *produzcan saciedad* (las grasas cumplen con esa función).

Los sectores populares son los que más recurren a una alimentación rica en carbohidratos y en grasas y pobre en fibras y proteínas. Este fenómeno de mala alimentación se vincula a las modificaciones de las relaciones sociales que han sufrido las sociedades bajo el imperio del mercado globalizado y es una de las tantas expresiones de las desigualdades sociales generadas por el capitalismo (Aguirre, 2011, como se citó en Sordini, 2014). La mala alimentación repercute en la formación de los cuerpos, condiciona la estatura y el desarrollo cognitivo y, entre otras consecuencias, debilita las interacciones sociales que constituyen, sostienen y reproducen a la sociedad. La persistencia en el tiempo de una alimentación de baja calidad trae consigo sobrepeso, obesidad y desnutrición oculta, que son formas posibles de malnutrición, más allá de la desnutrición aguda (Scribano, Eynard y Huerdo, 2010, como se citó en Sordini, 2014).

Si bien la desigualdad de ingresos afecta especialmente el acceso a una alimentación de calidad entre las familias más pobres, hay evidencia que los ingresos, por sí solos, no explican las decisiones en torno a qué comer ni la condición nutricional de los sujetos. Por ejemplo, un estudio etnográfico, entre estudiantes de Medellín, mostró que frente a una misma situación de precariedad en los ingresos familiares, son las redes de apoyo las que marcan diferencias en el estado nutricional de los niños. Estas redes, conformadas por familias extensas, vecinos o amigos (que ayudan al abastecimiento alimentario en caso de dificultades económicas) y la escuela (que es apreciada como lugar de seguridad

alimentaria a través de los comedores escolares) disminuyen los problemas alimentarios en familias con bajos ingresos o empleo precario (Restrepo y Maya Gallego, 2005).

Los comedores escolares, sin embargo, no son solo un recurso para acceder a la comida. En el comedor se desarrollan aprendizajes, negociaciones, e interacciones; es un lugar donde se exhibe la sociabilidad, donde no todos los géneros comen igual y donde el menú escolar no necesariamente es aprovechado pedagógicamente (Contreras Hernández, García Arnaiz, Guidalli, Pareja Sierra y Zafra Aparci, 2012).

En tanto expresión de las políticas alimentarias, los programas de alimentación escolar adquirieron envergadura en Latinoamérica para garantizar el derecho humano a la alimentación, asegurar el derecho a la educación y asociado a ello a la salud, en particular la nutricional (Espinoza Montenegro, 2012). En la Argentina, la provisión de alimentos a los niños a través de los comedores escolares creció en los últimos 20 años por efecto de la recesión que comenzó en 1997 y desembocó en la crisis de 2001 y, a partir del 2003, como reflejo del aumento del gasto social del Estado, no necesariamente focalizado en los sectores más pobres³.

Un desafío que enfrentan los programas de alimentación escolar en el continente proviene de las características de sus poblaciones objetivo, expuesta a muchas vulnerabilidades nutricionales y malas prácticas sanitarias. De allí que se plantea como deseable que se articulen con políticas de educación, salud y desarrollo local y que propendan a su empoderamiento por la comunidad y la escuela en su conjunto (Espinoza Montenegro, 2012).

Metodología

La metodología utilizada en la investigación combinó técnicas cuantitativas (cuestionario a padres) y cualitativas (entrevistas a padres, grupo de discusión con docentes y observaciones no participantes a la comensalidad escolar).

El trabajo de campo se circunscribió a una escuela del departamento de Godoy Cruz, ubicada en una zona altamente vulnerable. Se trata de una escuela de doble escolaridad, en la que funciona un comedor financiado por la Subsecretaría de Desarrollo Social de Mendoza.

Por la tarde, los chicos tienen clases de informática y talleres de lenguaje artístico, danza y teatro. A los alumnos de sexto y séptimo grados se los prepara para la escuela secundaria con juegos matemáticos y métodos de estudio.

³ Según el informe de Díaz Langou, Bezem, Aulicino, Cano y Sánchez (2014), 21% de los alumnos de las escuelas de gestión estatal del país recibe el almuerzo, la mitad recibe el desayuno y 14%, merienda. En la comparación provincial, la distribución de los servicios es disímil. Mendoza tiene una cobertura cercana al 30% en almuerzos y de 28% en meriendas.

El cuestionario autoadministrado fue suministrado a las 60 familias que envían a sus hijos a esa escuela y lo completaron 40 padres. Con 6 (seis) de ellos se realizaron además entrevistas semiestructuradas.

La observación de momentos de la comensalidad durante dos semanas permitió identificar la precariedad en la que comen los niños (en los mismos pupitres en los que aprenden, sin utensilios adecuados ni suficientes, sin líquidos para acompañar la comida, con horarios constreñidos), y el clima ruidoso y agresivo en el que transcurre el comer en la escuela, más allá de los esfuerzos de los docentes.

A los dos grupos de discusión con el personal asistieron maestras de grado, maestras recuperadoras, de música, teatro, informática, artesanía, auxiliar de dirección, directora suplente, vicedirectora, celadores y cocineras (20 personas).

Las características de la zona en que está ubicada la escuela y la problemática que la circunda condicionaron la estrategia de campo inicialmente diseñada. La predisposición de los docentes posibilitó el rediseño (sensibilización en torno al cuestionario, entrevistas a los padres en la propia escuela y observación no participante del momento del almuerzo en la escuela). A la vez operó como una provocación para que el equipo de investigación se proponga nuevos interrogantes en torno a cómo abordar la comensalidad en escuelas donde docentes y alumnos se ven atravesados por situaciones de violencia cotidiana.

Principales resultados

El perfil de los padres consultados

La edad promedio de los padres que respondieron al cuestionario fue 35 años. Solo 27% conforma familias nucleares; prevalece la convivencia en familias ampliadas o las integradas por madre e hijos (72%). La media de integrantes es de 6,3 miembros por familia. Dos tercios de los hogares son habitados por 6 o más personas. El 60% es receptor de la Asignación Universal por Hijo.

En relación al nivel educativo, 11% de los padres no completó la escolaridad primaria y 31% tiene primario completo, con lo cual casi 43% de los padres no tiene el nivel de instrucción necesario para acceder a un trabajo cualificado. Solo 7% finalizó la secundaria. Con respecto a la clasificación socio-ocupacional y en concordancia con el nivel de instrucción, los empleos a los que pueden acceder demandan mano de obra intensiva con bajos ingresos (15,3%). El 17% trabaja en relación de dependencia en empleos de baja cualificación. El 36% de las mujeres son amas de casa y casi 6% es cuentapropista o realiza trabajo doméstico. El nivel de desempleo es del 0,5%, igual al porcentaje de los privados de libertad.

Estrategias alimentarias familiares

El 60% de las familias se abastece de alimentos en almacenes y pequeños comercios y 40% recurre al supermercado. Más del 90% compra las frutas y verduras en negocios barriales.

Son las madres las principales encargadas de la compra de alimentos (50%) y en un tercio de los casos, la actividad se comparte con los hijos mayores. No hay intervención de los padres en la adquisición de alimentos.

Las madres se encargan de cocinar en el 60% de los casos. En uno de cada cuatro hogares la actividad se comparte con otro familiar que no es el padre; suele ser algún abuelo o hermanos mayores.

En cuanto a los criterios intervinientes en la elección de los alimentos de consumo familiar prevalecen el precio, “que le guste a la mayoría” y la creencia que “no daña la salud”.

Respecto de la frecuencia de los alimentos consumidos, 90% dice ingerir pastas entre una y tres veces por semana y 80% almuerza o cena platos con base en carne con esa misma frecuencia; 75% come a diario comidas en base a papa y otros hidratos y 63% consume lácteos a diario. Más del 90% toma infusiones como mate y té a diario, y 68% incorpora panificados a la alimentación diaria.

La mayoría de los niños, 72%, almuerza de lunes a viernes en el comedor escolar; 68% desayuna, 83% merienda y 78% cena en su casa. En general almuerzan con algún integrante de la familia y en menor proporción, 68%, cenan con toda su familia. Los alimentos preferidos de los niños son la leche (78%) y la carne (66%).

Los estudiantes consumen la merienda que les brinda la escuela: por lo general tortitas y, con menor frecuencia, yogurt. Son muy pocos los niños que llevan a la escuela alimentos para merendar que provienen de sus casas.

La indagación sobre modos de vida que influyen en el sobrepeso arrojó que los niños tienen pocas o nulas actividades de tiempo libre extraescolar: 73% no practica ningún deporte y 83% no realiza actividades recreativas grupales y/o en familia. Para más del 70%, la actividad central de tiempo libre es el juego dentro de la casa y para 32%, el juego en la calle. La violencia que se vive en el barrio, justifica, según varios padres y docentes, que los niños permanezcan gran parte de su tiempo dentro de las viviendas.

Nociones de alimentación saludable

La alimentación saludable se relaciona a la idea de comer variado (43%), comer “cosas sanas”, como verduras y lácteos (33%) y hacer cuatro comidas diarias (13%).

Percepción de la obesidad y el sobrepeso como problemas de salud

Los padres comparten la idea que sobrepeso y obesidad son problemas extendidos. Uno de cada tres consultados señaló que en sus familias hay, al menos, un integrante con problemas de sobrepeso u obesidad. Se refieren a las consecuencias negativas del sobrepeso como un limitante para la actividad física.

Expectativas de los padres sobre el rol de la escuela en la alimentación de sus hijos

La mitad de los padres consultados coincide en que la alimentación de sus hijos depende en gran medida del comedor escolar, mientras que para un tercio tiene una importancia menor. 55% de los padres demanda que la escuela intervenga en la alimentación mejorando el servicio de comedor, principalmente mediante la incorporación de más alimentos (25%) y fomentando buenos hábitos alimentarios en sus hijos (20%). Entre las causas por las que los niños comen en la escuela, los padres mencionaron razones económicas y de trabajo.

Las entrevistas realizadas a madres reflejan matices de lo que reciben y esperan del comedor escolar:

[...] casi todos los días comen cosas buenas, pero el problema es la violencia en la escuela [...] a mis dos hijos les pegan por igual [...]. El primer problema es la agresión, primero de los padres y después de los chicos.

Entrevista realizada el 29/10/2015 a una madre con 2 niños en la escuela.

Agradezco que en la escuela les de frutas casi todos los días porque yo no las puedo comprar.

Entrevista realizada el 05/08/2015 a una madre de 34 años con 5 hijos, 4 de ellos en la escuela.

Mis hijos almuerzan siempre acá. Les gusta comer con los compañeros y además a veces pueden repetirse. Acá comen facturas, galletitas, cosas que una no puede comprar. A mí el comedor me salva [...] nosotros cenamos pocas veces, si la comida no alcanza para todos tomamos leche o té.

Entrevista realizada 29/10/2015 a una madre de 2 escolares; un hogar en el que conviven 9 personas de distintas generaciones.

¿Cómo comen los niños en la escuela?⁴

Los niños de las salitas de cuatro y cinco años comen primero que los otros grados, aproximadamente a las 12. Menos de una hora más tarde come el resto del alumnado. Los estudiantes almuerzan en sus aulas, agrupan los escritorios de a dos y en cada mesa así formada comen cuatro alumnos.

En las mesa solo hay platos de acero inoxidable y comen con un tenedor endeble de plástico, no hay vasos en las mesas, por lo tanto no ingieren líquidos en las comidas

⁴ Se reseña una de las observaciones realizadas por el equipo en octubre de 2015.

(nos explican que los vasos no están porque el personal no alcanza a lavarlos para el almuerzo y los necesitan inmediatamente después de comer para la colación).

El almuerzo transcurre con un alto nivel de ruido. Casi todos comen muy rápido (quince / veinte minutos), se agreden y se arrojan comida entre compañeros. El personal que los cuida solo deja el aula cuando todos salen y parecen tener naturalizada esta forma de comensalidad.

A medida que los chicos terminan se levantan y dejan el plato en un recipiente grande de plástico. Pueden repetirse comida si lo desean, luego se limpian las aulas y vuelven para la colación. La entrega del postre es a la salida, medida que implementa la directora “para que los alumnos tengan algo para comer a la tarde”.

Resultados de las entrevistas y grupos de discusión con personal de la escuela

En las entrevistas se expusieron algunas limitaciones en la gestión de la política alimentaria (relacionada con la calidad y el modo de provisión de las raciones), situación que es mitigada con la voluntad, el esfuerzo y las redes de apoyo que genera el personal de la escuela, quien tienen claro registro que para buena parte de los estudiantes, el almuerzo en el comedor escolar suele ser la comida más importante del día.

Las autoridades hacen referencia a que los alumnos traen de sus casas meriendas no saludables. Hasta 2013, la escuela era de doble escolaridad, pero debido al descenso de la matrícula en ese año, desde 2014, la escuela cambió a jornada extendida y no todos los grupos almuerzan en la institución.

La problemática social de las familias y la violencia existente en los barrios de donde proviene la población son, para los docentes, las principales cuestiones a atender, y la alimentación ocupa un lugar secundario. No obstante, les preocupa que el momento de comer en la escuela sea una instancia de comensalidad no agresiva. Consideran esto un desafío en un contexto donde la mayoría de las relaciones son agresivas y donde la escuela cumple una función contenedora, mucho más relevante que otras organizaciones de política social y, en algunos casos, que la propia familia de los niños.

Un “chico sano” para el personal de la escuela “es el que menos se enferma”, “el que muestra buen ánimo” o “no tiene problemas de salud mental”.

CONCLUSIONES

El caso estudiado pone de manifiesto algunos de los múltiples factores que influyen en los consumos alimentarios concretos de los niños de sectores populares y la variedad de frentes, regulaciones, prácticas y saberes que entran en juego si se pretende modificar la alimentación, en orden a prevenir el sobrepeso y la obesidad infantil.

La complejidad del problema pone en cuestión las estrategias y campañas convencionales de promoción de la salud que, por lo general, se limitan a recomendar cambios en los

alimentos que se consumen y a incrementar la actividad física en los niños, sin atender a los modos de vida que inciden de manera directa en la obesidad y el sobrepeso. Estrategias más efectivas deberían contemplar, por ejemplo, intervenciones que posibiliten el uso de espacios públicos para jugar o hacer deportes de manera segura y políticas de precios que les faciliten a los hogares más vulnerables comprar alimentos saludables. Como bien advierte Gracia Arnaiz (2009), mejorar la nutrición infantil para prevenir la obesidad demanda modificar los apremiantes modos de vida de gran parte de la población.

El problema también reta a revisar el papel de las escuelas como promotoras de salud. Hacer promoción de la salud alimentaria desde una “concepción integral, no dualista del sujeto, requiere que la escuela aliente el pensamiento crítico, especialmente de los productos y patrones de consumo propuestos por el mercado” (Kornblit, Di Leo, Camarotti y MendesDiz, 2007, p.23). La reflexión crítica en torno a la alimentación solo es posible cuando se parte de los saberes y creencias que directivos, docentes y alumnos tienen respecto a la salud y se incluye la educación para la salud como tema transversal en el trabajo cotidiano y en el aula (Kornblit et al., 2007).

Por otra parte, las necesidades y expectativas de padres de los sectores populares, sobre lo que puede/debe hacer el comedor escolar en relación a la alimentación de sus hijos tensiona a la escuela para que resuelva materialmente necesidades alimentarias básicas, brinde respuestas en cuanto a la calidad y variedad de los alimentos que componen los menús e incluso para que colabore con la alimentación de los miembros de la familia que no están escolarizados. A esto se agrega la confianza que el momento de comer en la escuela sea una instancia para ejercitar una comensalidad no agresiva. El calibre de estas demandas excede las posibilidades de la escuela (y de las redes de apoyo que su personal puede movilizar) y pone en cuestión los objetivos, contenidos y los modos como se implementan los programas de alimentación escolar destinados a sectores sociales como el analizado.

Si bien las políticas alimentarias destinan recursos significativos a los comedores escolares se vuelve necesario repensar sus consecuencias en la salud infantil y mejorar la articulación entre las áreas de Educación, de Desarrollo Social y de Salud. No solo por el tiempo que los niños pasan en la escuela, sino por sus potencialidades en la formación integral, es un imperativo revisar los modos en el qué comer y el cómo comer se procesan en la cotidianeidad escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, P. (2007a). *Ricos Flacos y Gordos Pobres: la alimentación en crisis*. Buenos Aires, Argentina: Capital intelectual, tercera edición.
- Aguirre, P. (2007b). *¿Qué puede decirnos una antropóloga sobre Alimentación? Hablando sobre Gustos, Cuerpos, Mercados y Genes*. Instituto de Altos Estudios Sociales,

- Universidad Nacional de San Martín: Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.fac.org.ar/qcvc/llave/c027e/aguirrep.php>.
- Contreras Hernández, J.; García Arnaiz, M.; Guidalli, S.; Pareja Sierra, S.L.; Zafra Aparci, E. (2012). Comer en la escuela: Una aproximación etnográfica. En J. Martínez Álvarez (Ed.). *Nutrición y Alimentación en el ámbito escolar*, (pp. 23-36). Madrid, España: Ergón.
- De Vita, V. (28/7/2018). Por cada niño con bajo peso hay 40 con sobrepeso en Mendoza. *Diario Los Andes*. Recuperado de: <https://losandes.com.ar/article/view?slug=por-cada-nino-con-bajo-peso-hay-40-con-sobrepeso-en-mendoza>
- Díaz Langou, G.; Bezem, P.; Aulicino, C.; Cano, E. y Sánchez, B. (2014). *Los modelos de gestión de los servicios de comedores escolares en Argentina*. Documento de Trabajo de CIPPEC N°121. Recuperado de <http://www.cippec.org/-/los-modelos-de-gestion-de-los-servicios-de-comedores-escolares-en-la-argentina>
- Espinoza Montenegro, M. (2012). *Los programas de alimentación escolar en América Latina y el Caribe*. En J. Martínez Álvarez (Ed.). *Nutrición y Alimentación en el ámbito escolar*, (pp. 117-126). Madrid, España: Ergón.
- Garrote, N. (1997). Una propuesta para el estudio de la alimentación. Las estrategias alimentarias. En M. Álvarez (Comp.). *Antropología y práctica médica. La dimensión sociocultural de la salud enfermedad*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano. Secretaría de Cultura. Presidencia de la Nación.
- Guidalli, B. (s/a.). *Alimentación y salud en la escuela. Proyecto observacional de una pequeña muestra de los comedores escolares catalanes*. Barcelona, España: Observatorio de la Alimentación. Recuperado de <http://www.sociologiadelalimentacion.es/site/sites/default/files/gij%C3%B3n%20barbara%20atie.pdf>
- Gracia Arnaiz, M. (2009). Qué y cuánto comer: tomando medidas frente a las sociedades obesogénicas. *Salud colectiva*, 5(3), 363-376.
- Kornblit, A.; MendezDiz, A.; Di Leo, P. y Camarotti, A. (2007). Entre la teoría y la práctica: algunas reflexiones en torno al sujeto en el campo de la promoción de la salud. *Revista Argentina de Sociología*, 5(8), 9-25.
- Lo K.; Cheung C.; Lee A.; Tam WW. & Keung J. (2015). Associations between Parental Feeding Styles and Childhood Eating Habits: A Survey of Hong Kong Pre-School Children. *PLoS ONE*, 10(4), 1-11. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4416018/pdf/pone.0124753.pdf>
- Llargues, E.; Franco, R.; Recasens, A.; Nadal, A.; Vila, M.; Pérez, MJ.; Manresa; J.M.; Recasens, I.; Salvador, G.; Serra, J.; Roure, E. & Castells, C. (2011). Assessment of a school-based intervention in eating habits and physical activity in school children:

- the AVall study. *J EpidemiolCommunityHealth* ,65(10), 896-901. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21398682>
- Menéndez, E. (1998). Estilos de vida, riesgos y construcción social. Conceptos similares y significados diferentes. *Estudios sociológicos*, XVI(46), 37-67.
- Menéndez, E. (1981). *Poder, Estratificación y Salud. Análisis de las condiciones sociales y económicas de la Enfermedad en Yucatán*. México: Editorial de la Casa Chata.
- Morin, P.; Demers, K.; Gray-Donald, K.; Mongeau, L. & Can, J. (2012). Foods offered in Quebec school cafeterias: do they promote healthy eating habits? Results of a provincial survey. *Public Health* 5,103(4), e249-54. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23618635>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2015). *Alimentación sana*. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs394/es/>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2012) *Sobrepeso y obesidades infantiles*. Recuperado de <http://www.who.int/dietphysicalactivity/childhood/es/>
- Páez Cala, M. y Castaño Castrillon, J. (2010). Estilos de vida y salud en estudiantes de una facultad de psicología. *Psicología desde el Caribe*, (25), 155-178.
- Restrepo, M. y Maya Gallego, M. (2005). La familia y su papel en la formación de los hábitos alimentarios en el escolar. Un acercamiento a la cotidianidad. *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*, 19(36), 127-148.
- Rondanelli, M.; Opizzi, A.; Faliva, M.; Monteferrario, F.; Perna, S.; Viale, M.; Ashorn, M. & Giacosa, A. (2011). Pilot study to assess and compare the eating habits and nutrition knowledge in school-age Italians and Finns, using specific questionnaires. *Ann Ig*, 23(6), 505-18. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22509620>
- Schmitz, B.; Recine, E.; Cardoso, G.; da Silva, J.R.; Amorim, N.F.; Bernardon, R. & Rodrigues, M.L. (2008). Promotion of healthy eating habits by schools: a methodological proposal for training courses for educators and school cafeteria owners. *Cadernos de Saúde Pública*, 24(2), 312-22.
- Sordini, M. (2014). Una revisión sobre los programas alimentarios nacionales aplicados a comedores escolares y comunitarios desde los años ochenta en Argentina. En: *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, 3(3), 2-13 Resistencia: Centro de Estudios Sociales. Universidad Nacional del Nordeste. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/ces-unne/20150302020340/Sordini.pdf>.
- Triches, R.M. & Giugliani, E. R. (2005). Obesity, eating habits and nutritional knowledge among school children. *Revista de Saúde Pública*, 39(4), 541-7.

RECONSTRUYENDO LAS HUELLAS DEL PASADO RECIENTE EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS Y/O JÓVENES Y ADULTOS. ESTUDIO DE CASO EN EL GRAN MENDOZA

Maria Cristina Romagnoli y Sandra Lema¹

[...] “la educación de adultos es la práctica educativa que más evidencia lo político, preocuparse por la educación de adultos implica cuestionar la exclusión social y educativa de amplios sectores de la población” (Ezpeleta 1997) y/o “su inclusión diferencial” agregamos nosotros.

Resumen

Este artículo es parte del trabajo de investigación “La construcción social de instituciones educativas desiguales: políticas educativas y estrategias familiares” financiado por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado (SECTyP) en el cual reconstruimos diacrónicamente los cambios en el origen social de la matrícula y en la propuesta educativa de las escuelas de educación primaria y básica del Gran Mendoza a fin de reconocer las huellas que las transformaciones de la estructura social han dejado en el sistema educativo. Identificamos las políticas educativas, las ofertas institucionales en escuelas públicas (primaria y centro educativo de adultos y jóvenes) y privadas y las búsquedas familiares de los distintos sectores sociales desde “El Empate social”, pasando por la “Gran asimetría” (Svampa, 2005), hasta la actualidad. En este escrito recorreremos las políticas y prácticas socioeducativas que acompañan a los sectores populares más de cerca. Nos referimos a los centros para educación de adultos y jóvenes desde las décadas de los 60-70 pasando por los 90 hasta la actualidad. Registramos el impacto educativo de los cambios en la estructura social y el mercado laboral en las primeras décadas y luego se agrega el funcionamiento del propio sistema que va dejando alumnos en el camino y la política social con componente educativo que empieza a “incluir” diferencialmente en los centros de jóvenes y adultos con planes y programas. Las huellas que dejan en el territorio educativo no aparecen y desaparecen sino que se van sumando en el camino, marcado por pasos y sobrepasos, que muestran escenas educativas y propuestas diferenciales en el mismo predio con dos espacios físicos, con distintas supervisiones, directivos profesores y destinatarios y planes también distintos.

Palabras clave: Desigualdad social y educativa - Educación de Adultos

¹ Proyecto de investigación *La construcción social de instituciones educativas desiguales: políticas educativas y estrategias familiares*. Directora: María Cristina Romagnoli; Codirectora: María Magdalena Tosoni; Teresa Leonor González; Nuria Ivana Maldonado; Carolina Inés Mazza; Malvina Argumedo; Sandra Esther Lema; María Victoria Rousselle; Lorena Natalia Gordillo; Lucía Verónica Tapia y Victoria Elizabeth Guerrero.

INTRODUCCIÓN

Este artículo focaliza su estudio sobre las transformaciones en los Centros de Educación de Jóvenes y Adultos y forma parte del Proyecto de Investigación SETCYP 2013-2016. Para ello seleccionamos una institución surgida en 1958 perteneciente al Gran Mendoza. Nos proponemos dar cuenta de la construcción social de la oferta escolar reconociendo la influencia de los cambios en la política económica, la estructura social y de las distintas políticas sociales y educativas. Rastreamos, seleccionamos, revisamos y analizamos documentos secundarios, bibliografía especializada y las entrevistas realizadas a directivos y ex directivos y alumnos. La sola presentación de la infraestructura: dos instituciones en un solo predio con distinta matrícula, dirección y supervisión, muestra que los cambios lejos de ser lineales dejan huellas de yuxtaposiciones de planes, políticas y prácticas en la educación de adultos. Buscamos describir las características de la propuesta educativa en la institución y el origen social de su matrícula desde la etapa del “Empate social” pasando por la “Gran asimetría” hasta la actualidad e identificar continuidades y rupturas.

1- Contexto de surgimiento, historias e identidades en la educación de adultos

Siguiendo la afirmación de Ezpeleta (1997) que se presenta en el epígrafe, analizaremos el lugar de los sectores populares en los distintos momentos históricos y su impacto en el mercado laboral, en la estructura social y en las políticas públicas.

Los estudios sobre la *estructura social argentina* muestran transformaciones a partir de 1976, el paso del “Empate social” a la “Gran Asimetría”. La Etapa del “Empate social”, iniciada en 1945, con embates desde el 1955 y terminada abruptamente en 1976, se caracterizó por la integración de clases obreras y medias en torno a la industrialización sustitutiva y a la relación salarial, aunque también estuvo atravesada por profundas pujas sociales y políticas entre trabajadores, sindicatos, empresas oligopólicas y fuerzas armadas. La Dictadura Militar de 1976 introdujo modificaciones económicas sustantivas: el predominio de la especulación financiera y el retroceso de la industria. Esto implicó la pérdida de poder de los sectores medios y populares y una mayor concentración política y económica en las elites internacionalizadas dando lugar a una nueva etapa denominada “Gran asimetría” (Svampa, 2005).

Los cambios en la estructura social se manifestaron a partir de la década de 1990 cuando se modificaron las relaciones entre clases, su autorepresentación y los lazos de solidaridad, y sobre todo se rompieron los vínculos intraclases. Durante la década de 1990, las clases populares sufrieron el empobrecimiento, desempleo y un fuerte proceso de inscripción territorial que implicó la localización de la mayor parte de sus prácticas económicas, educativas, sociales y culturales en el barrio (Merklen, 2010). A partir de

los cambios producidos en la década de 2000, tales como disminución del desempleo y políticas sociales de ingresos condicionados en el interior de las clases populares, se estableció la distinción entre ocupados asalariados disciplinados por los bajos ingresos y el miedo a la pérdida del empleo y trabajadores precarios o desocupados (sectores “plebeyos”) que subsistieron a partir de programas sociales (Kessler, Svampa y González Bombal, 2010).

En este marco cambiante nos detendremos en tres momentos del proceso: un primer acercamiento a la educación de adultos en el contexto histórico social de surgimiento del centro de adultos seleccionado hasta parte de los años 80; continuaremos registrando evidencia sobre sus cambios y los de los sectores populares durante el neoliberalismo de los 90 y llegaremos con este registro hasta la actualidad.

Para avanzar sobre ello presentaremos algunos *antecedentes sobre la Educación de Adultos* siguiendo trabajos de Paredes y Pochulu (2005), que muestran un recorrido institucionalista desde 1826 hasta mediados de 1990; seguiremos con Teresa Sirvent (2005), que trabaja el impacto de las políticas neoconservadoras; seleccionamos algunos documentos del Consejo Federal de Educación -desde un marco normativo jurídico- y llegaremos a la actualidad. Sumaremos, también, algunos resultados producidos por nuestro equipo de investigación.

Si realizamos un “zoom” sobre la educación de adultos, Paredes y Pochutu (2005) ubican las primeras experiencias en 1826, época en la que el analfabetismo y los inmigrantes eran el problema a resolver. Ya en 1900 se realizan los primeros esfuerzos por reglamentar la educación de adultos; avanzando luego en políticas innovadoras en el área y en las primeras políticas orgánicas de estado y participación de la sociedad civil; es en el peronismo donde el posicionamiento sobre dos ejes centrales tomará protagonismo y no dejará el centro del debate, los autores se refieren a la “vinculación entre educación y trabajo y el papel de la sociedad civil en la gestación de las escuelas” (p.6); se desarrollan programas de alfabetización bajo las concepciones freireanas, proceso que entra en silencio en la época de la dictadura hasta el retorno de la democracia con el Plan Nacional de Alfabetización para erradicar el analfabetismo. Estos son los marcos cambiantes según los modelos económicos en los que se fueron desarrollando las búsquedas y desarrollos de la educación de adultos.

En los años 90, con la Ley Federal de Educación (1993), la educación de adultos aparece bajo el rótulo de Regímenes especiales (art.11), como “segmento separado de la estructura del Sistema educativo nacional” (Paredes y Pochutu, 2005, p. 9). Complementamos el rastreo de antecedentes con los resultados de los propios proyectos de investigación del equipo en los 90 y en los 2000, que referencian el fuerte ingreso y presencia de las políticas públicas, políticas sociales con componente educativo: los planes y políticas focalizadas/compensatorias que iban surgiendo. Con la crisis de 2001, se suman otros

programas como andamiajes ante la caída de grandes sectores de la población durante la crisis integral que vivió el país. Trabajamos algunos programas que incluían un componente educativo o se preveía una contraprestación en este sentido, programas y planes de terminalidad, articulando con otros ministerios (Desarrollo Social, Seguridad, Trabajo y Seguridad Social), con ONG, empresas y con municipios. Programas que en el paso del tiempo se van reformulando, desapareciendo y otros sumando. Modificaciones producidas en el marco de cambios de gobiernos y de las políticas provinciales y nacionales y de la descentralización educativa.

Sirvent (2005) analiza la situación de riesgo educativo en el que se encuentran los jóvenes y adultos: “Son aquellos que alguna vez se matricularon en la escuela primaria y que abandonaron su camino sin haber logrado los niveles básicos de educación formal necesarios para enfrentar la complejidad social, política y económica de la sociedad actual” (p.281).

En 2006 se sanciona la Ley Nacional de Educación, que ubica a la educación de adultos como parte de la educación permanente y como una modalidad del sistema: Educación de Jóvenes y Adultos y crece cuantitativamente a la par de las políticas sociales.

El documento del Consejo Federal de Educación (CFE) de 2010 (específicamente el Anexo I – Resolución CFE N° 118/10.EPJA – Documento Base) nos permite completar esta presentación, desde la voz oficial, con una apretada síntesis de las leyes y las modificaciones que se fueron introduciendo:

- Ley N° 1420 de 1884 ubica la educación de adultos bajo la función de “paliar el analfabetismo” y la educación de “los inmigrantes” pero cuestiona “rígidos mecanismos de control propios del nivel primario y homologando sus contenidos, sin vincularlos con los sujetos jóvenes y adultos ni con el contexto socioeconómico y político” (p.2).
- Ley Federal de Educación N° 24195/1993 pasa a ubicarla dentro de “los regímenes especiales que tienen por finalidad atender las necesidades que no pudieran ser satisfechas por la estructura básica [...]. De este modo se conservó el carácter remedial y compensatorio y quedó restringida a dar respuesta a los jóvenes y adultos que, por diversos motivos, quedaban excluidos de los niveles obligatorios de la educación común” (p.3).
- Ley de Educación Nacional N° 26206/2006, la ubica como “modalidad enmarcada en la educación permanente la posiciona ante el desafío de superar las condiciones de remedial y compensatoria” (p.3) hacia un camino más amplio, según manifiesta su articulado.

Analizamos a la educación como un fenómeno relacional, no se pueden entender los cambios en la educación de jóvenes y adultos sin ponerlos en su contexto histórico, del

modelo económico de surgimiento y desarrollo; ni podemos detenernos en trabajar sobre las representaciones de los sujetos, de las instituciones y las políticas específicas sin entenderlas dialécticamente entramadas en un fuerte proceso de análisis y síntesis, con las distintas dimensiones del proceso social que impactan sobre las condiciones materiales y simbólicas de sectores populares, sus necesidades (vistas en tanto búsquedas de individuos o familias o en tanto propuestas institucionales) y las políticas educativas que se presentan para el sector.

2. Los sujetos, la educación básica de adultos y jóvenes y sus necesidades

2.1 Según la bibliografía de cada época

En las entrevistas que realizamos se nos fue presentando (y fuimos revisando conjuntamente con los entrevistados) el material que servía de base a los análisis de cada época. Artículos de diarios, diseños curriculares, libros de textos, libros para docentes, anotaciones y borradores personales que se iban entrelazando en las distintas instancias de entrevista. Fueron analizados detenidamente a los efectos de dar cuenta de los cambios, no obstante los resultados, expuestos en el informe final del proyecto de investigación de referencia, no serán desarrollados por cuanto exceden el propósito de este artículo.

2.2 La historia, los sujetos y los procesos en primera persona. La palabra de los directivos.

En este apartado presentamos -a modo de ensayo- la historia de las políticas educativas de adultos, los cambios de las políticas sociales en la estructura económica del país y en los sectores populares, desde las experiencias de dos directivos en un Centro de educación básica de adultos y jóvenes de Guaymallen Mendoza, que se enmarcan en tiempos y contextos políticos distintos.

2.2.1 Entre la vocación, las necesidades personales y colectivas y el impulso creador para dejar de ser un apéndice de la primaria

La directora que entrevistamos comenzó su tarea docente en 1967 y la concluyó en el 2006. El paso por la escuela de adultos, en ese momento denominada “escuela nocturna o vespertina”, estaba marcado por desigualdades de género, ya que separaban los hombres de las mujeres en los turnos (vespertino para las mujeres y nocturno para los hombres) y en las aulas, con muy poco espacio para que las mujeres se integraran como trabajadoras (maestras) al sistema de educativo y la enseñanza en general, “asistían nada más que hombres. Las mujeres estábamos como que no nos dejaban entrar al sistema” (E).

Los años 60, la encuentran como pionera ensayando como docente mujer sus primeros pasos en escuelas de adultos, década de movimientos de liberación de todo tipo que se resignificaba en experiencias alternativas de educación popular. La entrevistada nos narra que la escuela de adultos, en esta etapa, era “un apéndice” de la primaria en lo institucional, se trabajaba en los edificios de escuelas primarias en forma graduada, luego de las 18.30, con dos horas cuarenta y cinco de clases, dado el tiempo laboral en el que habían estado estos “jóvenes adulterados” (como los nomina nuestra entrevistada) para impartirles matemáticas, lengua, ciencias sociales y ciencias naturales, en un sistema enciclopedista. Son jóvenes mayores de 14 años que deben asumir roles y responsabilidades laborales, familiares y sociales propias de un adulto, esto hace que necesiten que se reduzca el tiempo de estudio, para volver a sus casas y prepararse para salir a trabajar nuevamente. Jóvenes que no habían ingresado en el sistema educativo formal y “eran analfabetos o semianalfabetos”, dado que el lucro cesante era un costo que no podían asumir varias familias que define como urbano marginales, familias disgregadas, donde en algunos casos había dificultades para una gratificación afectiva dentro del grupo familiar, experiencias escolares frustradas, abandono y escaso acompañamiento del adulto.

Antes los padres algunos no mandaban al niño a la escuela, por cuestiones económicas de ellos y preferían mandar al chico a trabajar, ese chico se va formando en el trabajo y llega un momento en el que necesita ser alfabetizado, entonces al estar en edad avanzada, ingresaban a la escuela nocturna [...] venían y me decían “me hace falta para entender los nombres de las calles, venimos de Palmira” [...] “cuando vamos a comprar tenemos muchos inconvenientes al no saber la escritura”, la mayoría venían por necesidad de alfabetizarse [...] habían muchas empleadas domésticas que los patrones las mandaban a la escuela.

La tensión entre el trabajo y la educación, dos derechos en pugna donde la tarea cotidiana de la supervivencia se encarga de jerarquizar qué elegir, y cuando los tiempos dan una posibilidad, ingresaban a la escuela de adultos para poder entender mejor su realidad: “Para que no se nos aprovechen en los trabajos, para poder moverse en la sociedad” (E).

En la década de los 80, transitó por el Centro de Educación para Adultos que tomamos como objeto de estudio. Para la directora entrevistada se trata de un centro de experimentación y de pasión. Los alumnos van variando, ahora son adolescentes que: “Se escapaban de la diurna, estaban los repetidores crónicos, los que tenían problemas de conducta, eran los menos los que venían para alfabetización” (E), y continúa la descripción incorporando que: “Se trata de los cambios sociales los alumnos estaban con los padrastros, con los tíos, ausencia de padres, padres disgregados”².

La entrevistada nos va relatando los cambios en las políticas educativas, en las denominaciones que se le van asignando a la educación de adultos, en el lugar que ocupa en el sistema educativo y la función que asume o se le asigna, mientras despliega los

² Refiriéndose de esta manera a padres que no conviven bajo el mismo techo.

documentos curriculares y nos va relatando sus experiencias. En 1984 se llamaban CEBAS, no eran escuelas, eran centros educativos sin edificio propio, itinerantes, los podían mover de la institución primaria si no había matrícula. No está de acuerdo con que fuera un CEBA itinerante, por eso afirma: “Me tardé 12 años para tener edificio propio, logré un espacio propio, tenemos que tener una identidad propia”.

Desde la función de directora, registra la diversidad, los diferentes lugares de los que venían los alumnos, la diferencia de ritmos de trabajo y esto le permite avanzar con propuestas que se van concretando en un currículum no graduado, de registros y libretas acorde al tipo de educación de adultos, para transformar el aula tradicional en un espacio de trabajo que articule lo individual con lo grupal. Nos cuenta cómo se originan estos cambios:

Empezamos a sumar voluntades y basta de vivir del apéndice de la diurna. Basta de vivir de una currícula que no nos corresponde a la idiosincrasia y realidad de nuestros alumnos. Largas trayectorias, reuniones, jornadas hasta que lo logramos. Muchos nos preguntaban: ¿Cómo hacías para tenerlos en el aula, con diferentes aprendizajes? Entonces de ahí nace la no graduada, luego empezamos con el cuestionamiento de la libreta. Después apareció el objetivo del reconocimiento de saberes previos. Entonces al alumno le hacíamos hacer un repaso nada más, después él iba avanzando, a partir de lo que ya sabía.

La entrevistada nos relata que, en los años 90, la población que transita la escuela de adultos es la que empezó la escuela primaria y abandonó o repitió varios grados o dejó sin terminarla por problemas de conducta, por falta de hábitos para el estudio o por dificultades cognitivas. Se proponen paralelamente, y para reforzar la permanencia del alumnado, proyectos de escuela creativa y talleres productivos, se incorpora la educación semipresencial, con horas cátedras, cartillas armadas para el docente con las materias de fundamento. Posteriormente, ya en 2000, realiza apertura a talleres culturales y articula con escuelas especiales y experiencias con alumnos con problemas de drogadicción con distintos resultados, acompañada por un gabinete psicopedagógico, incorporó clases de teatro y fogones. Apasionada por su tarea, nos relata:

[...] a los alumnos integrados los ubicaba en la unidad, y los aprendizajes lograban acentuar lo que ya tenían y a crecer en forma muy lenta lo que ellos podían alcanzar. Pero lo más importante era recobrar la alegría de que ya no estaban marginados en aquel grupo en [...] la escuela de tontos. No, ahora estaban [...] mezclados con los otros. Trabajamos para la articulación con las enseñanzas especiales para la incorporación en la enseñanza básica de jóvenes y adultos.

Logra -de esta manera- la integración de sectores postergados y desprotegidos, para los que no había espacio en el sistema educativo formal.

Desde 1967 hasta 2006, año en que se jubila, caminó por la educación de adultos hacia la utopía de “Escuelas Comunitarias” que dieran respuestas a los jóvenes adultos de los

sectores populares. Escuelas Comunitarias, como le gusta recordar, con una relación estrecha con la comunidad y con los centros vecinales.

Llegó a generar y construir no solo aportes pedagógicos de una escuela no graduada, sino la infraestructura de una escuela propia, plantea que es el único CEBA de la provincia con edificio propio. Educación que no fuera un apéndice ni en lo material ni en lo simbólico de la escuela primaria, ni de las políticas de turno, hizo aportes concretos a una escuela de adultos que responda a los temas y problemas de cada momento social y educativo de la población referente que la requería. Sintetiza su trabajo docente:

Me entregaron un escritorio, una silla y un armario, es todo lo que yo recibí y cuando me retiré en el 2006 entregué un edificio, con 3 aulas, con mobiliario correspondiente a cada aula, con tres baños, una dirección, una cocina comedor, un mástil y el cierre perimetral.

Logró transformar la educación de adultos, frente a lo que socialmente disponía esta población, pudo leer sus necesidades y audazmente brindar instrumentos para satisfacerlas.

Cuando uno se siente creadora, lo ve todo desde otro ángulo. No es que te lo imponen ni nada. Y lo estás viendo de abajo, perfilando, viendo los errores. Esto lo cambias aquello no [...] Hay algunos que son apasionados y enganchaban, [...] me retiré en el 2006 con una escuela no graduada, me sentí muy orgullosa porque me sentí parte de esa creación.

Su jubilación tuvo que ver con el punto donde la vocación es superada por las condiciones materiales y la flexibilización del trabajo docente, atendía tres turnos y la semipresencial, todo por un solo cargo. Sintió que no se cumplía con el principio constitucional de igual remuneración por igual trabajo, es decir, otras direcciones solo tenían un turno y cobraban lo mismo.

2.2.2 Un complejo entramado educativo social en movimiento con funciones diversas en el marco de una red de relaciones y con una tarea administrativa, burocrática y social intensa. En palabras del director entrevistado: un sistema de mareas... llevas, traes, traes, llevas. Te ahogás, salís...

El actual Director recorre las escuelas de adultos desde los años 90 hasta la actualidad y, específicamente, como director en esta escuela, en los últimos 5 años. Nos relata no ya un sistema flotante para un grupo que tiene que compensar y un sistema dedicado a terminar con el analfabetismo, sino de una modalidad que permite completar los estudios básicos jalonada por planes de diverso tipo, con distintas duraciones, unos se cierran otros surgen, con vinculaciones con ONG, ministerios, empresas y municipios necesarios para asegurar el servicio.

Todo lo que se quiere implementar es a través de la escuela, ni los supervisores saben la cantidad de planes que hay “de la esquina a la escuela”, “más y mejor trabajo” todo pasa por la escuela [...]. Te vuelve loco, nosotros le pedimos pónganle un membrete distinto a cada cosa, cosa que sepamos lo que estamos haciendo, hemos llegado a confundir planes.

Específicamente, hace mención a la Asignación Universal por Hijo que involucra a la educación, a becas como las Progresar, marcando problemáticas asociadas que no se encuentran mecanismos para resolverlas unívocamente y dando paso a respuestas aisladas con la tensión asociada en el cara a cara entre familias y directivos, entre alumnos y directivos y docentes y que genera expectativas que no se condicen con la realidad. Con un Estado que comparte sus responsabilidades con las familias, las ONG, municipios y empresas en el marco de las privatizaciones, responsabilidad social empresaria, que encuentran a docentes y directivos atravesados por tareas administrativas de control y contables. Un camino que el director relata con muchas idas y vueltas.

[...] si tuviera la computadora te muestro, lo de la mesa educativa antes era prevención y abandono [] tres veces lo presentamos [...]. Nos dicen vayan a rendir y cualquier cosa hablen con la profesora [...].

Refiere nuestro entrevistado el perfil de los estudiantes, entre los cuales presenta una mezcla de alumnos autónomos, los que trabajan y buscan un título para continuar esta tarea o seguir la secundaria; los que son adultos mayores que encuentran un lugar para socializar; otros que los mandan sus familias en el marco de algún programa a fin de completar sus estudios primarios, primero, y, luego, secundarios o a un Centro de Capacitación para el Trabajo para que aprendan un oficio. Indica que en algunos casos el realizar este recorrido educativo es solo por la contraprestación monetaria, ya que lo principal y vital, dicen los padres respecto a sus hijas o refieren las/los propias alumnas/os es que: “Tienen que cuidar sus hijos o ir a trabajar”, marcando que terminar la escuela no estaría en las prioridades primarias.

Amplía las características de los alumnos presentando que, en general, tienen 18, 19 años, que han fracasado en el sistema formal, no han podido con ciertas exigencias que el sistema les ponía durante los primeros años y en 6° o 7° dejan y:

[...] esos chicos tenemos nosotros [...]. Con trayectorias educativas interrumpidas, la primaria los expulsa por extraedad, por comportamiento, por nivel académico, por la forma de ser [...] porque entran rápido en la preadolescencia. Entonces sus intereses su visión tampoco es la misma.

El director entrevistado nos refiere que los estudiantes vienen de varios barrios y lugares, identificando que de la zona próxima solo son tres, recorre el listado de los lugares de procedencia y termina diciendo “como el trole da esa vuelta”, mostrando los recorridos del transporte público como otra de las claves de selección del centro de adultos por parte de los alumnos.

El entrevistado describe la educación no graduada que trabaja con los docentes y los acuerdos institucionales para implementar a partir de la evaluación diagnóstica, continuidad con el trabajo de la directora anterior pero con nuevas decisiones por “el nuevo alumno que transita este centro”. Las problemáticas de las faltas o abandonos

transitorios y las posibilidades que este sistema no graduado ofrece para recibirlos no solo en la “segunda chance educativa” sino en las sucesivas hasta que termine.

Un problema que refiere es el cambio de Ley Educativa y su implementación en el lugar del 1° y 2° años de la actual secundaria, sus dudas: su título de maestro primario, la certificación, el impacto sobre la población si es solo terminalidad de la primaria.

[...] entonces ahí se da la discusión a donde van a quedar [...] yo soy maestro, esto es una escuela primaria, yo voy a tener dos años de escuela secundaria en mi escuela. Primero y segundo del CENS lo vamos a compartir; pero la certificación final ¿cuál será? Certificación de segundo que no es terminalidad [...] Las preguntas sobre los planes de terminalidad educativa y FINES vuelven como interrogantes.

El director muestra los límites en la función y acción en la educación de adultos; no se muestra como protagonista sino como siguiendo un guión predeterminado del cual no formó parte ni del diseño de sus fines ni de los procedimientos para llevarlo a cabo, planteando que “está dedicado solo a lo buracrático”. Por ello, el título de este apartado refleja el lugar en el que se ubica dentro de la estructura del sistema educativo o dentro de este “sistema marítimo” retomando sus palabras: “Es en la navegación de la política vacilante, de falta de proyecto a largo plazo, de Política de Estado.”

2.2.3 Dos instituciones de jóvenes adultos emplazadas en el mismo predio muestran gráficamente el escenario actual de la política educativa

En el mismo predio empezó a funcionar desde 2010 un centro de educación de jóvenes y adultos que se encuentra en una casilla de chapa al ingresar en el mismo, tras la puerta, se ubican uno a la derecha y otro a la izquierda. Este centro fue creado en 2005 dentro del Programa del Servicio Cívico Voluntario (SCV) y funcionó en las instalaciones del Ejército Argentino. En 2009 se trasladó a la Capital. Recordemos que el SCV surgió en el marco de las políticas de ajuste de la década del 90, desde un paradigma de focalización de políticas sociales. Consultado los trabajos sobre el tema relevamos que estos programas se crearon bajo el supuesto de “transitoriedad” del problema del desempleo, así como también a partir del diagnóstico de un déficit de capacitación adecuada que afectaba a la oferta laboral.

En esa lógica de política social focalizada se ejecutó desde el año 2005 al 2008 el Programa Servicio Cívico Voluntario (SCV) que, según sus objetivos, vinculaba la formación para el trabajo, la capacitación en oficios y la terminalidad educativa para jóvenes de sectores populares de entre 16 a 26 años. Estos programas se crean se refuncionalizan, mutan. Con referencia a los Programas que continuaron al SCV, según datos de la DGE, en 2008 el gobierno de Jaque implementó 3 Programas: De la esquina al trabajo; De la esquina a la escuela y De la esquina a la Universidad. Los tres Programas pertenecen al Plan de Inclusión en Derechos para jóvenes y lo ejecuta la Dirección de Familia dependiente de la Subsecretaría de Desarrollo Humano del Ministerio de Desarrollo Humano, Familia y Comunidad del Gobierno de Mendoza (Actual Ministerio de Desarrollo Social y Derechos Humanos). Según la información recabada, estos planes de inclusión “[...] apuntan a promover el desarrollo integral de los jóvenes entre 16 y 26 años, en situación de riesgo

social a través de espacios de participación y acompañamiento pedagógico”. En los territorios municipales, la lógica de contención/control social siguió primando a la hora ejecutar dichas políticas, dejando de lado la vinculación de ese sector vulnerable con el mundo del trabajo. (Asso, 2011, p. 47)

En palabras del director:

Si bien a partir de 2008 se dejó de lado su aplicación en los talleres del Ejército Argentino y se puso el énfasis en la aplicación del programa “De la Esquina al Trabajo”³[...].

Actualmente, las alumnas que pueblan estas aulas tienen entre 14 y 16 años y, en general, son anotadas por sus madres por tener un horario en el turno mañana y un espacio físico separado del resto del CENS, lo cual refieren como un lugar “más resguardado”.

REFLEXIONES FINALES

Las podemos agrupar en tres ítems: uno referido a la historia socioeconómica que va dejando huellas, que lejos de ser indelebles, pueden leerse en la vida de este centro de educación de adultos; otro ítem que nos permite vislumbrar las especificidades de la educación de adultos en relación a los sectores populares, el cambio en la estructura social y el sistema educativo y, finalmente, uno en torno al concepto de trabajadores de la educación.

Respecto a las huellas de las búsquedas institucionales y familiares, al volver a revisar y contrastar las narrativas descriptivas de los directivos podemos recuperar la afirmación del epígrafe de este artículo. Efectivamente, antes de los años 80, la historia de la educación de adulto estaba relacionada con la erradicación del analfabetismo y las búsquedas por dar una respuesta pedagógica a este sector, que en muchos casos no ingresaba a la escuela por razones laborales o familiares y que cuando lo hacía era en términos de poco tiempo luego de la jornada laboral. Posteriormente, desde finales de los años 80 hasta los 90, proceso de descentralización mediante, la responsabilidad indelegable de la educación pública va pasando a las escuelas/centros, a los directivos con mayor o menor creatividad, se promueven e incentivan iniciativas que compiten para obtener programas y ganar proyectos y así incorporar más alumnos al Centro, condición necesaria para mantenerlo abierto. Son alumnos que ya habían realizado una primera experiencia educativa en el sistema formal e ingresaban en una “segunda oportunidad, una segunda chance” en el marco de políticas contenedoras de los CEBAS. Los potenciales alumnos de esta educación no se organizaban ni demandaban sino que eran los docentes

³ “De la esquina al trabajo” (donde quedó incluido el SCV): destinado a jóvenes de entre 16 y 26 años. Estipulaba capacitación en oficios en CCT; se le dio protagonismo a los municipios y a las asociaciones civiles y barriales en detrimento del peso que tuvo el Ejército en la gestión anterior. (No plantean el monto de la ayuda económica, pero seguramente era la misma que en el Programa “De la esquina a la escuela”). No hay información si después de 2010 se siguió aplicando.

y directivos los que interpretaban la demanda dispersa (pero social) y la transformaban en propuestas y ofertas para adultos en el marco de políticas que lo possibilitaban.

En las últimas décadas encontramos a los sectores populares con un panorama de desempleo, empleo precario, en negro o empleo de bajo escalafón. Un sistema educativo también modificado que presenta articulaciones con otras organizaciones gubernamentales, no gubernamentales y que generan una proliferación de acciones, planes y programas específicos y relacionados con otros ministerios, dependencias ministeriales, asociaciones civiles, empresas, etc., donde la demanda es leída desde varios ministerios transformada en programas y ofrecida a los sectores populares. La llegada a la escuela está vinculada con los medios de comunicación mediante propaganda, son los amigos y las familias en las conversaciones, el propio Administrador Nacional de Seguridad Social (ANSES) en sus propuestas y hasta el transporte público sirve de enlace entre estudiantes y centros educativos. Una demanda “agregada por otros” que impacta en la escuela potenciando el derecho y la obligación de la educación que incluye a más alumnos en la escuela pero no necesariamente en el conocimiento. Es por lo que agregamos nosotros a la frase de Justa Ezpeleta (1997): “La educación de adultos implica cuestionar la exclusión social y educativa de amplios sectores de la población y/o “su inclusión diferencial” en el marco de la dinámica de “exclusión incluyente”. Como afirma Pablo Gentili (2011), ubicando el riesgo al que se enfrentan los sistemas educativos:

[...] los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional, que resultan o bien insuficientes, o bien inocuas para revertir el aislamiento, la marginación y la negación de derechos involucrados en todo esquema de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas. (p. 78)

Podemos sintetizar el panorama respecto a los cambios sociohistóricos en la educación de jóvenes adultos reflejados en las instituciones trabajadas:

- hasta mediados de los años 80 relevamos maestros en búsqueda de alumnos analfabetos o alumnos buscando escuelas en el marco de escaso tiempo que deja el trabajo a los “jóvenes adultizados”;
- en los años 90, época marcada por la segunda chance educativa, por el ingreso de los alumnos con trayectorias interrumpidas y por escuelas compitiendo por la matrícula. Posteriormente, los programas y los centros interactuando con distintos actores gubernamentales y no gubernamentales;
- hoy queda conformado un mosaico en el que las políticas se van yuxtaponiendo, resignificando, mutando, tratando de captar al nuevo sujeto educativo y deja como emergente una fragmentación que, como relevamos, se expresa gráficamente en la presencia de dos centros en el mismo terreno con distinto nombre, con dependencias de distintas supervisiones regionales y albergando distintas poblaciones y turnos.

En general, pareciera romperse con la inscripción territorial de los jóvenes y adultos de sectores populares a partir de los recorridos de los micros, trole y la información que llega por las vías propias de los programas de los ministerios a los jóvenes y adultos y a sus familias. La terminalidad y la “inclusión” parecieran ser la función principal de estos centros para brindar a los sectores populares, más alejado del acompañamiento al ingreso al mundo del trabajo como lo era en un principio. No obstante, la socialización y la contención es también una necesidad para otros alumnos.

Para finalizar, realizaremos una breve reflexión sobre el trabajo docente siguiendo el debate sobre el lugar del docente entre el trabajo, la vocación, la profesionalización y la proletarización. Para ello retomamos las voces y experiencias de nuestros entrevistados.

Sirvent (2005), al relevar el impacto sobre la situación de los docentes que deja la Ley Federal de Educación en la educación de jóvenes y adultos, afirma:

Se observaron algunos indicadores de problemas que gradualmente se fueron agudizando: la descalificación de la tarea docente y de la escuela pública; la subestimación del rol docente por parte de los mismos docentes; la adjudicación al docente de la responsabilidad de llevar a cabo la “transformación educativa” y del éxito o fracaso de la misma; la capacitación y actualización docente desgajada de la práctica. (p.281-282)

Al repasar las dos historias de los directivos de la institución, observamos diferencias. La primera directora que entrevistamos nos manifiesta que fue parte integrante política educativa y de elaboraciones curriculares, de materiales y propuestas en la educación de jóvenes y adultos. Refiere al proceso de concreción de una escuela para adultos “ladrillos por ladrillo” camino a su utopía “la escuela de adultos comunitaria”; sin embargo, antes de finalizar su carrera evalúa su condición de asalariada y las condiciones de trabajo desiguales y toma la decisión de jubilarse. Mientras que el director actual nos manifiesta el tiempo que insumen las múltiples tareas administrativas de los planes y programas y de la proletarización de su trabajo como docente (Donaire, 2012), en tanto no dirige ni los fines ni los procedimientos de la educación.

Este recorrido por las experiencias en la Educación de Adultos, enmarcado en cambios económicos, políticos y educativos, nos permiten mostrar un campo complejo y variado de experiencias, que seguido en primera persona, nos pueden ayudar a comprender las tensiones que lo han constituido, así como también la permanencia de ciertos problemas y debates que lejos de resolverse se complejizan aún más.

Recalcamos que se trata de reflexiones sobre un estudio de caso sin pretensiones de universalidad; pero que busca dar pasos (junto con otros estudios sobre escuelas a las que concurren alumnos de otro origen social) en pos de dar cuenta de la construcción social de la oferta escolar reconociendo la influencia de los cambios en la política económica, la estructura social y de las distintas políticas sociales y educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asso, J. (2011). Políticas sociales con componente educativo y de formación laboral: el Programa Servicio Cívico Voluntario de la Provincia de Mendoza (2005-2008). *Informe de la Maestría en Política y Planificación Social (2da. cohorte)*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo.
- Donaire, R. (2012). *Los docentes en el SXXI ¿empobrecidos o proletarizados?* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Ezpeleta, J. (1997). Algunas ideas para pensar la formación de los educadores de adultos. *Ponencia presentada en el II seminario Taller sobre educación de Adultos*. La Cumbre. Córdoba. Argentina.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Kessler, G.; Svampa, M. y González Bombal, I. (2010). *Reconfiguraciones del mundo popular. El conurbano bonaerense en la postconvertibilidad*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Merklen, D. (2010). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003)*. 2a ed. Buenos Aires, Argentina: Gorla.
- Paredes, S.M. y Pochulu, M.D. (2005). La institucionalización de la educación de adultos en la Argentina. *Artículo presentado en el Seminario: Dimensiones Históricas de los Sistemas Educativos, correspondiente a la Maestría en Docencia Universitaria*. Universidad Tecnológica Nacional, Regional Buenos Aires.
- Sirvent, T. (2005). Los jóvenes y adultos en la Argentina en el contexto de las políticas de neoconservadurismo. *Revista Pensamiento Educativo*, 37, 277-295.
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires, Argentina: Taurus.

Documentos analizados

- Consejo Federal de Educación (2010). Educación Permanente de Jóvenes y Adultos Anexo I- Resolución del CFE N°118/10 EPJA. Documento base. Argentina.
- Dirección de Educación Permanente, Ministerio de Cultura y Educación, Gobierno de Mendoza. (1988-1991). *Hacia la transformación de la Educación de adultos en Mendoza, Evaluación proyectiva de la gestión*.
- Dirección General de Escuelas, Mendoza (1990). *Currículum de Educación Básica para Adolescentes y Jóvenes. Diseño Curricular*.
- Diseño Curricular preliminar Modalidad EPJA Nivel primario 2015. Comisión curricular mixta DGE, SUTE, Mendoza.

Ley Federal De Educación, Regímenes Especiales, Educación Básica De Adultos, Documento "Estructura Curricular". Tema: Propuesta De Estructura Interna Para Los Tramos I Y II De La E.G.B.A. (Dirección General De Escuelas, Dirección De Educación Permanente, Subdirección De Educación Básica Y Capacitación Laboral - 1998).

Bibliografía

Neiman, G. y Quaranda, G. (2007). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis. *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 213 - 237). Buenos Aires, Argentina: Gedisa.

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DESIGUALES: POLÍTICAS EDUCATIVAS Y ESTRATEGIAS FAMILIARES

María Cristina Romagnoli

Magdalena Tosoni¹

RESUMEN

Esta presentación reconstruye los caminos de las familias y de las instituciones educativas que se buscan mutuamente en el marco de políticas que dejan que estos se paralelicen y que se bifurquen en un sistema educativo fragmentado, desigual y jerarquizado. Realizamos un estudio de casos, reconstruimos diacrónicamente los cambios en el origen social de la matrícula y las propuestas educativas de las escuelas del Gran Mendoza. Registramos el cambio en los nexos entre *las familias, las escuelas y el Estado*. Por un lado, el sistema educativo cuyo contexto de Estado Nación mutó, neoliberalismo mediante, de un sistema educativo otrora público *homogeneizante* con fuertes nexos con *la familia y la escuela* con discursiva vocación integradora; en un sistema educativo autodenominado *inclusor*; con *escuelas* con memoria institucional y recorridos, experiencias diferentes y desiguales. Sectores y fragmentos sociales que se van atrayendo y otros que se van separando o desprendiendo, polarizando; *familias* que tratan de influir más en las escuelas haciendo que se incorporen más planes sociales, más actividades extracurriculares; o que se delimite más la frontera socioeducativa por turnos, por instituciones; o familias que estimulan al mercado para generar nuevas ofertas educativas. En este contexto, docentes y directivos incorporan nuevas prácticas para resolver problemas institucionales y de las poblaciones que asisten. Nuevos paisajes educativos emergen, lo social hecho cosa y hecho cuerpo, que pintan la desigualdad socioeducativa en marcha.

Palabras clave: Desigualdad social y educativa - Políticas educativas - Familias y Escuelas

¹ Realizado en base al Informe Final de Investigación “La construcción social de instituciones educativas desiguales: políticas educativas y estrategias familiares”, 2016. SECTyP UNCUYO. Directora: Mgter. María Cristina Romagnoli, Codirectora: Dra. María Magdalena Tosoni, Equipo: Lic. Teresa Leonor González; Lic. Nuria Ivana Maldonado; Prof. Carolina Inés Mazza; Prof. Malvina Argumedo; Prof. Sandra Esther Lema; Lic. María Victoria Rousselle; Colaboradora: Srta. Lucía Verónica Tapia.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, una serie de estudios han dado cuenta de la profundización de las desigualdades educativas y de la diferenciación entre instituciones escolares según clases sociales. Por nuestra parte, en distintas investigaciones, hemos reconocido la creciente desigualdad de las escuelas primarias según las clases sociales que asisten, por lo cual, nos parece oportuno dar cuenta de la construcción social de la oferta escolar y la conformación del origen social de su matrícula reconociendo la influencia de las mutaciones en la estructura social y de las distintas políticas educativas. Registramos que las políticas educativas neoliberales descargaron la responsabilidad en las familias y estas modificaron sus estrategias de reproducción y sus demandas a las escuelas y, de esta manera, promovieron la participación desigual en la definición de la oferta institucional.

Frente a estos procesos, nos proponemos reconstruir diacrónicamente los cambios en el origen social de la matrícula y en la propuesta educativa de las escuelas de educación primaria y básica del Gran Mendoza a fin de reconocer las huellas que las transformaciones de la estructura social han dejado en el sistema educativo. Específicamente, nos interesa mostrar la relación, los nexos que se van construyendo entre Estado, Familias y Escuelas en un sistema educativo desigual y jerarquizado.

La estrategia metodológica es el estudio de casos múltiples. Elegimos tres instituciones educativas: una escuela primaria localizada en el microcentro que históricamente atendió a sectores medios, un Centro de Educación Básica de Jóvenes y Adultos creado en los 60 y una escuela de gestión privada del Gran Mendoza. Seleccionamos una muestra de oportunidad de docentes, docentes jubilados, ex alumnos, alumnos y padres, utilizando la técnica de “bola de nieve” a partir de los datos disponibles en la institución. Se aplicó el análisis de contenido para los documentos oficiales y para los resultados de las entrevistas abiertas confeccionamos un corpus con la transcripción de las mismas e identificamos los núcleos de sentido que interpretamos desde nuestra perspectiva teórica.

Con motivo de adaptar los resultados obtenidos a los tiempos y extensión de este artículo es que en el cuerpo del artículo solo damos cuenta de lo ocurrido en la escuela primaria pública y en el Centro de Educación de Adultos tomando solo de referencia algunos aportes de las escuelas privadas.

1. UNA MIRADA SOCIOLÓGICA

El sistema educativo argentino exhibe profundas desigualdades fruto del deterioro producido por la Dictadura Militar de 1976 y por las políticas educativas neoliberales implementadas a partir de la década de 1990. En la última década, una serie de estudios han dado cuenta de la profundización de las desigualdades educativas y de la diferenciación entre instituciones escolares según clases sociales. Tiramonti (2004)

señala la “fragmentación del sistema educativo” indicando la fractura en el interior del mismo, en el cual, se diferencian claramente las instituciones educativas que atienden a cada sector social a partir del abandono del Estado de su papel regulador. Veleda (2012) propone el concepto de “segregación educativa” para dar cuenta de la separación de las escuelas según clase social en la Argentina, destacando el cierre social de los establecimientos donde los niños y jóvenes interactúan con otros de su misma condición y la distancia abierta entre los conocimientos y formas de socialización que refuerza aún más las desigualdades sociales y territoriales. Estos estudios coinciden en explicar la profundización de las desigualdades de los establecimientos educativos según la condición social de las familias. Legarralde (2013) señala que a partir de las reformas educativas de los noventa se conformó un derecho a la educación fragmentado producto de la focalización: se reconoce el derecho a la educación pero se considera que el Estado debe atender solo a las familias que no puedan hacerse cargo del mismo. Por su parte, Veleda (2009) indica que las políticas educativas implementadas por el gobierno de la provincia de Buenos Aires, tales como: la libre elección de escuela, la participación de los padres a través de las cooperadoras escolares, la dotación de recursos materiales, la selección de los docentes contribuyen a la diferenciación de los establecimientos escolares. Cerletti (2012) indica cómo la Ley Federal y la Ley de Educación Nacional incorporaron la figura de la familia y así transfirieron en esta la responsabilidad de la educación y multiplicaron las desigualdades entre escuelas.

Los cambios en la estructura social se manifestaron a partir de la década de 1990, cuando se modificaron las relaciones entre clases, su autorrepresentación y los lazos de solidaridad y, sobre todo, se rompieron los vínculos intraclases.

Durante los noventa, las *clases populares* sufrieron el empobrecimiento, el desempleo y un fuerte proceso de inscripción territorial que implicó la localización de la mayor parte de sus prácticas económicas, educativas, sociales y culturales en el barrio (Merklen, 2010). A partir de los cambios producidos en el periodo posterior a la crisis de 2001, tales como disminución del desempleo y políticas sociales de ingresos condicionados en el interior de las clases populares, se estableció la distinción entre ocupados asalariados disciplinados por los bajos ingresos y el miedo a la pérdida del empleo y trabajadores precarios o desocupados (sectores “plebeyos”) que subsisten a partir de programas sociales (Kessler, Svampa y González Bombal, 2010).

En la década de 1990, *la clase media* se polarizó en “ganadores” del período neoliberal caracterizados por un estilo de vida similar a las clases altas y los “perdedores” compuestos por empleados públicos, comerciantes, docentes que buscaron distanciarse de los sectores populares, esta escisión se profundizó durante la década posterior cuando el acceso al consumo diferenciado acentuó las desigualdades en cuanto a los estilos de vida de uno y otro polo.

Finalmente, la *clase alta* se redujo a una elite globalizada, se separó definitivamente del resto de la sociedad e internacionalizó sus consumos (Svampa, 2005). Las transformaciones en la estructura social impactaron la conformación de las familias y sus estrategias de reproducción. Las familias de sectores medios del grupo de los ganadores apostaron a una educación que les ofreciera un espacio de socialización compartido con los sectores altos, las familias de los sectores medios perdedores buscaron apropiarse de algunas instituciones y cerrarlas al acceso de los sectores pobres (Svampa, 2005).

Por nuestra parte, en distintas investigaciones hemos dado cuenta de la diferenciación y jerarquización de las instituciones educativas mendocinas: “Desigualdades sociales y educativas a una década de la implementación de la Ley Federal de Educación” (2005); y de la existencia de circuitos diferenciados: “Esto es para mí, las elecciones escolares de los sectores populares” (2005-2007) y “Desigualdades sociales y educativas en las “elecciones” y los recorridos escolares” (2007-2009). En la investigación “De la casa a la escuela. Ingresos diferenciados al nivel primario en un sistema educativo desigual” (2009-2011) abordamos la relación entre familias y escuelas en tres establecimientos: uno que atendía a sectores populares, otro a sectores medios bajos y otro a sectores medios altos. Reconocimos que los padres de sectores populares “eligen” la escuela primaria atendiendo a la cercanía al domicilio y si bien aceptan la oferta pública de educación, cuestionan sus falencias; otros buscan salir del barrio. Las familias de sectores medios que en algún momento ocuparon posiciones sociales y económicas con prestigio y reconocimiento social, como son los profesionales y los pequeños propietarios buscan asegurar una reproducción exitosa del capital cultural familiar seleccionando escuelas que se lo aseguren. Las familias de sectores altos buscan instituciones escolares que garanticen a sus hijos la socialización entre semejantes y el desarrollo personal. Posteriormente, en el proyecto “De la casa a la escuela. Instituciones escolares y familias diferentes/desiguales” (2011-2013) indagamos los polos opuestos de la estructura social: los sectores populares más empobrecidos y los sectores medios altos. En cuanto a los sectores populares, a partir de las entrevistas a padres, docentes y trabajadores, reconocimos que las condiciones de aprendizaje específicas que entrega la institución seleccionada: cuidado, alimentación y educación se explican por la demanda de los padres, la existencia de programas de salud y educación y por la continuidad de la oferta educativa (escuela creada como escuela hogar en 1953). Observamos que existe una conformidad entre las demandas de los padres de sectores populares y esta propuesta escolar debido a que la misma se articula con diversas estrategias de reproducción familiar. Registramos que las familias de clases medias altas en la provincia de Mendoza despliegan fuertes estrategias dirigidas a encontrar en la oferta educativa de las escuelas de gestión privada aquella que consideran más adecuada a sus expectativas, reforzando una socialización de clase en la cual la necesidad del inglés como prioridad, los viajes, los encuentros entre “semejantes” permiten que se articulen las maneras de ser de la escuela y la distinción deseada por el grupo, que refuerce o profile más nítidamente un estilo de vida (Romagnoli, Tosoni y equipo, 2016).

Centralmente registramos que *estos cambios vinieron para quedarse* por cuanto las entrevistas mostraban que no eran la primera generación en ninguna de las escuelas de este mapa educativo desigual, que la reproducción es parte constitutiva del sistema educativo y que los esfuerzos inclusivos son en un lugar determinado en este sistema desigual.

Desde un *enfoque de derechos* es importante conocer las desigualdades existentes en el campo educativo a fin de interpelar al Estado y ofrecer herramientas a los sujetos para que puedan reclamar su derecho a la educación (Pautassi, 2010). Desde esta perspectiva, retomamos el concepto de fragmentación y su relación con el sistema educativo y el Estado. Autoras como Tiramonti (2004) señalan: “Hemos abandonado las miradas estructuralistas que establecen continuidades entre los posicionamientos sociales y las desigualdades educativas, y avanzando en la consideración de los sujetos y del impacto que sobre las subjetividades tienen las nuevas condiciones de existencia (p.11)”, y en diálogo con el concepto de segmentación educativa de los 80 refiere: “Cada fragmento se constituye en un espacio autorreferido y el campo se configura como una suma de esos fragmentos cerrados con escasa o nula articulación entre ellos” (p.13). De aquí se desprende un primer debate actual sobre la reconfiguración del sistema educativo.

Precisemos un poco más. Guillermina Tiramonti (2004) muestra una escuela, en un contexto en el cual está rota la estructura sostén Estado-céntrica. Desde una conceptualización general similar, algunos autores toman las escuelas de distintos sectores sociales como fragmentos. Silvia Duschatzky (2007) refiere a las escuelas y docentes de sectores populares, sin estructuras protectoras, ni Estados garantes; las escuelas, los maestros y los alumnos muestran otros modos de construir lo social, desde las búsquedas de maestros “errantes” en escuelas en “la intemperie”.

Mientras que otros autores, Tiramonti y Ziegler (2008) y Veleda (2007), analizan otros “fragmentos”, otros espacios sociales y educativos, el de las elites. Indagan sobre las estrategias educativas de familias residentes en *countries* y barrios cerrados. Al respecto Tenti Fanfani (2004) considera que :

Hoy la educación cada vez se parece menos a un sistema, no tiene un centro desde donde se lo conduzca, los protagonistas son cada vez más numerosos y el juego que mantienen (alianzas, obstáculos, etc.) es cada vez más complicado y en muchos casos más polarizado (p.48).

Myriam Feldfeber (2009), que incorpora esta cita en sus reflexiones finales, plantea:

Actualmente se ha desdibujado la idea de sistema y se trata, más bien, de una ¿totalidad? Constituida por fragmentos que el gobierno nacional busca articular en torno a algunos aspectos comunes. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos que está realizando en este sentido aún no se advierte un cambio de rumbo respecto de muchas de las reformas introducidas en los 90. (p.44)

Desde nuestra perspectiva teórica, la pregunta que rodea el concepto de totalidad se resuelve desde los aportes teóricos de Pierre Bourdieu tomando su concepción relacional de espacio y habitus (Bourdieu y Wacquant, 1995). La lógica del espacio educativo se basa en la tensión, se establece entre la jerarquización y diferenciación de las instituciones escolares y la apariencia de que todos pueden acceder a las mismas certificaciones. El sistema educativo actúa mediante una serie de operaciones de selección, separa a los poseedores de capital cultural heredado de los que están desprovistos de este, así contribuye a mantener las diferencias sociales.

La lógica del sistema escolar, en la que la apariencia de igualdad se combina con la diferenciación y jerarquización de las instituciones y certificaciones, se articula con las estrategias de las familias (que “eligen” unas instituciones y no otras en relación a la composición de su capital) manteniendo así la distribución desigual de capital cultural de la distribución. (Bourdieu, 1997, p.101)

En palabras del autor: “La reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural se opera en la relación entre las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar” (Bourdieu, 1997, p.108).

Consideramos que las decisiones familiares condicionadas por su origen social parecieran conducir con sus necesidades a la reconfiguración de las escuelas en el marco de un sistema ahora desigual y fragmentado, en el marco de un Estado que administra estas desigualdades lejos de desaparecer y menos de resolverlas.

2. SOBRE LOS RESULTADOS

Seleccionamos algunos resultados del informe “La construcción social de instituciones educativas desiguales: políticas educativas y estrategias familiares”² a fin de identificar los caminos realizados por las instituciones familiares y escolares en el marco del lugar que ocupan en la estructura social y en el sistema educativo.

2.1. La reconfiguración en proceso

*Sectores medios y populares en escuelas públicas*³: durante la etapa desarrollista, la escuela primaria pública estudiada recibía alumnos pertenecientes a los sectores medios que residían en el microcentro de Capital y de zonas urbanas de Godoy Cruz, Guaymallén y Las Heras. Los padres demandaban a la institución la realización de tareas extraescolares y exigían aprendizajes específicos. A partir de los relatos de los entrevistados, se reconoce una homogeneidad social en la matrícula, la mayoría de los padres eran profesionales

² Fundamentalmente se trabajó con el Informe Final del trabajo de Investigación presentado a la SECTYP 2013-2016.

³ Síntesis del Capítulo 1. *La escuela primaria pública del Empate social a la Asimetría*. Autores: Magdalena Tosoni, Nuria Maldonado y Malvina Argumedo (2016).

o docentes, militares, empleados públicos, etc. Había una presencia minoritaria de alumnos de sectores populares, quienes provenían de los barrios del oeste de la capital, estos sorteaban las dificultades derivadas de sus bajos ingresos (imposibilidad de pagar cursos de ingreso al secundario) con la ayuda de los docentes o de la cooperadora. Por lo cual, las desigualdades entre clases sociales se observaban en el interior del aula.

Luego de la aplicación de las políticas neoliberales, el deterioro de las escuelas públicas en los barrios populares del Gran Mendoza promovió la llegada de estudiantes de zonas más alejadas a la escuela estudiada, lo cual, provocó la sobrepoblación de los cursos (con más de 40 alumnos) y la diferenciación según el origen social entre los turnos mañana y tarde. Al turno mañana asistían hijos de abogados, contadores, empleados bancarios, militares y empleados públicos, mientras que al turno tarde concurrían hijos de trabajadores autónomos y empleadas domésticas. La institución educativa se dividió en dos, debido a la existencia de actividades diferenciadas: los padres del turno mañana participaban en la Cooperadora, mientras los del turno tarde concurrían al Club de Madres. Los alumnos del turno mañana organizaban viajes de egresados con destino a Carlos Paz mientras los del turno tarde no viajaban al finalizar el séptimo grado. Las demandas de las familias de sectores medios se concentraban en la necesidad de promover aprendizajes de calidad y también nuevas experiencias entre pares, los viajes por ejemplo, mientras los sectores populares esperaban que la institución asegurara el acceso a conocimientos relevantes y el paso al nivel medio. En pocas palabras, el paso de las políticas neoliberales en la escuela estudiada se manifestó como paso de una homogeneidad social visible por fuera aunque con desigualdades en el aula a una profunda segmentación educativa por turnos.

*Sectores populares en centros de adultos*⁴: al revisar y contrastar las narrativas de los directivos del Centro de Educación Básica de Jóvenes y Adultos (CEBJA) estudiado, recuperamos el planteo de Ezpeleta (1997), quien entiende que la educación de adultos es la práctica educativa que más evidencia lo político, y que preocuparse por la educación de adultos implica cuestionar la exclusión social y educativa de amplios sectores de la población. Rastreamos que efectivamente antes de los 80 la historia de la educación de adultos estaba relacionada con la erradicación del analfabetismo y las búsquedas por dar una respuesta pedagógica a este sector que en muchos casos no ingresaba a la escuela por razones laborales o familiares y que cuando lo hacía era en términos de poco tiempo luego de extensas jornadas laborales. Posteriormente, desde finales de los años 80 hasta los 90, proceso de descentralización mediante, la responsabilidad indelegable de la educación pública va pasando a las escuelas/centros, a los directivos con mayor o menor creatividad, se promueven e incentivan la presentación de iniciativas que compiten para obtener programas y ganar proyectos y así incorporar más alumnos al Centro, condición

⁴ Síntesis del Capítulo 2. *Reconstruyendo las huellas del pasado reciente en los Centros de adultos y/o jóvenes y adultos*. Autores: Cristina Romagnoli y Sandra Lema (2016).

necesaria para mantenerlo abierto. Son alumnos que ya habían realizado una primera experiencia educativa en el sistema formal e ingresaban en una “segunda oportunidad, una segunda chance” en el marco de políticas contenedoras de los Centros de educación básica de adultos (CEBAS). Los potenciales alumnos de esta educación no se organizaban ni demandaban sino que eran los docentes y directivos los que interpretaban y agregaban la demanda dispersa (pero social), la transformaban en propuestas y en ofertas para adultos en el marco de políticas que lo possibilitaban. En las últimas décadas encontramos a los sectores populares con un panorama de desempleo, empleo precario, en negro o empleo de bajo escalafón y con un sistema educativo modificado; a los Directivos de los CEBJAS forjando articulaciones con organizaciones, emprendiendo multiplicidad de acciones, elaborando planes y programas específicos relacionados con otros ministerios, dependencias ministeriales, asociaciones civiles, empresas, etc.

Por su parte, la demanda educativa de jóvenes y adultos es leída desde varios Ministerios y transformada en programas, ofrecida a los sectores populares. La supuesta elección individual de los alumnos de este centro está vinculada en la práctica con una serie de situaciones e intermediarios: son los medios de comunicación, los amigos, las familias, el propio organismo de Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES) y hasta el trole, en el caso del centro estudiado. Una demanda agregada por “otros” que impacta en la escuela potenciando el derecho y la obligación de la educación que incluye a más alumnos en la institución; pero no necesariamente en el conocimiento.

Es por lo relevado y analizado en este trabajo que retomamos el final del planteo de Justa Ezpeleta (1997) expresado anteriormente: “La educación de adultos implica cuestionar la exclusión social y educativa de amplios sectores de la población”, y agregamos nosotros “y/o su inclusión diferencial en el marco de la dinámica de “exclusión incluyente”. Como afirma Pablo Gentili (2011) ubicando el riesgo al que se enfrentan los sistemas educativos:

[...] los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional, que resultan o bien insuficientes, o bien inocuas para revertir el aislamiento, la marginación y la negación de derechos involucrados en todo esquema de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas. (p.78)

2.2. Las poblaciones y sus búsquedas escolares antes y después de los 90

*Sectores medios y la escuela pública*⁵: en la etapa desarrollista, en la escuela primaria estudiada, los padres buscaban el prestigio, la disciplina y las actividades extracurriculares. Es decir, reconocimos sectores medios apostando a la educación pública en el marco de su ascenso social. Por otro lado, para este grupo social, la escuela privada era el lugar para repetidores o para las familias que buscaban una espiritualidad determinada en las escuelas confesionales. Los padres, sobre todo en el turno mañana, estaban vinculados

⁵ Referencia nota 4.

al poder político y económico de la provincia. Este sector social apostaba a la educación de sus hijos como medio de movilidad social. En una época en la cual el paso de la primaria a la secundaria dependía de la aprobación un examen eliminatorio, buscaban por fuera de la institución cursos para ingresar en las “mejores” escuelas secundarias. El fin último era que sus hijos siguieran una carrera universitaria. Como consecuencia de los cambios neoliberales, la fragmentación de las clases medias se hace visible al interior de la escuela. Los sectores medios “ganadores” eligen para sus hijos escuelas privadas de prestigio donde garantizan la socialización entre iguales, son muy pocos los casos que permanecen en la escuela pública. La escuela estudiada se reconfigura y pasa así a recibir sectores de clase media y media baja que resisten al embate de las políticas neoliberales de los noventa, muchos de ellos trabajadores de la administración pública de Casa de Gobierno o tribunales. Y los sectores populares que intentan salir del barrio son ubicados en el turno tarde.

Los sectores populares en la educación de adultos⁶: un panorama que podemos resumir diciendo que hasta mediados de los 80 relevamos maestros en búsqueda de alumnos analfabetos o alumnos buscando escuelas en el marco del escaso tiempo que le deja el trabajo a los jóvenes adultizados⁷; en los 90, época de la segunda chance educativa, del ingreso de los alumnos con trayectorias interrumpidas y las escuela compitiendo por la matrícula. Luego, los programas y los centros interactuando con distintos actores gubernamentales y no gubernamentales. Hoy queda conformado un mosaico en el que las políticas se van yuxtaponiendo, resignificando, mutando, tratando de captar al nuevo sujeto. Deja como emergente una fragmentación que, como relevamos, se expresa gráficamente en la presencia de dos centros en el mismo terreno con distinto nombre, con dependencias de distintas supervisiones regionales y albergando distintas poblaciones y turnos. En general, pareciera romperse con la territorialidad de origen con la guía de los micros, trole y la información que llega por vías propias de los programas de los ministerios a los jóvenes y adultos. La *terminalidad* y la *inclusión* parecieran ser la función principal de estos centros para brindar a los sectores populares el acompañamiento al ingreso al mundo del trabajo, como lo era en un principio. No obstante, la socialización, la contención es también una necesidad para algunos alumnos.

Reconocimos el marcado protagonismo que tienen las familias y sus nuevos requerimientos, producto de los cambios en la realidad económico social y el *encuentro con escuelas que acceden* reconfigurando su oferta y propuesta educativa en el marco de los cambios en las políticas educativas y las políticas públicas con componente educativo y, por otra parte, recorrimos el mercado⁸ que amplia y diversifica su oferta educativa.

⁶ Referencia nota 5

⁷ Caracterización que realiza la directora entrevistada

⁸ Capítulo 3. *Educación privada y demanda de los padres. El caso de una escuela confesional de la ciudad de Mendoza*. Autora: Lic. María Victoria Rousselle. Capítulo 4. *Transformaciones sociales: Clases medias y Educación privada*. Autora: Lic. Esp. Teresa Gonzalez.

3. CRUZANDO TIEMPOS Y ESPACIOS SOCIALES

Si bien asumimos como punto de partida que se trata de un estudio de caso y por tanto sabemos los límites en cuanto a la generalización de los resultados aquí obtenidos, no obstante, nos parecen sumamente potentes para identificar los caminos realizados por las instituciones para llegar a entender la actualidad del “paisaje educativo que acompañó la desigualdad social”. Los presentamos a continuación, agrupados en tres ítems que dan pie a una reflexión final integradora.

3.1 Cambios en escuelas públicas y privadas. En la primera etapa 1960-1970, la escuela pública era demandada por la mayoría de los sectores sociales. La homogeneidad externa contrastaba en parte con la desigualdad en las aulas. Solamente las privadas confesionales eran la respuesta ajustada para las distintas “espiritualidades” buscadas por las familias. A medida que la desigualdad social se profundizaba y las clases sociales se fragmentaban, el sistema educativo rompía manifiestamente con el concepto homogeneizante de “escuela” y comenzaban “las escuelas” públicas y privadas a hacerse presente.

3.2 Las políticas educativas y las políticas públicas acompañaron estas transformaciones. En las escuelas públicas, las reformas de los años 1970 y 1990, ligadas a la descentralización educativa tuvieron un papel preponderante junto a la implementación de la Ley Federal de Educación, que fue produciendo la multiplicación de las ofertas educativas. En el caso de los centros de adultos pasaron a ser un régimen compensatorio y asistencial de la primaria. Mientras que la primaria común mostró la segmentación por turnos.

3.3 Las familias adquieren más protagonismo en la escuela, algunos autores (Van Zanten, 2008) plantean el paso de la meritocracia a la parentocracia. Tanto en los sectores populares (centros de jóvenes y adultos) como en las escuelas primarias públicas se ha presentado esta forma de intervenir moldeando a las escuelas según lo requerido para sus hijos. El modelo de la escuela privada, donde el *alumno- padre cliente* es coautor de ofertas escolares se ha permeado en todos los sectores sociales y en las escuelas independientemente del tipo de gestión; pero hay que remarcarlo: con modalidades, búsquedas y resultados esencialmente distintos y desiguales. Lo vimos en los CEBAS CEBJAS, en la escuela primaria pública y en las privadas. La fuerza de la lógica segregacionista se va conformando por las búsquedas y las prácticas que se introducen en las instituciones y las llevan por caminos desiguales, aún sin proponérselo.

CONCLUSIONES

Pudimos recorrer el cambio de un sistema educativo público homogeneizante con fuertes nexos entre la familia y escuela, con discursiva vocación integradora en un contexto de Estado-Nación que pasó, globalización asimétrica mediante, a constituirse en un sistema educativo con escuelas, recorridos, experiencias diferentes y desiguales y prácticas institucionales para hacerlo posible.

Sectores y fragmentos sociales que se van atrayendo y otros que se van separando o desprendiendo. Familias que cada vez influyen más, haciendo que se incorporen planes sociales o más actividades extracurriculares o que se delimite más la frontera socioeducativa por turnos, por instituciones aún en el mismo predio. En el medio, docentes y directivos que aprenden de las lógicas de las normativas, de las prácticas: golpeando puertas en las oficinas públicas y ONGs, asociaciones civiles, etcétera o llenando formularios que las políticas sociales implementan, desarman, reinventan y multiplican.

La memoria institucional va guardando las prácticas y las va reinventando junto con las políticas sociales y educativas, marco en el cual la desigualdad se hace presente y encuentra caminos entre estos fragmentos escolares de la mano de padres, docentes y alumnos. La resultante es un sistema educativo desigual y jerarquizado en el que las familias buscan y encuentran según su capital económico social y cultural. En este marco, nuevos nexos entre familias, Estado y escuelas se hacen visibles.

Por ello coincidimos con François Dubet (2015): “No solo somos víctimas de desigualdades, somos también sus autores” (p.29). El sociólogo francés explica en su libro ¿por qué preferimos la desigualdad? , el debilitamiento de los lazos de solidaridad y su impacto sobre la integración social y, en este caso, con marca escolar.

En definitiva, vemos al Estado, el mercado, las familias, las políticas y el sistema educativo reinventarse continuamente en línea con la desigualdad. La pregunta germinal sería: ¿cómo hacer para dirigirnos a la búsqueda de mayor justicia social, de mayor igualdad en el marco de las actuales políticas económicas sociales y culturales?

Hacer visible la desigualdad y sus marcas histórico-sociales inscriptas en las distintas instituciones familias, escuelas, en las normativas, políticas y prácticas que la rigen es poner a la vista el camino que conduce a la mayor desigualdad, en el cual transitamos todos de modo cómplice (aún sin verlo) y es el modo que asumimos como sociólogas para mostrarlo. Por ello, la frase que resuena para finalizar es de Antoine De Saint-Exupéry en *El Principito* (1951): “Lo esencial es invisible a los ojos” (p.72), y queremos develarlo como camino para cambiarlo desde esta ciencia que incomoda que es la Sociología, al decir de Bourdieu (1988).

Entendemos que los resultados de esta investigación pueden dar pistas de acción al hacer visibles los nuevos nexos entre familias, escuelas y Estado, para que funcionarios, directivos de instituciones, docentes, familias y organizaciones sociales coadyuven con un viraje en la elaboración de una política global educativa, que ponga el timón del sistema educativo en búsqueda de la justicia social educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una Antropología reflexiva*. México: Grijalbo Conaculta.
- Cerletti, L. (2012). "Familias" y "participación": un análisis comparativo de la Ley 1.420, la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Nacional. *Propuesta Educativa Número, 37(1)*, 69-77.
- De Saint-Exupéry, A. (1951). *El Principito*. Buenos Aires, Argentina: Emecé Editores
- Dubet, F. (2015). *¿Porque preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Feldfeber, M. (2009). *Autonomía y gobierno de la educación*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE Educación.
- Ezpeleta, J. (1997). Algunas ideas para pensar la formación de los educadores de adultos. *Ponencia presentada en el II seminario Taller sobre educación de Adultos*. La Cumbre, Córdoba, Argentina.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.
- Legarralde, M. (2013). Encuentros y desencuentros entre pedagogía y justicia: algunas aproximaciones desde la historia. En M. Southwell, & A. Romano. *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible* (págs. 299 - 319). Buenos Aires, Argentina: UNIPE Editorial Universitaria.
- Merklen, D. (2010). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003)*. 2a ed. Buenos Aires, Argentina: Gorla.
- Pautassi, L. (2010). *Perspectiva de derechos, políticas públicas e inclusión social. Debates actuales en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Romagnoli, C. y Tosoni, M. (2005). *Desigualdades sociales y educativas. A una década de la implementación de la Ley Federal de Educación en Mendoza*. Mendoza, Argentina: Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo.
- Romagnoli, C. y Tosoni, M. (2007). Aportes al debate sobre la reconfiguración del Sistema Educativo. *Jornadas Pre ALAS y Encuentro de Carreras de Sociología*. Mendoza, Argentina: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo.
- Romagnoli, C.; Tosoni, M. et al. (2009). *Desigualdades sociales y educativas en la "elecciones" y los recorridos escolares de los alumnos de sectores populares*.

- Mendoza, Argentina: ECTyP. Programación 2007-2009. Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo.
- Romagnoli, C.; Tosoni, M. et al. (2011). *De la casa a la escuela. Ingresos diferentes al nivel primario en un sistema educativo desigual*. Mendoza, Argentina: SECTyP. Periodo 2009-2011. Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo.
- Romagnoli, C.; Tosoni, M. et al. (2013). *De la casa a la escuela. Instituciones educativas y familias diferentes y desiguales. Informe Final. Periodo 2011 -2013*. Mendoza, Argentina: SECTyP, Universidad Nacional de Cuyo.
- Romagnoli, C., Tosoni, M., González, T., Maldonado, N., Mazza, C. Argumedo, M., Lema, S., Rouselle, M y Tapia, V. (2016). *La construcción social de instituciones educativas desiguales: políticas educativas y estrategias familiares. Informe final. Periodo 2013-2015*. Mendoza, Argentina: Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo.
- Romagnoli, Tosoni y equipo (2016). La desigual tarea de “elegir” escuelas Primarias en Mendoza. En D. Israel (Comp.). *La investigación universitaria sobre educación dilemas y prácticas 2016*. Mendoza, Argentina: EFE.
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires, Argentina: Aguilar, Altea, Taurus.
- Tenti Fanfani, E. (Organizador) (2004). *Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: IIPE- UNESCO.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Van Zanten, A. (2008). ¿El fin de la meritocracia? Cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema Político, económico y social. En *Nuevos temas en la agenda de Políticas Educativas*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Veleda, C. (2007). Entre el querer y el poder. Las clases medias y la elección de escuela en el conurbano bonaerense. En M. Narodowski y M. Gómez Schenttini. *Escuelas y Familias. Problemas de diversidad cultural* (págs. 127-171). Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- _____. (2009). Regulación Estatal y segregación educativa en la provincia de Buenos Aires. *Revista de Política Educativa. Universidad de San Andrés*, 37 -63 .
- _____. (2012). *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.

LA ESCUELA PRIMARIA PÚBLICA DESDE EL EMPATE SOCIAL A LA GRAN ASIMETRÍA. EL CASO DE UNA INSTITUCIÓN DE SECTORES MEDIOS

Magdalena Tosoni y Nuria Maldonado¹

Resumen

Como equipo de investigación, desde 2005, hemos dado cuenta de la diferenciación y jerarquización de las instituciones educativas mendocinas. En esta ocasión indagamos los cambios en las políticas educativas, las transformaciones sociales y su influencia en las instituciones educativas. A partir de la dictadura militar hubo un cambio en la estructura social: el paso de un *Empate Social* a una *Gran Asimetría* (Svampa, 2005). Esta mutación se manifestó en las relaciones entre clases. En este trabajo describimos cómo han intervenido estos cambios en una escuela primaria pública urbana, cuya matrícula tradicionalmente ha pertenecido a sectores medios. La metodología fue el estudio de caso. A partir de entrevistas, reconstruimos las características de la oferta escolar y de las estrategias educativas de las familias en distintos momentos históricos. Entre los hallazgos destacamos los cambios en las políticas educativas, en la institución abordada, en la composición social de la matrícula y en las estrategias familiares.

Palabras clave: Educación - Estructura social - Desigualdades sociales y educativas - Estrategias familiares

¹ Esta presentación es parte de la investigación “La construcción social de instituciones educativas desiguales: políticas educativas y estrategias familiares” financiada por la Secretaría de Ciencia Técnica y Posgrado. UNCuyo. Período 2013-2016. Facultad de Educación. Directora: Marta Cristina Romagnoli. Codirectora: Marta Magdalena Tosoni. Integrantes: Teresa Leonor González; Nuria Ivana Maldonado; Carolina Inés Mazza; Prof. Malvina Argumedo; Sandra Esther Lema; Marta Victoria Rousselle y Lucía Verónica Tapia.

INTRODUCCIÓN

Cecilia Veleda (2010) señala que el principal cambio en el Sistema Educativo argentino en los últimos cuarenta años ha sido el deterioro de la igualdad educativa. Entendiendo por igualdad educativa: la misma probabilidad para los miembros de grupos diferentes de acceder a escuelas similares por el mayor tiempo posible. Por nuestra parte, en distintas investigaciones hemos dado cuenta de la diferenciación y jerarquización de las instituciones educativas mendocinas: *Desigualdades sociales y educativas a una década de la implementación de la Ley Federal de Educación* (2005) y de la existencia de circuitos diferenciados: *Esto es para mí, las elecciones escolares de los sectores populares* (2005-2007) y *Desigualdades sociales y educativas en las “elecciones” y los recorridos escolares* (2007-2009). En el Proyecto *De la casa a la escuela. Instituciones escolares y familias diferentes/desiguales* (2011-2013) indagamos los polos opuestos de la estructura social: los sectores populares más empobrecidos y los sectores altos.

En el Proyecto de Investigación *La construcción social de instituciones educativas desiguales: políticas educativas y estrategias familiares (FED- SECTP - UNCuyo 2013-2016)* nos propusimos indagar los cambios en las políticas educativas, las transformaciones sociales y su influencia en las instituciones educativas para lo cual elegimos dos instituciones: una escuela pública urbana y un Centro de Educación Básica de Adultos. A partir de la dictadura militar hubo un cambio en la estructura social: el paso de un *Empate social* a una *Gran asimetría*. Esta mutación se manifestó en las relaciones entre clases. Los sectores medios buscaron distinguirse de los sectores populares apelando al capital cultural y a la segregación espacial y los sectores populares experimentaron la informalidad y el desempleo.

Desde el proyecto de investigación del que formamos parte, nos propusimos indagar sobre la influencia de los cambios políticos, económicos y sociales en la configuración de las instituciones educativas de la Ciudad de Mendoza durante los últimos cuarenta años. En este trabajo en particular damos cuenta de cómo las transformaciones vividas por los sectores sociales medios en el paso del *Empate social a la Gran Asimetría* se manifestaron en el sistema educativo mendocino analizando una escuela pública urbana.

Partimos de reconocer que la oferta educativa de las instituciones se explica por las condiciones sociales y políticas en el momento de su creación y por los cambios del origen social de su matrícula a través del tiempo. Por lo cual, nos pareció oportuno explicar la construcción social de la oferta escolar y los cambios en la conformación social de la matrícula de una institución educativa pública para reconocer la influencia de las mutaciones en la estructura social y de las distintas políticas educativas en la etapa del *Empate social* y en la etapa de la *Gran asimetría*.

El objetivo de este trabajo es reconstruir diacrónicamente los cambios en el origen social de la matrícula y en la propuesta educativa de una escuela de educación primaria pública del Gran Mendoza, a fin de reconocer las huellas que las transformaciones de la estructura social han dejado en el sistema educativo.

Nos cuestionamos sobre:

¿Cuáles eran las características de la propuesta educativa de la institución elegida y el origen social de su matrícula en la etapa del *Empate social* y en la etapa de la *Gran Asimetría*?

¿Cuál era el lugar ocupado por la educación en las estrategias de reproducción de las familias de sectores medios en la etapa del *Empate social* y en la etapa de la *Gran Asimetría*?

En esta presentación se describe cómo han intervenido estos cambios en una escuela pública urbana cuya matrícula tradicionalmente ha pertenecido a sectores medios. La metodología seguida es el estudio de caso. A partir de entrevistas a exalumnos reconstruimos las características de la oferta escolar y de las estrategias educativas de las familias en distintos momentos históricos.

En un primer momento, nos detendremos a analizar la oferta educativa de la institución educativa pública del microcentro de la Ciudad que atendía a sectores medios en la etapa del *Empate social*. Y en la segunda parte, la oferta educativa en la etapa de la *Gran Asimetría*.

1. Desigualdades sociales, políticas educativas y escuela primaria

Los estudios sobre la estructura social argentina muestran mutaciones a partir de 1976, que denominan el paso del *Empate social* a la *Gran Asimetría*. La Etapa del *Empate social*, iniciada en 1945, con embates desde el 1955 y terminada abruptamente en 1976, se caracterizó por la integración de clases obreras y medias en torno a la industrialización sustitutiva y a la relación salarial, aunque también estuvo atravesada por profundas pujas sociales y políticas entre trabajadores, sindicatos, empresas oligopólicas y Fuerzas Armadas. La Dictadura Militar de 1976 introdujo modificaciones económicas sustantivas: el predominio de la especulación financiera y el retroceso de la industria. Esto implicó la pérdida de poder de los sectores medios y populares y una mayor concentración política y económica en las elites internacionalizadas dando lugar a una nueva etapa denominada *Gran Asimetría* (Svampa, 2005). Los cambios en la estructura social se manifestaron a partir de la década de 1990 cuando se modificaron las relaciones entre clases, su autorepresentación y los lazos de solidaridad, y sobre todo se rompieron los vínculos intraclases. Durante la década de 1990, las clases populares sufrieron el empobrecimiento, el desempleo y un fuerte proceso de inscripción territorial que implicó la localización de

la mayor parte de sus prácticas económicas, educativas, sociales y culturales en el barrio (Merklen, 2010). A partir de los cambios producidos en la década de 2000, tales como disminución del desempleo y políticas sociales de ingresos condicionados en el interior de las clases populares, se estableció la distinción entre ocupados asalariados disciplinados por los bajos ingresos y el miedo a la pérdida del empleo y trabajadores precarios o desocupados (sectores “plebeyos”) que subsisten a partir de programas sociales (Kessler, Svampa y González Bombal, 2010). En la década de 1990, la clase media se polarizó en ganadores del período neoliberal caracterizados por un estilo de vida similar a las clases altas y los perdedores compuestos por empleados públicos, comerciantes, docentes que buscaron distanciarse de los sectores populares, esta escisión se profundizó durante la década de 2000 cuando el acceso al consumo diferenciado acentuó las desigualdades en cuanto a los estilos de vida de uno y otro polo. Finalmente, la clase alta se redujo a una elite globalizada, se separó definitivamente del resto de la sociedad e internacionalizó sus consumos (Svampa, 2005).

Las transformaciones en la estructura social en *el fin del Empate social* y el paso a la *Gran Asimetría* impactaron en el sistema educativo. A partir de mediados de la década de 1970, las clases medias comenzaron a elegir escuelas privadas alentando el crecimiento de este sector y promoviendo la segmentación educativa (Veleda, 2010). Los estudios sobre diferenciación educativa coinciden en reconocer que el inicio de la profundización de las desigualdades de los establecimientos educativos según la condición social de las familias tuvo lugar a partir de la Dictadura Militar (Braslavsky, 1985) y se consolidó con las reformas neoliberales (Legarralde, 2013). Asimismo, en la actualidad tiene lugar un proceso de “segregación educativa”, ya que existe una separación de las escuelas según clase social en la Argentina; hay un cierre social de los establecimientos donde los niños y jóvenes interactúan con otros de su misma condición y la distancia abierta entre los conocimientos y formas de socialización que refuerza aún más las desigualdades sociales y territoriales (Veleda, 2012).

2. La escuela primaria en la etapa del *empate social*

Svampa (2005) ubica la gran mutación: el paso del *Empate social* a la *Gran Asimetría* a mediados de la década de 1970, cuando la Dictadura militar modificó las bases económicas del país abandonando la industrialización y promoviendo la especulación financiera. Los cambios sociales se manifestaron en la década de 1980 y tuvieron su “vuelta de tuerca” a mediados de 1990. Para reconocer la profundidad de estos es necesario remitirse a fines de la década de 1960 y principios de 1970 cuando en la Argentina se consolidaba una tendencia a la expansión de la escolarización y a la homogeneidad social visible en la ampliación del consumo de las clases medias y de la clase trabajadora (Svampa, 2005). Por lo cual, en nuestra investigación indagamos cuáles eran las políticas educativas y las

transformaciones que experimentaban las clases medias a fines de la década de 1960 y principios de 1970 momento que consideramos como el último tramo del *Empate social*.

2.1. Los cambios en la estructura social: las clases medias durante los sesenta

Es significativo remarcar la importancia de la cuestión de “identidad” que consolidó la idea de clase media, incluso más allá de cuestiones comunes referidas a ingresos, y ligándola a aspectos simbólicos, educativos y culturales.

La década del sesenta en la Argentina estuvo signada por una serie de cambios culturales, sociales, políticos y económicos que marcaron nuevas pautas de consumo, cambios significativos en los hábitos, las estéticas y las formas de organización y de relaciones sociales entre los sujetos.

En cuanto a aspectos del devenir cotidiano, la familia, su conformación y las relaciones y representaciones que dentro y sobre esta se construyeron fueron una dimensión central en la redefinición y en las formas de diferenciación social de la época. La configuración de la familia “tipo” de clase media había quedado representada como un modelo estable y homogéneo de familia nuclear -padre proveedor, madre ama de casa-, con disminución de la tasa de natalidad por familia, con inversiones en educación priorizadas, asociando ciertos criterios morales de respeto y aceptación con su posición social.

Esta clase media argentina de los años sesenta, con una identidad de composición heterogénea, atravesada por profundas transformaciones ideológicas y culturales, dio lugar -en lo simbólico y material- a posturas divergentes frente a temas cruciales y decisivos del momento, exponiendo sus contradicciones y ambigüedades frente a cuestiones tales como democracia, modernización social, autoritarismo y contestación cultural.

2.2. La escuela pública desde la mirada de la clase media

A continuación presentamos los relatos de exalumnos y docentes sobre las características de la institución educativa y su articulación con las demandas de las familias de sectores medios. En las entrevistas realizadas nos encontramos con “recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hubo en juego saberes y también emociones. Y hubo huecos y fracturas” (Jelin, 2001, p.37).

Entendemos que entrevistamos a personas pertenecientes a las clases medias: profesionales del ámbito de la salud y de la educación, hijos a su vez de profesionales, que asistieron a una escuela pública urbana durante la década de 1960. La clase media en la Argentina de los años sesenta estaba en expansión y se distinguía porque todo el esfuerzo de la familia se concentraba en que los hijos accedieran a la universidad.

2.2.1. La primera de todas: la oferta educativa

Uno de los entrevistados refiere que la escuela elegida era una de las más prestigiosas:

La verdad que era una “institución”, era una escuela de primera. En el himno dice “la primera y la mejor”. La escuela número uno. La escuela que primero desarrolló las técnicas educativas de aquella época.

Me acuerdo que íbamos con el guardapolvo almidonado, con camisa, no podías ni aflojarte el nudo de la corbata. Me acuerdo que hacíamos fila para la bandera en el patio hiciera la temperatura que hiciera. En aquella época se usaban los pantalones cortos [...]

Compañero mío era el “Gordo B.” (I. B. hijo), el papá creo que en ese momento era gobernador de la provincia. (Leopoldo, 64 años, es médico, está casado tiene seis hijos y vive en Guaymallén).

En relación a la oferta educativa, los tres entrevistados coinciden en señalar que la propuesta educativa se concentraba en lo curricular:

No había actividades extracurriculares. Terminabas el grado y terminabas el grado, lo que tenías que hacer eran los deberes, que realmente era bastante tiempo digamos. Y en la escuela primaria no recuerdo haber ido al club ni nada. (Leopoldo)

Recuerdan la exigencia en la disciplina:

[...] Muy estricta en lo disciplinar, habían muchas tareas por día, pero era por grupos muy homogéneos no me acuerdo gente con dificultad y muy estrictos con los recreos [...] Me acuerdo que habían así como mucha distancia entre lo que implicaba las relaciones de turno. Estaba mal visto que vos llegaras mucho más temprano que a la salida del turno mañana de los varones. Era muy estricta lo que era la disciplina; la relación docente-alumno; la formación. (Marta es profesora terapeuta en deficientes visuales, casada, cuatro hijos, vive en Dorrego)

La propuesta educativa de la escuela era insuficiente para el ingreso al nivel secundario por lo cual la familia se hacía cargo a través de mecanismos privados:

Entrevistadora: ¿Te preparaste vos para rendir el ingreso?

Leopoldo: [...] si me preparé. En una señora que se llamaba la señora de Álvarez, ahí me preparé para el ingreso al secundario [...] Y también rendí para entrar en el Liceo Militar.

Sandra: Si, si al señor O., que en esa época era [...] Bueno íbamos todos al señor O. Sí, me preparaba para el ingreso que iba en la mañana, que era por la calle San Juan o Rioja y ahí ya me venía caminando sola, me acuerdo. Hicimos unos meses pero hicimos ingreso. No sé si todos los chicos lo habrán hecho. (Sandra, docente de nivel inicial, casada tiene tres hijas)

Por otro lado, la familia también se hacía cargo del aprendizaje de idiomas:

Jugábamos toda la mañana, almorzábamos. Mi mamá era la que siempre se encargaba de llevarnos. Mi papá no estaba en todo el día, trabajaba allá en Maipú. Y a la salida de la escuela íbamos a inglés. Mi mamá nos iba a buscar, nos llevaba un rico sanguchito y nos llevaba a la cultural. Hice nueve años en la cultural de inglés. (Sandra)

Los entrevistados recuerdan una relación docentes-alumnos asimétrica:

En verdad comúnmente nos daban miedo las maestras. Había una distancia terrible. Para hablar con la maestra, tenías que levantar la mano y por supuesto levantar la mano larga, incluso para ir al baño. Era un silencio... y no te vas a creer que cuando tocaba el timbre todo el mundo salía revoleando cosas como ahora... no. Se esperaba que las maestras dieran permiso para salir y salíamos todos calladitos y ordenaditos. Nada que ver con lo que es ahora. (Leopoldo)

Los entrevistados refieren a la presencia de sus padres en la institución escolar indicando una relación de simetría y hasta amistad con los docentes:

La vinculación con la escuela fue siempre muy estrecha, mi mamá fue muchos años presidenta de la comisión de padres. Bueno, yo siempre he sido buen alumno. El hecho que madre haya sido del club de madres, un poco me obligaba a ser muy prolijo muy dedicado.

[...] a muchas de las maestras las conocía, porque algunas eran familiares, mi tía era maestra de la escuela y otras eran amigas de mi mamá, va todas eran amigas de mi mamá. (Leopoldo)

Asimismo, comentan que los niños colaboraban con la escuela:

También nos tocaba hacer la venta de golosinas en los recreos, porque con eso se juntaba plata que luego se utilizaba para la escuela, les tocaba a las maestras de 6º y 7º. Entonces los alumnos éramos los que teníamos que tener el quiosco, nos daban las golosinas y después íbamos y rendíamos. (Marta)

2.2.2. Estrategias de las familias de clase media y la apuesta a la educación

Características sociales de las familias de los entrevistados

Entrevistadora: ¿Y de tu mamá en el club de madres, qué imágenes de tu mamá te acordás?

Leopoldo: Mirá, que ella estaba muy comprometida con la escuela. Ella iba todos los días. Mi mamá no trabajaba, trabajaba en la casa por supuesto. Mi papá era médico también.

Y bueno, mi abuelo tenía auto con chofer y nos llevaba el chofer de mi abuelo. Mi abuelo fue durante mucho tiempo presidente del Banco Mendoza. Todos mis tíos han sido políticos, demócratas, gansos. Por ejemplo a mi papá lo casó el obispo en su casa. (En referencia a las maestras de la escuela) Muchas eran parientes. Yo he ido a las casas de las maestras, a los cumpleaños. La señora N, bueno ella iba a mi casa porque jugaban a las cartas. (Leopoldo)

Lugar ocupado por la educación en las estrategias de reproducción de las familias.

[En referencia a sus tíos paternos] Y después cuando se recibieron fueron todos a estudiar a Buenos Aires o a Rosario. Mis otros tres tíos son abogados, fueron todos a estudiar a Buenos Aires. Cosas de aquella época. (Leopoldo)

[...] Y en el año '68, cuando tenía 10 años, nos vinimos a vivir a Mendoza e ingresé en quinto grado. Me costó bastante adaptarme, no por el grupo, sino porque creo que, familiarmente fue muy fuerte la venida de todos. Tenía una propuesta laboral muy interesante para mi papá en aquel momento. Mi papá era Ingeniero Químico, y en aquel momento ganó un concurso de la Gerencia General de Giol. Entonces nos

vinimos porque la propuesta laboralmente era muy buena. A parte mi papá fue docente de la Universidad Nacional de Cuyo. Mi papá se jubiló de vicerrector de la Universidad Nacional de Cuyo. Bueno mi papá quería que fuésemos a los colegios de la Universidad, así que nos preparamos para ir. (Sandra)

Elección de la escuela primaria. La escuela privada no aparecía como una opción debido a que esta era considerada en una posición de inferioridad o por una decisión política.

Fijate que en aquella época no tenían mucho prestigio las escuelas privadas. Las escuelas privadas eran más bien para los repetidores, para los chicos que tenían problemas de conducta. (Leopoldo)

Entrevistadora: ¿Qué tuvo en cuenta tu mamá al momento de elegir escuela?

Marta: La cercanía de mi casa. Solamente la cercanía. Mis primos han ido a escuelas privadas, en mi casa nunca fue eso un planteo, mi mamá era una maestra de escuela pública, ni loca nos hubiera mandando a una escuela privada. Entonces todos mis primos han ido a escuela privada y yo a mis hijos también volví a mandarlos a una escuela pública. (Marta)

2.2.3. Las desigualdades sociales en el interior de la escuela

Los entrevistados refieren a que sus compañeros provenían de distintos barrios de sectores medios.

M: Mi mamá sí. Es que en la escuela, la mayoría de los chicos eran del barrio, algunos, del barrio... yo vivía ahí, después me mudé al Bombal, yo ya iba al CUC cuando me mudé. Pero había chicos de todos lados, era un grupo bien heterogéneo socialmente.

E: Y esto que venían de todos lados de otros barrios, a que se dedicaban los padres de tus compañeros.

M: De eso no te puedo decir. Pero sí que venían de distintas zonas. (Sandra)

El ambiente era diferente, no me refiero a que todos éramos iguales, iguales posibilidades económicas o no, había una cierta homogeneidad social. (Leopoldo)

También venían varios chicos de la residencia de los militares, que están en la calle San Martín, lo que era el casino, bueno los militares en esa época tenían otra influencia. También venían grupos del barrio Bombal y todos los hijos de los militares los inscribían automáticamente en esta escuela. (Marta)

Presencia de desigualdades en la escuela: relaciones con y entre los alumnos desiguales

Sí, no sé en qué estaría la diferencia. Yo no lo podía percibir, no lo podía advertir. Habíamos algunas que éramos por el apellido, cosa que como docente no haría nunca. En ese sentido si veo, que había diferencia. Como que no se cuidaba tanto me parece, los detalles de igualdad y que todos tengan el mismo trato. Es un recuerdo muy personal. (Sandra).

Si venía una chica que venía, de lo que se llamaba los barrios marginales de esa época. La maestra nos pedía que le juntáramos ropa para llevarle, porque la maestra como que si hacía distinción que había diferencia y ella nos hablaba, porque creo que nosotras no teníamos noción de donde venía cada uno. Entonces nos pedía que les dijéramos a nuestras madres, que si teníamos ropa para una de nuestras compañeras que estaba más necesitada. (Marta)

3. La escuela primaria durante la década de los noventa: consolidación de la asimetría

3.1. *La transformación educativa del neoliberalismo*

En Mendoza, las políticas educativas se inspiraron en el enfoque de las escuelas eficaces. Desde sus postulados se implementaron una serie de cambios en la gestión de las escuelas que implicaron la delegación de responsabilidades a los docentes y a los padres; a quienes se les atribuyó la responsabilidad del fracaso escolar. En 1992 comenzó a implementarse en Mendoza el Programa Escuela Creativa. Este programa cristalizó una manera de abordar la realidad educativa y de atender los problemas educativos centrados en el proyecto institucional, en la calidad, como responsabilidad de los docentes, y en la innovación, como horizonte a alcanzar.

La implementación del 3er. ciclo de la EGB profundizó las desigualdades entre las instituciones educativas en la provincia de Mendoza. Desde el Gobierno escolar, la decisión política de organizar el tercer ciclo se hizo teniendo en cuenta las “necesidades de los alumnos”. El criterio fue partir de las diferencias territoriales, aprovechar y completar la dotación de infraestructura existente, pero no se tuvo en consideración que estas diferencias territoriales llevan implícitas las desigualdades sociales. Así el 3er. ciclo del EGB tuvo en Mendoza diferentes y desiguales modalidades: EGB articulada, EGB Completa, EGB Rural. La oferta para los sectores altos y medios se asimiló a la educación secundaria y para los sectores populares se asemejó a la educación primaria. Lo cual profundizó la segmentación de la oferta educativa para distintos sectores sociales (más pauperizada para los pobres y más enriquecida para otros sectores) por lo que se estigmatizaron las escuelas o los turnos de una misma escuela. Lo territorial se usó como criterio para decidir, y lo territorial, al estar segmentado, aumentó las desigualdades (Romagnoli y Tosoni, 2005).

3.2. *La clase media polarización social: los ganadores y perdedores*

En relación a los cambios sociales, a partir de la última dictadura militar se inició en el país una etapa de reestructuración económica y social. La categoría de “desarrollo” perdió prestigio y desapareció, incluso de los títulos de los planes económicos (Aspiazu y Nochteff, 1994) “Cambió el diagnóstico acerca de “la crisis” y cambiaron las políticas orientadas a superarla. “Privatización”, “apertura” y “desregulación” se incorporaron al discurso oficial como las únicas medidas posibles para acceder a una mejor situación a mediano y largo plazo” (Vior, 2008). La reestructuración de la economía se expresó especialmente en la reducción del sector industrial y en la concentración de la actividad financiera.

Durante el período se acentuaron la concentración del capital y la distribución regresiva del ingreso, conformando así una sociedad cuya principal nota fue la polarización con

exclusión de amplios sectores de la población. Los impuestos al consumo constituyen desde 1991 la principal fuente de recursos en los proyectos de Presupuestos Nacionales.

Amplias capas medias se empobrecieron y surgió un nuevo grupo social, “los nuevos pobres”. A los históricos pobres estructurales se sumó un sector empobrecido que vio descender sus ingresos hasta ubicarse por debajo de la línea de pobreza. “A este sector pertenecen los docentes” (Vior, 2008).

Las clases medias sufrieron un proceso de heterogeneización y fractura intraclase. Según Svampa (2001), el proceso de movilidad social descendente arrojó del lado de los “perdedores” a sectores sociales entre los que se incluyen empleados y profesionales del sector público, trabajadores autónomos y comerciantes. Esto muestra una fractura social dentro de la clase media. Se asemejan a los pobres estructurales en el nivel de ingreso pero mantienen aspectos culturales de las clases medias, como son los aspectos relativos a la educación. Sin embargo, su pauperización significó una dislocación de su universo cultural (Kessler y Di Virgilio, 2008) con la amenaza de amplificarse en el futuro por la movilidad descendente de sus hijos. Por otro lado, existen franjas de los sectores medios que, aún en plena inestabilidad, conservaron sus posiciones y en otros las mejoraron, reforzando la tendencia del período hacia una fuerte polarización social. Estos sectores, “los ganadores”, aparecen ligados a la expansión del consumo, nuevos estilos residenciales y estrategias de inclusión cada vez más diferenciadas entre las que se encuentra la elección de escuelas privadas para fomentar nuevos modelos de socialización entre iguales.

3.3. La escuela primaria pública en los noventa

3.3.1. Polarización en el interior de la clase media y en la segmentación de la escuela pública

La fractura social en el interior de las clases medias entre “ganadores” y “perdedores” durante los noventa se manifestó en la escuela estudiada como la profundización de las desigualdades entre los turnos mañana y tarde. Durante esta década, la institución tenía 14 divisiones en la mañana y 14 en la tarde. Era muy solicitada y estaba superpoblada con cursos de 45 alumnos. La docente y ex vicedirectora entrevistada comentó:

Mirá el ingreso a la escuela era sumamente demandado, era terrible: colas para inscribirse, inscriptos desde 3 años anteriores para entrar a la escuela, en una planilla, había... mirá, por poco no tenías que estar con un escribano porque cada lugar de esa planilla era cuidado, los padres sabían perfectamente que estaban en el tercer lugar de la lista de espera, era terrible.

A partir de la revisión de los registros observamos la presencia de sectores medios aunque con una diferencia según turnos. En el turno mañana, las ocupaciones predominantes de los padres eran: abogados, militares, escribanos, contadores, enfermeros, empresarios,

ingenieros, concejales, médicos, magistrados, empleados bancarios, empleados y encargados de edificio. En el turno tarde eran: militares, empleados, electricistas, taxistas, metalúrgicos, etc. En el turno mañana, las madres eran: docentes, psicólogas, trabajadoras sociales, empleadas administrativas, secretarias, martilleras, nutricionista, profesoras y amas de casa. En el turno tarde, las madres eran: empleadas, docentes y amas de casa. En el turno mañana, la mayoría de los padres tenía nivel terciario o universitario, mientras que en el turno tarde tenía secundario incompleto o completo. En ambos turnos, los alumnos provenían de diferentes zonas identificadas como de sectores medios de la Ciudad de Mendoza, de Guaymallén, Godoy Cruz y Las Heras, muy pocos alumnos provenía de barrios populares del oeste.

La docente entrevistada, que fue maestra y directora durante 1983-1993, señaló que el origen social de la matrícula era diferente según el turno:

En realidad, la comunidad estaba conformada por todos los hijos de los empleados, funcionarios, tanto de la Casa de Gobierno como del Poder Judicial. También, de todos los profesionales o gente que trabajaba en la zona, sobre todo en el turno mañana. En el turno tarde siempre venían de barrios alejados, porque los padres querían dar una mejor alternativa para sus hijos. Pero en realidad, mañana y tarde eran, te diré, chicos de clase media, no veías familias vulneradas, o sea que no tuvieran sus necesidades básicas satisfechas. Mirá, por ejemplo hay mucha gente que trabajaba en el comercio o que trabajaba inclusive como empleada doméstica y demás, que también se traían los chicos a la escuela porque decían “yo a donde vivo no lo quiero dejar solo”, entonces hacían un gran esfuerzo y lo traían. (Docente y ex vicedirectora)

Por la información de los registros y por el recuerdo de la docente, en la mañana asistían niños de familias de sectores medios, cuyos padres eran profesionales y en la tarde, asistían niños cuyos padres eran empleados. En la tarde concurrían los sectores medios empobrecidos, que no podían incurrir en gastos como alquiler de disfraces o viajes. Los docentes organizaban las actividades considerando estas diferencias que se les presentaban como “dos mundos” separados.

La participación de los padres en la escuela era a través de la Cooperadora y el Club de Madres, en la primera predominaban los profesionales, y en el segunda las madres amas de casa del turno tarde.

En ese momento también estaba la cooperadora y club de madres, también separado, en ese momento eran fuertes. Había una cooperadora muy fuerte, conformada por padres que eran, por ejemplo contadores, abogados y demás. Y esta comisión de madres era mucho más de madres de la tarde que de la mañana, pasaban por los grados, pasaban cobrando el dinero, haciendo rifitas, atendiendo. (Docente y ex vicedirectora)

3.3.2. Demandas de los padres: contenidos y experiencias

Las demandas de los padres estaban vinculadas a los aprendizajes y tareas en el aula:

En realidad, los padres querían que el chico trabajara mucho en el aula, lo que demandaban a la escuela era que se notara lo que hacían. Entonces, por ejemplo,

empezó a plantearse esto del trabajo con la oralidad, entonces en esta escuela había que dejar escrito lo que se hacía en los cuadernos. En ese momento vos siempre tenías que dejar registrado en el cuaderno, o sea, era muy centrado en los contenidos, qué cantidad de tareas, tareas para el hogar, todo esto que en ese momento empieza como a cambiar la mirada y pensar que el chico no puede llevar muchas tareas porque no hay por ahí quién lo acompañe y la idea es que las tareas se hagan en la escuela con las maestras para que puedas guiar los procesos. Bueno, ellos pedían excelencia a la escuela. (Docente y ex vicedirectora)

Durante la década de 1990, el viaje de egresados era importante para los padres pero era diferente según el turno:

En esa época los viajes de egresados también eran, viaje de egresado a Córdoba. En general iban los que los padres podían pagarle esos viajes, que generalmente era la mañana. (Exdirectora)

Entendemos que las demandas de los padres de clase media durante la década de 1990 se orientaban, por un lado, a los aprendizajes y conocimientos, pero también se orientaban a la promoción de actividades más ligadas a las experiencias de vida. La escuela había perdido su papel central en el ascenso social y lo que ocurría en esta adquiría relevancia en relación a la sociabilidad, a los vínculos entre compañeros, a pasarla bien. Sin embargo, las diferencias entre los “ganadores” y los “perdedores” de los sectores medios durante la etapa de la *Gran Asimetría* se aparecían en la vida cotidiana escolar.

3.3.3. La oferta de la escuela pública a partir de la transformación educativa

La escuela primaria pública estudiada durante la década de 1990 participó de Programas como Escuela Creativa, que le permitió mejorar su biblioteca y la elaboración del PEI y del PCI fue el resultado del trabajo colectivo y se comenzó a trabajar en áreas. Los docentes asistían a cursos de capacitación de la Red Federal de Formación Docente continua y también elaboraban proyectos fuera del horario escolar, lo cual redundaba en una extensión de su jornada laboral. La docente entrevistada recuerda estos años diciendo “se trabajaba mucho”.

En cuanto a la implementación del 8vo. año de la EGB, la escuela definió la modalidad de articulación con instituciones que ofrecía 3er. ciclo de la EGB y Polimodal, estas eran ex escuelas secundarias del centro de la ciudad.

[...] hubo un proyecto inclusive, en el año a ver te diré, 94, 96, 97, cuando se estableció una normativa sobre la articulación. Entonces trabajamos fuertemente con las escuelas secundarias, entonces tres o cuatro primarias articulaban.

E: - ¿Y a qué colegio secundario después iban los chicos, dónde después ustedes se enteraban que iban, entre los 80-90?

V: - Muchos chicos iban a las escuelas de la Universidad, siempre, de todo. Y después la escuela, la Químicos era muy requerida, la Químicos, y había otra que era la Pablo Nogués, puede ser la Normal en ese momento para las chicas era importante. (Docente y ex vicedirectora)

La docente recuerda que el trabajo docente era intenso:

Y los trabajos tenían que estar en los cuadernos. Era muy difícil por ejemplo la corrección. Sobre todo lo que tenía que ver con los grados superiores, porque era mucha tarea, además por ejemplo, la corrección tenía que estar al día. [Los padres] se fijaban mucho que los cuadernos y las carpetas estuvieran corregidos. Era un control exhaustivo que hacían sobre los docentes, cómo enseñaban. Ellos estaban muy pendientes de esto. Y además, como que los chicos tenían mucho acceso a libros, enciclopedias, bueno, no estaba la tecnología que tenemos ahora, pero sí tenían acceso a todas estas cosas. Entonces permanentemente había familias que reclamaban que incorporáramos todas esas cosas que tenían en la casa. (Docente y ex vicedirectora)

En la década de 1990, la escuela comenzó a recibir dinero de programas específicos, como el de Escuela Creativa. La presentación y ejecución del proyecto implicaba más dedicación por parte de los docentes.

3.3.4. La escuela pública desde la perspectiva de una alumna

En la primera parte presentamos los recuerdos de egresados del año 1970, que consideramos fin del *Empate social*, ahora analizaremos los relatos de una alumna egresada en 1998. La joven recuerda que su madre era empleada pública y su padre tenedor contable de libros, ambos habían concluido el secundario. Vivían a tres cuadras de la escuela y su madre era exalumna de la misma. Sus hermanos asistieron también esta institución.

El hilo conductor del relato pasa por la experiencia de las relaciones con sus compañeros, el viaje de egresados, las celebraciones de los actos escolares.

Me acuerdo actos que hacíamos que nos encantaban, eran súper producidos. Siempre me acuerdo de estar bailando. También mis compañeritos cantaban, yo me acuerdo que tenía un compañerito que cantaba Tango. Para mi parecer eran bien producidos.

E: En relación al viaje de egresados, ¿la escuela venía haciéndolo o fueron el primer grupo?

C: Lo venía haciendo bastante porque de hecho en la salida del colegio estaban los coordinadores de las distintas empresas y se acercaban a la puerta y hablaban con los chicos y nosotros volvíamos locos a nuestros papás y fue así en reunión de padres y todos fueron la empresa y ahí pudieron contratarla.

La relación con los docentes era horizontal.

La relación con los profesores, mi papá nada pero mi mamá era muy cercana con los maestros, muy como si fueran los papás de uno. Los maestros no eran vistos como una autoridad lejana. De hecho yo recuerdo que a mí me costaban muchísimo las conjugaciones de los verbos y la señorita se sentaba conmigo y me explicaban, así también la de música, que era la señorita Gladys, la histórica señorita Gladys. Ella nos enseñaba con un cariño las canciones, era una relación muy linda, muy cercana de lo que era el maestro con el alumno.

La joven recuerda que fuera del horario escolar realizaba muchas actividades.

Me acuerdo que hice de todo fuera del horario de clase. Yo era muy flaquita y no comía nada, entonces mi mamá estaba preocupada. Hice folclore, danza clásica, cantaba

en el coro que eso lo prolongué hasta grande, en el coro de la municipalidad de la Capital, quedaba cerquita. Folclore y danza clásica también lo hice ahí. Después íbamos caminando hasta la Alameda y ahí hacia pintura. Después me llevaba a computación, viste era como cosas así de variadas hasta que iba eligiendo las que más me gustaban. Esa eran las cosas extras, por ejemplo nunca me llevó a inglés, que si son cosas que yo le reclamo, pero en esa época era muy difícil acceder a algo así.

Podemos considerar que pertenecía a la clase media empobrecida, por lo cual algunos gastos, como los cursos de idiomas, no podía afrontarlos.

Respecto al secundario, ella no tuvo que rendir examen de ingreso aunque se preparó. Entró al Colegio Universitario Central por promedio y sus compañeros también siguieron en instituciones de la UNCuyo. En la actualidad sus excompañeros son profesionales (médicos, abogados, contadores, profesoras de inglés) o empleados o pequeños propietarios.

CONCLUSIONES

Respecto a la estructura social podemos decir que durante la etapa que hemos dado en llamar del *Empate Social* la población de la escuela pertenecía a la clase media acomodada, en su mayoría hijos de profesionales. Muchos de ellos, sobre todo en el turno mañana, estaban vinculados al poder político y económico de la provincia. Este sector social apostaba a la educación de sus hijos como medio de movilidad social, tanto es así que los enviaban, por su cuenta, a un curso que los preparaba para ingresar en las “mejores” escuelas secundarias de la época. El fin último era seguir una carrera universitaria.

Durante la etapa de la *Gran asimetría*, la fragmentación de las clases medias se hace visible al interior de la escuela. Los sectores medios “ganadores” eligen para sus hijos escuelas privadas de prestigio donde garantizan la socialización entre iguales, son muy pocos los casos que permanecen en la escuela pública. La escuela estudiada pasa así a recibir sectores de clase media que resisten al embate de las políticas neoliberales de los noventa, muchos de ellos trabajadores de la administración pública.

Las estrategias de las familias también cambiaron durante el período estudiado. De considerar al conocimiento como instrumento de ascenso social y con un valor en sí mismo, como capital cultural, en términos de Bourdieu; se pasó, en la etapa de la *Gran Asimetría*, a considerar a la educación como un derecho individual, como un bien que se consume en el mercado al que “todos” pueden tener acceso; acceso restringido, si se tiene en cuenta que el mismo depende del capital económico con el que cuenta la familia.

Las familias de clase media empobrecida que asisten a la escuela durante los años 90 se vieron muy afectadas por los bajos salarios, la precarización laboral y el desempleo.

A pesar de ello siguen apostando a la educación, como en etapas anteriores, confiando en las posibilidades, ahora reducidas, de movilidad social. Es así que eligen la escuela estudiada por los aprendizajes, su prestigio y la calidad educativa que brinda. En el turno tarde pertenecen a sectores populares, que eligen salir del barrio buscando mejores oportunidades educativas para sus hijos.

Durante la etapa del *Empate Social*, frente a la creciente expansión de la demanda de *educación* derivada del aumento del consumo de las clases medias y de las clases obreras, desde el Estado se comenzaron a implementar una serie de políticas que transfirieron a las familias la responsabilidad de la educación. Estas se hacían cargo, a través del pago de cursos de ingreso, de asegurar el paso del nivel primario al nivel medio en un sistema cada vez más desarticulado. Si bien, se insistía en la transmisión de saberes científicos y técnicos en el nivel medio, su acceso restringido reforzaba las desigualdades sociales.

Durante la etapa de la *Gran Asimetría*, inaugurada con la Dictadura militar, el Estado nacional continuó desentendiéndose de los servicios educativos, ya que transfirió sus escuelas primarias a las provincias. Las políticas neoliberales de la década de los noventa completaron el proceso provocando la crisis del financiamiento del sistema educativo en su conjunto. La consecuente segmentación educativa y el deterioro de las condiciones de enseñanza y aprendizaje fueron interpretadas desde las políticas neoliberales como un problema de calidad de la educación y se dispusieron una serie de programas centrados en la gestión de las instituciones, la elaboración de proyectos específicos, la intensificación del trabajo docente y la carga de responsabilidades sobre las familias, quienes asumieron cada vez más costos educativos a través de las cooperadoras escolares. Por último, los cambios en la estructura del sistema, con la creación de la EGB 1, 2 y 3 obligatoria y del Nivel Polimodal, dieron lugar a más instancias de desarticulación y abandono. Además, los cambios curriculares provocaron el vaciamiento de los contenidos en todos los niveles.

Durante la Etapa del *Empate Social*, la escuela estudiada recibía alumnos pertenecientes a los sectores medios que residían en el microcentro de Capital y, también, en zonas urbanas de Godoy Cruz, Guaymallén y Las Heras. Los padres demandaban a la institución la realización de tareas extraescolares y exigían aprendizajes específicos. A partir de los relatos de los entrevistados se reconoce una homogeneidad social en la matrícula, la mayoría de los padres eran profesionales o docentes, militares, empleados públicos, etc. Había una presencia minoritaria de alumnos de sectores populares, quienes sorteaban las dificultades derivadas de sus bajos ingresos con la ayuda de los docentes o de la cooperadora. Por lo cual, las desigualdades entre clases sociales se observaban en el interior del aula. Durante la etapa de la *Gran Asimetría*, el deterioro de las escuelas públicas en los barrios populares del Gran Mendoza promovió la llegada de estudiantes de zonas más alejadas a la escuela estudiada, lo cual provocó la sobrepoblación de los cursos y la diferenciación según el origen social entre los turnos mañana y tarde.

La institución educativa se dividió en dos. Las demandas de las familias de sectores medios se concentraban en la necesidad de promover aprendizajes de calidad y también nuevas experiencias entre pares, los viajes por ejemplo; mientras los sectores populares esperaban que la institución asegurara el acceso a conocimientos relevantes y el paso al nivel medio. En pocas palabras, el paso del *Empate social* a la *Gran asimetría* en la escuela estudiada se manifestó como paso de una homogeneidad social visible por fuera pero unida a desigualdades en el aula a una profunda segmentación educativa por turnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azpiazu, D. y Nochteff, H. (1994). *El Desarrollo Ausente. Restricciones al desarrollo, neoconservadurismo y elite económica en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Tesis.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editor de América Latina.
- Jelin, E. (2001). *Los trabajos de la memoria*. Madrid, España: Siglo XXI de España Editores.
- Kessler, G. y Di Virgilio, M. (2008). La nueva pobreza urbana: dinámica global, regional y argentina en las últimas dos décadas. *Revista de la CEPAL*, 95, 30-50.
- Kessler, G.; Svampa, M. y González Bombal, I. (2010). *Reconfiguraciones del mundo popular. El conurbano bonaerense en la postconvertibilidad*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Legarralde, M. (2013). Encuentros y desencuentros entre pedagogía y justicia: algunas aproximaciones desde la historia. En M. Southwell y A. Romano. *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible* (págs. 299 - 319). Buenos Aires, Argentina: UNIPE Editorial Universitaria.
- Merklen, D. (2010). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003)*. 2a ed. Buenos Aires, Argentina: Gorla, 2010.
- Romagnoli, M. C. y Tosoni, M. (2005). *Desigualdades sociales y educativas. A una década de la sanción de la Ley Federal de Educación*. Mendoza, Argentina: FEEyE. UNCuyo.
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires, Argentina: Aguilar, Altea, Taurus.
- Veleda, C. (2010). Metamorfosis de las desigualdades educativas: política pública y polarización social. En S. Torrado. *El costo social del ajuste (Argentina 1976 - 2002)*, tomo 2 (págs. 215- 255). Buenos Aires, Argentina: Editorial Edhasa.
- Veleda, C. (2012). *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. Buenos Aires, Argentina: la Crujía.
- Vior, S. (2008). La política educacional a partir de los '90. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 5, 59-78.

POLÍTICA Y CONTROL DE LA ESCUELA EN LA ERA NEOLIBERAL

Delia Albarracín¹

RESUMEN

En este artículo se exponen resultados de la investigación “Pensar políticamente la educación: problematización de dispositivos de control de los sujetos en el ámbito escolar” desarrollada en el período 2013-2015. El propósito en esta etapa fue analizar situaciones del aula y la escuela desde categorías filosóficas que permitan comprender las formas de subjetivación de los actores escolares a la luz de las complejas relaciones de poder y control social que se dan en la sociedad actual. Se construyó un marco referencial en base a Rancière (2006), Heler (2009), Foucault (2006, 2007) y Grinberg (2007). La estrategia metodológica general es dialéctica histórico-crítica. La metodología de investigación es cualitativa y se encuadra en el análisis de casos. Se analizaron situaciones registradas en la escuela donde se había desarrollado una investigación-acción participativa en el período anterior y situaciones registradas en este período en escuelas donde algunos integrantes del equipo desarrollaban sus actividades. El análisis y la interpretación se realizó mediante el análisis crítico del discurso (Roig, 1993). Se presentan aquí los resultados del análisis de algunas situaciones relevadas en la escuela donde previamente habíamos llevado a cabo una investigación-acción. Como conclusión se reflexiona sobre cómo impactan en la escuela las formas de subjetivación que se despliegan en la sociedad neoliberal.

Palabras claves: Dispositivos de control – Política – Subjetivación política – Gubernamentalidad neoliberal

¹ Directora del Proyecto SECTyP 2013-2015 “Pensar políticamente la educación: problematización de dispositivos de control de los sujetos en el ámbito escolar”, integrado por las investigadoras: C. Tosoni, P. Chantefort, P. Rovello, M. Guerrero, F. Scherbosky, y las graduadas de la FED: A. Martínez, V. Martín y V. Burad.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se exponen resultados de la investigación “Pensar políticamente la educación: problematización de dispositivos de control de los sujetos en el ámbito escolar” desarrollada en el período 2013-2015. Este proyecto se formuló con el propósito de analizar y reflexionar sobre algunas situaciones escolares y áulicas que habían sido observadas en el marco de una investigación participativa realizada en el bienio anterior con docentes de sexto y séptimo año de una escuela primaria urbano-marginal de la Ciudad de Mendoza. No se exponen aquí los resultados del proyecto didáctico llevado a cabo, cuestión que ha sido objeto de otros escritos sino, en este caso, algunas cuestiones importantes para pensar la educación escolar que surgieron en entrevistas informales realizadas al equipo directivo. Las conversaciones sobre problemas que atravesaban las familias de los niños como desocupación laboral, desempleo, inestabilidad y trabajo precario dieron lugar a que dos autoridades directivas expresaran sus concepciones implícitas con respecto a la función de la escuela en una sociedad atravesada por cambios en las formas de disciplinamiento de los sujetos que dio origen a la escuela decimonónica y a las formas de subjetivación que estiman convenientes para afrontar las nuevas formas de dominación y control cuyos efectos se manifiestan en la convivencia diaria escolar.

El marco referencial se construyó a partir del análisis de la obra de filósofos contemporáneos que analizan las formas de dominación en el capitalismo tardío. Se trabajó en la diferencia entre política y policía realizada por Jacques Rancière (2006) y la recepción de estos planteos que realizó en nuestro país Mario Heler (2008a, 2008b, 2009), quien aborda la relación conflictiva entre el orden social desigual moderno y las formas de subjetivación ética y de acción política que emerge del mismo. Por otro lado, en este período se inició el estudio de los cursos dictados por Michel Foucault en el College de France, entre 1977 y 1979, “Seguridad, Territorio, Población” y “Nacimiento de la biopolítica”. En estos cursos, publicados en 2004 y traducidos al español en 2006 y 2007, Foucault se desplaza de los análisis biopolíticos en los espacios de disciplinamiento hacia la noción de gubernamentalidad y la economía política. También se tomaron aportes de Sivia Grinberg (2007) quien analiza la educación desde el marco referencial foucaultiano.

Los objetivos específicos de la investigación fueron: a) revisar distintos referentes teóricos que brindan categorías para comprender ciertos fenómenos que se manifiestan en la convivencia con otros en la institución; b) analizar desde estos referentes teóricos las acciones que emprenden directivos y docentes frente a conflictos que emergen en el ámbito escolar (detectados en el proceso de investigación acción anterior), tales como: violencia escolar, angustia de los niños por situaciones familiares, desbordes de los padres en relación con sus hijos, entre otras; c) relevar otras expresiones de discursos y prácticas que permitan validar o reajustar los análisis teóricos sobre las situaciones conflictivas que emergen en el ámbito escolar y d) reconocer las respuestas políticas de los

diferentes actores educativos frente a presiones y regulaciones sociales que obstaculizan innovaciones curriculares significativas desde el punto de vista de la formación ético-política.

1. Perspectiva teórica

La perspectiva teórica que orienta la línea de investigación donde se enmarca el presente estudio es el pensamiento filosófico histórico- crítico. Esta tradición se nutre de diversas miradas que tienen en común el análisis y la comprensión de la constitución de la modernidad como orden social legitimado por los principios de libertad e igualdad pero que sin embargo instaure prácticas de desigualdad que contradicen esos principios. Uno de los aspectos interesantes que señala esta perspectiva es que las formas modernas de socialización reducen la posibilidad de que el común de los individuos acceda al conocimiento de los procesos económicos dificultando así la elaboración de una teoría capaz de orientar la praxis en dirección de efectivizar los principios fundantes de la modernidad para todos los seres humanos.

Durante la etapa de investigación, referida en este artículo, se profundizó el estudio de la obra de Jacques Rancière (2006). La crítica de este pensador francés delata que la mayoría de los académicos e intelectuales franceses de fines del siglo XX supuestamente críticos han abandonado el problema de la dominación, aspecto relevante para preguntar por la escuela hoy, cuando la propia lógica del sistema de dominación moderna le cambia la función que le dio origen hace poco más de un siglo. Se retomaron sistematizaciones de las obras de este pensador realizadas para el análisis del problema del trabajo en la era de la globalización (Albarracín, 2009) y para el análisis del modo en que son abordados los temas de ciudadanía, estado, democracia, trabajo y globalización presentes en los manuales de sexto y séptimo año de ciencias sociales (Albarracín, 2011 y 2013).

De Rancière (2006) se toma la diferencia que realiza entre política y policía. Dicho de manera muy sumaria, este autor con el término policía designa toda organización social que mantiene o conserva oculta la posibilidad de que surja el desacuerdo con la manera desigual en que están repartidos los lugares y funciones sociales asignadas. Presupone para ello el acuerdo de las partes de la comunidad, incluso de la parte de quienes no tienen parte (no participan) en el reparto o lo que el autor llama también “partición sensible”. Sin embargo, todas estas prácticas de distribución ya sea de poderes de gobierno, de riquezas o de derechos, ya pasaron por el momento propiamente político que consiste en la decisión sobre “la cuenta de las partes de la comunidad” (Rancière, 2006: 103). La política es precisamente la acción de “reparto de lo sensible”, reparto de los lugares que ocupa cada quien, del modo en que empleará su tiempo, de dónde podrá hablar, es decir, si “cuentan” o no en la comunidad y de qué manera lo hacen. Pero la política no es un acuerdo originario ficticio, sino que irrumpe en un régimen policial dado poniendo

de relieve la igualdad de cualquiera con cualquiera. Rancière (2006) interpreta que ya desde Platón y Aristóteles el escándalo de la política es la visibilización de la igualdad que cualquiera realiza a través de actos que de algún modo impugnan los lugares y los modos que el régimen policial establecido asigna a aquellas partes que no han decidido el reparto de lo sensible, confinándolas al silencio o considerando meramente “ruido” su igual capacidad de palabra.

El pensamiento de Rancière ha sido ampliamente estudiado y estimado como perspectiva innovadora en campos variados que van desde la pedagogía y el trabajo social a los estudios a la filosofía del derecho. En nuestro país, Mario Heler (2008, 2009) aporta una lectura interesante sobre la capacidad de control de la sociedad moderna para mantener y profundizar la desigualdad en la actual etapa del capitalismo. Al régimen social instaurado con la modernidad lo designa “orden moral policial”, expresión que muestra la correspondencia subjetiva y objetiva de lo social, donde “moral” alude a los usos y costumbres que los individuos incorporan como sentido práctico para actuar conforme a la posición que ocupan en la sociedad, mientras que “policial” alude a la objetivación de los usos y costumbre en instituciones, reglamentos y órganos de administración. Estos “gobiernan” sobre los cuerpos y las almas de los miembros de la sociedad y logran su obediencia aún a costa de una conformidad ficticia o asimilando la disidencia, sin alterar las relaciones sociales constitutivas del sistema de dominación (Heler, 2009, p.3-4). Sin embargo, el orden desigual moderno es diferente a otros órdenes desiguales porque su legitimación está basada en los principios de libertad e igualdad de los individuos, por lo tanto contiene en sí la posibilidad de que estos ejerzan su soberanía y su capacidad de darse a sí mismos las leyes que lo rijan y participar en la constitución o establecimiento de las mismas. Así, desde una “dimensión ético-política”, pueden mostrar la “distorsión” por la cual algunos cuentan y otros no, poniendo en práctica una correspondencia subjetiva y objetiva diferente donde lo ético alude a la crítica de la moral del sentido común dominante que naturaliza las desigualdades y la opresión, mientras que lo político alude a la acción transformadora de las condiciones objetivas opresivas.

Las investigaciones que Michel Foucault desarrollara en los cursos del College de France entre 1977 y 1979 –“Seguridad, Territorio, Población” y “Nacimiento de la biopolítica”- publicados en 2004 y traducidos al español en 2006 y 2007 brindan herramientas para entender los dispositivos de control de los sujetos en la etapa de la “gubernamentalidad neoliberal” que pueden complementarse con las presentadas en los párrafos anteriores.

En la etapa de investigación 2013-2015 nuestra lectura de los cursos de Foucault estuvo guiada por la intención de comprender la diferencia o la continuidad de estos estudios con sus desarrollos de la etapa genealógica previa que tanto ha influido en la crítica a la educación moderna. Como es sabido, en la etapa genealógica Foucault describió el poder disciplinar microfísico como productor de saberes, sujetos y normas en espacios

de encierro como las escuelas, los hospitales y las fábricas. En los cursos en cambio, sus investigaciones documentales avanzan en la hipótesis de que el gobierno del Estado era la meta necesaria para el gobierno de las poblaciones y la totalidad de las sociedades, meta a la cual llegan las naciones líderes del capitalismo estableciendo la era que el autor designa como de “gubernamentalidad neoliberal”.

La confrontación de los estudios del último Foucault con aportes de la teoría crítica alemana e ibero-americana nos abrió pistas para plantear una hipótesis que nos permite comprender la especificidad de los procesos en América Latina. Planteamos entonces que es muy diferente el proceso de gubernamentalización del Estado experimentado por Francia y otras naciones europeas descrito por Foucault, al proceso de imposición en nuestro país de un estado gubernamentalizado. En este caso se trata de un estado cuyas instituciones “de gobierno” fueron establecidas por una elite que respondía a las necesidades del desarrollo capitalista de aquellas naciones y creaba un “sentido práctico” (Bourdieu, 1999) y una subjetivación moral alineada a los dictámenes del sistema económico (Albarracín, 2014).

Desde esta clave de análisis, la escuela es vista como una institución “de gobierno” cuyas tensiones y contradicciones solo pueden entenderse a la luz de los contextos históricos específicos y del lugar que los estados nacionales ocupan en la actual etapa de gubernamentalidad neoliberal. Al igual que a lo largo de toda la historia de la educación argentina es posible plantear que la pedagogía lleve a la construcción de educandos que sean “empresarios de sí” en un mundo inestable que produce libertades e incertidumbre “gobernadas” por la lógica del mercado globalizado o que, como propone Silvia Grinberg (2007), trabaje en dirección de revitalizar la experiencia escolar y volver a poner en escena la pregunta por el sentido.

2. Metodología

2.1. Estrategia metodológica general

Tratándose de una investigación en Educación realizada desde la Filosofía es pertinente consignar la articulación intrínseca entre la perspectiva teórica y los métodos de conocimiento, puesto que toda filosofía conlleva una perspectiva epistemológica, es decir, un modo de concebir la construcción del conocimiento.

La línea de investigación en la que se enmarca este artículo es la filosofía dialéctica histórica crítica. Para este enfoque, la realidad humana no está sometida a causas naturales inamovibles, sino que es histórico-social, se halla en continuo devenir y es explicable por razones también histórico-sociales concretas y modificables por la acción de los sujetos (Albarracín, 2006, 2011). A nivel científico, este enfoque propugna un conocimiento dinámico que siga el movimiento de la realidad histórico social y lo conceptualice en

su complejidad, es decir, atendiendo a los aspectos materiales y espirituales, teóricos y prácticos, que forjan al individuo en las sociedades modernas pero que, al mismo tiempo, consolidan formas de dominación de unos hombres sobre otros. El trabajo en terreno ocupa un lugar fundamental para la ampliación o resignificación del conocimiento histórico-social ya que la teoría crítica es aquella teoría capaz de orientar, en cada contexto histórico específico, una praxis correcta o emancipante de todos en todos los aspectos de la vida humana, decía Horkheimer en 1936. La filosofía dialéctica no se agota en explicar la dominación y las causas por las cuales los seres humanos la soportan, por el contrario, pretende comprender las contradicciones y las exigencias del llamado sentido común, teniendo en cuenta al mismo tiempo la astucia con que se ha domesticado a los individuos, originando mentalidades hostiles a todo lo que tienda ir más allá del los límites establecidos por el orden social vigente (Horkheimer, 1968).

2.2. Procedimientos metodológicos empleados

En este período bianual de la investigación, como primer corpus empírico, se contó con los casos o situaciones conflictivas registradas durante el período de investigación-acción desarrollado en una escuela urbano-marginal de la Ciudad de Mendoza en el bienio anterior. Por otro lado, ya en pleno proceso de investigación, se contó con casos que los distintos investigadores registraron en los contextos escolares a los que tienen acceso por actividades vinculables con la investigación. Los instrumentos de relevamiento de casos fueron diferentes: observación, entrevistas abiertas a informantes clave con los que se tomó contacto en las escuelas y análisis del contenido del libro de Actas donde las escuelas dejan constancia sobre hechos relevantes de la vida cotidiana escolar. Las unidades de análisis fueron los casos registrados. El criterio para la selección de los mismos surgió del proceso empírico teórico que viene llevando a cabo el equipo, aproximándose al muestreo teórico (Glaser-Strauss, 1967). Los casos se discutieron en reuniones plenarias del equipo y en sesiones de trabajo especiales de la directora con becarios y tesistas. Para el análisis y la interpretación de los casos recabados se adoptó el análisis crítico del discurso ideado por A. Roig (1993) para la historia de las ideas, realizando las adaptaciones pertinentes. Este procedimiento es compatible con la perspectiva epistemológica y la estrategia metodológica general que sirve de orientación a la investigación.

3. Resultados

De las situaciones registradas durante la investigación colaborativa del período anterior, se analizan en este escrito fragmentos de una entrevista realizada a mediados de noviembre de 2012 a las autoridades directivas de la escuela que designaremos D1 y D2. La situación de la entrevista fue amena, la entrevistadora [E] se dirigió a la dirección a primera hora de la mañana, donde se encontraba D1 y a los pocos minutos se sumó D2. El eje de la

conversación fue el problema de desempleo, inestabilidad laboral y trabajo precario que afrontaban las familias de los niños. Veamos a continuación un tramo del diálogo:

D2 (entrando al despacho de Dirección, se dirige a D1): acaban de llamar de la Sección AA para decirnos que la supervisora ha pasado a sus directores el 0800 implementado en Buenos Aires para que se hagan también acá las denuncias; ¿qué hacemos nosotras?”.

D1: y... ya vemos.

Este breve fragmento es de gran densidad discursiva, típicamente representativo de la experiencia mendocina en su relación con la administración política de turno y las disposiciones para el sistema escolar. En una muy breve contextualización, cabe recordar que el 0800 referido por D2 fue abierto en agosto de 2012 por el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, a cargo en aquel momento del actual Presidente de la Nación. Transformada de municipio a ciudad autónoma en 1996, Buenos Aires fue mostrándose cada vez más como una ciudad de ejercicio de “gobierno” en el sentido que Foucault da a ese término, es decir, como estado gubernamentalizado donde las decisiones clave se toman conforme a las aspiraciones y proyectos de grupos empresarios económico-financieros. En sí esta lógica viene “gobernando” la población a través de la difusión de la ideología neoliberal que realiza a través de los medios de comunicación, los cuales producen no solo los deseos de consumo masivo que caracterizan la sociedad global, sino también los deseos de los individuos, los modos de conducta y las maneras en que eligen ser gobernados (Foucault, 2007).

Esa penetración de la lógica neoliberal se percibe en el diálogo de las autoridades directivas transcrito. Una de ellas, D2, claramente se siente a gusto con la forma de gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, apoyada e irradiada por las cadenas televisivas y las redes sociales. Su conducta se ajusta a esa lógica, aunque el gobierno provincial y nacional de ese momento fueran de un signo partidario diferente. Como refiere D2, otras secciones de supervisión habían ya realizado denuncias sobre intromisión política afín al Gobierno Nacional. Su conducta es representativa del diagnóstico foucaultiano del presente, según el cual el poder para “gobernar” sobre “las formas de conducirse” y sobre las elecciones respecto del “cómo ser gobernado” es ejercido por el mercado, el cual requiere un tipo de Estado gubernamentalizado, un Estado que gobierne para el mercado (Foucault, 2007) y a través de este gobierne con sus reglas las libertades que produce, incluyendo lo que los ciudadanos creen elegir. Desde la CABA, los grupos económico-financieros lograban gobernar la conducta de buena parte de la población y deslegitimar las decisiones de la administración política nacional y provincial de ese momento en lo que tuvieron que ver con poner límites a la expansión del modelo de mercado a toda la sociedad.

Si bien el problema puntual que llevó a la habilitación de un 0800 para denunciar intromisión política merece un análisis extenso en términos de puja entre dos partidos políticos, nos limitamos a destacar aquí el carácter antipolítico tanto de la decisión del

gobierno porteño de habilitarlo como de las supervisoras seccionales que invitaron a sus directoras a utilizarlo. Desde el enfoque crítico rancieriano asumido es la política la que está impedida, el escándalo es que gente que no tiene parte en legislaturas, en consejos deliberantes ni en cargos públicos exprese demandas de derechos, haga oír su voz denunciando persecuciones, represión o aún desapariciones, fuera de los tiempos (los eleccionarios) y de los lugares (la legislatura) que el poder de hecho soberano les asigna. El mismo 0800 en el año 2017 se publicitó por las redes sociales invitando a denunciar a los docentes que en sus clases hicieran alusión a la desaparición de Santiago Maldonado². Pero como señala Heler (2009), solo un orden moral policial que ha perdido capacidad de alcanzar consensos para mantener la desigualdad establecida, utiliza la fuerza material de la institución policial para reprimir las voces que desde la dimensión ético-política del propio orden, se expresan en demanda de mayores libertades y mayores condiciones de igualdad. Es que la meta del gobierno del mercado y para el mercado en la actual fase neoliberal no es mantener la desigualdad previa, sino aumentarla, lo cual solo logra sacando lo peor de sí, la más cruda dominación, donde los propios individuos son usados como delatores de toda soberanía que no sea la del mercado. Lo único que la racionalidad parece administrar para la parte de los que no tienen parte es el asistencialismo.

Ahora bien, en este contexto de exclusión: ¿cómo se disciplinará a los asistidos como posibles trabajadores en las nuevas condiciones laborales que imponga el mercado?, ¿qué capital humano tendrán?, ¿cómo aprenderán a vivir en la incertidumbre y el riesgo que implica la competencia entre grupos empresarios? El siguiente fragmento de la entrevista ofrece pistas de lo que piensan las autoridades directivas de la escuela.

Un segundo fragmento de la entrevista muestra la preocupación de las autoridades por la crisis de la función social de la escuela, así como las concepciones implícitas de Estado, gobierno y formas de identificación de los sujetos:

E: ¿Qué dirías de la situación del trabajo hoy, digamos en general, en el país, el problema de la falta de trabajo, de la precariedad laboral?

D2: Y... maestros, médicos, abogados, arquitectos, que estudiaban y acababan ahí digamos.....Ahora hay salida laboral para distintos niveles. Hay más carreras con salida laboral más rápida, hay carreras de tres cuatro años... tenés dentro de lo que es turismo un montón de salida no solamente guía, sino de catadores de vino, que trabajan en hoteles, o sea que hay mas movimiento.

D1: Pero no tiene salida laboral!! Son cortas pero sin salida laboral!!

E: ¿Y cuál es la situación de las familias de los niños? ¿Accederán a esos trabajos?

² Joven artesano desaparecido desde el 1 de agosto de 2017 tras el violento desalojo de una protesta de la comunidad mapuche por parte de Gendarmería Nacional.

AD1: No! Son para estratos sociales altos, porque son todas carreras privadas, pero por ejemplo las escuelas técnicas los chicos salían con una preparación que podían trabajar en cualquier lugar, maestro mayor de obras, habían electricista, electromecánico. Ahora no tenés nada.

D2: Muy pocas mamás tenemos que trabajan y algunas no tiene pareja, así que son amas de casa; el marido, o el padre de los [hijos] que tiene, algunos están privados de libertad... o sea, y siguen siendo amas de casa, o sea que, ¿cómo viven?

D1: ¡De la asignación familiar!

E: Quizás recuerden Uds. que se cerraron muchas empresas en el país en los noventa, que se abrió la importación de productos que antes se fabricaban acá. ¿Piensan Uds que se abren o se abrirán empresas donde puedan trabajar las familias de estos niños?

D1: Y... también depende del estado. Fijate Pescarmona, ha hecho una capacitación en su empresa para poder tener gente que trabaje, porque no hay gente especializada, entonces tampoco podés abrir el mundo laboral si la oferta educativa no corresponde a lo que es significativo en la vida.

D2: A veces al empresario no le conviene. Yo por ejemplo tengo un tío que tiene una fábrica de zapatillas en Chile y la de acá la cerró ¿Y por qué? Porque lo estaban matando a impuestos, ¿por qué? Porque el gobierno necesita tener dinero para mantener los planes sociales. Yo en realidad estoy muy en desacuerdo con la política de dar por dar . . . A mí me parece que tenemos que darles realmente una cultura de trabajo, que si queremos realmente que la sociedad asuma sus compromisos no se puede regalar un plan social; no estoy diciendo que caigamos en la esclavitud, no. Pero siempre, hablo de lo personal, estoy totalmente en desacuerdo que no haya una contraprestación respecto a esto, porque se está creando la conciencia, en los niños, de que a mi me regalan todo.

En este segundo fragmento se advierte la mirada distinta acerca de la función de la escuela entre las dos autoridades directivas. D1 añora la época donde la escuela pública primaria y secundaria preparaba para el mundo del trabajo, tiempo de no más de tres décadas luego de la segunda guerra mundial donde el capitalismo organizado en los límites del Estado Nacional, produjo la acumulación privada de la riqueza a través del desarrollo industrial. Añora una etapa donde el régimen policial (Rancière, 2006) u “orden moral policial” (Heler, 2009) pudo estabilizar la desigualdad del reparto de lugares sociales y funciones de los individuos y lograr modos de subjetivación que internalizaran los valores que garantizaban la reproducción de ese orden. Cuestiona al Estado por haber eliminado las escuelas técnicas que preparaban para trabajar en oficios como maestro mayor de obras, electricista, electromecánico y ve como descuido del Estado que las empresas tengan que capacitar a los trabajadores por falta de una oferta educativa adecuada a sus necesidades. Sin embargo, D1 parece no tener en cuenta que el sistema escolar surgió con una función específica en el marco del capitalismo organizado al interior de los estados nacionales durante la fase de acumulación industrial, función que ya no cumple en la actual fase neoliberal. Piensa que el Estado debe apurar las transformaciones del sistema educativo para garantizar la formación especializada que demanda la gran empresa petrolera multinacional de origen

mendocino. Se infiere de su opinión que el “capital humano” (Foucault, 2007) que debería brindar la escuela es prepararse para las demandas de las empresas multinacionales, ya que allí encontrarán los jóvenes “lo que es significativo para la vida”, sostiene D1, sin esbozar juicio crítico frente al hecho de que las ventajas económico-financieras se acrecentaron con la estrategia de globalización neoliberal ni frente a la falta de responsabilidad social por la desocupación y exclusión que produjo la huida de capitales.

En lo señalado por D1 a D2, respecto de que a las carreras cortas ofrecidas por las universidades privadas solo acceden los sectores sociales altos, se advierte una toma de conciencia del aumento de la desigualdad. No ven acertada la asignación familiar por hijo, por no exigir contraprestación y contribuir con ello a la pérdida de la cultura del trabajo. Su crítica a las amas de casas cuyas parejas están en prisión y viven de esa asignación es realizada desde la *moral policial* donde los condenados a la exclusión por las excesivas ventajas de los inversores económico-financieros son cuestionados por recibir migajas de un Estado gobernado por el mercado. Su esperanza de que la sociedad recupere una economía dinámica donde la escuela vuelva a aportar al mundo del trabajo no resulta congruente con su percepción de que son los grupos empresarios transnacionales los que “gobiernan”.

Por su parte, D2 valora las iniciativas empresarias de universidades privadas que se ponen a tono con el capitalismo globalizado creando carreras terciarias cortas que forman catadores de vino o empleos para el turismo. Valora individuos que sean visionarios del cambio y de las incertidumbres del nuevo orden económico global, “empresarios de sí” que se preparan para ser parte de una lógica individualista donde vale invertirse como capital sin importar los lazos sociales ni el daño a la comunidad que produce el individualismo exacerbado. La búsqueda de mayores ganancias en un país vecino del empresario que fabrica zapatillas y cerró sus puertas en Mendoza es tan natural como la desigualdad de los empleados que quedaron sin trabajo.

Lo paradójico es que ni D1 ni D2 advierten que esa lógica no es compatible con la del sistema escolar en el cual se desempeñan como funcionarias públicas y no parecen experimentar la necesidad de que la escuela abra espacios y tiempos para una forma de subjetivación diferente.

CONCLUSIONES

Los dispositivos de control de los sujetos en el ámbito escolar en la actual fase del capitalismo provienen del mercado económico-financiero globalizado.

Los mandatos de las administraciones estatales más gubernamentalizadas o gobernadas por el mercado se imponen en algunos docentes de los niveles altos de la escala del sistema (supervisores y directores). Esto se constató en las autoridades de la escuela observada

cuando tendían a seguir instrucciones de la administración estatal de una ciudad más gubernamentalizada, es decir, más claramente “gobernada” por el mercado que las administraciones de turno a nivel nacional y provincial en los años 2012 y 2013.

Las opiniones de las dos directivas entrevistadas se muestran críticas de las administraciones públicas que no apuran las transformaciones que el mercado requiere. En ese sentido se sienten atraídas a rechazar e incluso denunciar toda acción política entendida como libertad de los sujetos para reclamar otras formas de reparto de los lugares y funciones establecidos en el orden de desigualdad vigente y se muestran permeables a ajustar su conducta, como autoridades de la escuela, a las demandas cambiantes del mercado.

Las autoridades directivas entrevistadas muestran escepticismo respecto de que la población destinataria de esa escuela urbano-marginal cuente con el capital humano requerido por los mercados. Sin embargo, la responsabilidad por alcanzar ese capital que hace a los individuos “empresarios de sí”, capaces de vivir en el riesgo y la incertidumbre de las reglas que va imponiendo la economía neoliberal, la depositan fuera de ellas mismas y de la escuela que dirigen. Los responsables para ellas son o el Estado, por no producir las transformaciones que el sistema económico requiere, o las familias del alumnado por ser destinatarias de una asistencia estatal que no les exige una prestación laboral a cambio, como es la AUH. No ven esta política social como medida transitoria para cubrir derechos sociales básicos de salud y educación en el contexto de exclusión laboral generados por el propio sistema económico. Por el contrario, desvalorizan a quienes la reciben y también al Estado por no brindar una oferta educativa acorde a las demandas actuales de las empresas transnacionales. No advierten la presión que estas ejercen en el Estado como institución clave para cambiar las reglas socio-económicas en función de las nuevas formas de acumulación. No se sienten funcionarias de un Estado disputado al mercado financiero global por gran parte de la ciudadanía que pretende la continuidad de las reglas que garantizaban la inclusión social a través del trabajo, sino que más bien se muestran dispuestas a que el estado acepte los nuevos dictámenes del mercado.

El análisis permite inferir, finalmente, que la educación no es pensada “políticamente” por las autoridades de la escuela observada, es decir, no es visualizada en el sentido de abrir espacios para la construcción de conocimientos del mundo actual que sirvan de herramientas para que los niños afronten con dignidad las nuevas condiciones de desigualdad que el neoliberalismo tiene como meta. Por el contrario, frente al conflicto entre el orden desigual establecido y las demandas políticas que ven emerger en otros ámbitos sociales, esperan que la administración estatal actualice su carácter “policial” conforme a los nuevos escenarios económicos. Resulta entonces preocupante que la tarea de enseñar y aprender no esté propiciando formas de subjetivación que resistan a las formas de dominación que avanzan en nuestra sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albarracín, D. (2006) Teoría crítica de la cultura en los escritos de Walter Benjamin. *Hermenéutica intercultural. Revista de Filosofía*, 15, 13-47.
- Albarracín, D. (2009). Dignidad humana, trabajo, mundo global. En Wester- Romero- Michelini- Pérez Zavala (Eds.). *Dignidad humana y dignidad de los pueblos en un mundo global* (pp. 353-357). Río Cuarto, Argentina: Icala.
- Albarracín, D. (2011). La 'explicable sociedad': hacia la construcción de saberes cívicos que fortalezcan la democratización de la república. *Revista Paralaje*, 7, 64-85.
- Albarracín, D. (2013). Democracia: el poder del *demos* y los problemas prácticos y teóricos de un significante. En D. Michelini y otros (Comps). *La democracia como realidad y como proyecto inconcluso* (pp. 10-14). Río Cuarto, Argentina: Icala.
- Albarracín, D. (2014). Estado-nación y conflictividad social a la luz de dos perspectivas filosóficas contemporáneas. En Jalif de Bertranou y otros (Eds). Actas del V Congreso Interoceánico de Estudios Latinoamericanos. II Congreso Internacional de Filosofía y Educación en Nuestra América. *América Latina: movimientos intelectuales, manifiestos y proclamas* (pp. 21-44). Mendoza, Instituto de filosofía argentina y americana, Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo.
- Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Anagrama.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, Territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Grinberg, S. (2007). Pedagogía de las competencias y gubernamentalidad en las sociedades del gerenciamiento. La formación: entre la reinserción y la abyección. En *V Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo*. Montevideo, Uruguay. 18 al 20 abril. Recuperado de www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669.
- Heler, M. (2008a). La moda de la ética, la dimensión ético-política y el Trabajo Social. *Revista Regional de Trabajo Social*, 42-24.
- Heler, M. (2008b). *La lógica del excedente y el actual predominio de la perspectiva del consumidor*. Curso de Posgrado, FCS-UBA.
- Heler, M. (2009). El conflicto entre el orden moral-policial y la dimensión ético-política. En *Conflictividad*, Actas de Jornadas Nacionales de Ética, Buenos Aires, Argentina: UCES.
- Rancière, J. 2006. *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

RESIDENCIA PEDAGÓGICA EN NUEVOS ESCENARIOS. LAS TRAYECTORIAS FORMATIVAS Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA LA FORMULACIÓN DE PROPUESTAS PEDAGÓGICAS EN CONTEXTOS VULNERABLES

Alejandra Guillén y equipo.¹

Resumen

Este proyecto, denominado *Residencia Pedagógica en nuevos escenarios. Las trayectorias formativas y el desarrollo de competencias para la formulación de propuestas pedagógicas en contextos vulnerables*, se concretó durante el segundo semestre de 2016 y los dos semestres de 2017. Se tomó como referencia el proceso de las Prácticas Profesionales y Residencia Pedagógica de un grupo de estudiantes del 4to. año de la asignatura Práctica e Investigación Educativa IV y Residencia del Profesorado Universitario de Educación Primaria de la Facultad de Educación. La investigación intentó recuperar las trayectorias formativas de los estudiantes del profesorado para realizar un diagnóstico sobre las competencias construidas a lo largo de su proceso formativo, aquellas que se vinculan con ámbitos laborales definidos como vulnerables por sus características sociales, culturales y/o económicas. La indagación estuvo focalizada en los espacios destinados al período de práctica y residencia pedagógica, en dos escuelas de la provincia de Mendoza. El propósito central es conocer, comprender y reflexionar sobre las competencias profesionales desarrolladas por los alumnos puestas en acción en el proceso de residencia, para lo cual se realizó análisis documental del plan de estudios del profesorado en cuestión, de propuestas y prácticas pedagógico didácticas y reflexiones de los residentes sobre sus prácticas. El proyecto se enmarcó en una investigación descriptiva, con una lógica cualitativa con perspectivas etnográficas, en el que se encuentra efectivamente implicado. Es aquí desde donde se entrecruzan, cuestionan, sustentan y elaboran propuestas pedagógicas tendientes a una enseñanza constructiva e integral.

Palabras clave: Práctica y residencia pedagógica - Nuevos escenarios educativos - Trayectorias formativas - Competencias profesionales docentes.

¹ Corresponde al Informe Final de los proyectos de Unidad académica 2016/2017. Guillén, Alejandra (directora), Amparan, Andrea (codirectora.); Escudero Gordillo, Flavia; Martín Tello, Valeria; Belmonte, Vilma; Martín, Emanuel; Granados, Anabel (Investigadora en formación).

INTRODUCCIÓN

Este proyecto, *Residencia Pedagógica en nuevos escenarios. Las trayectorias formativas y el desarrollo de competencias para la formulación de propuestas pedagógicas en contextos vulnerables*, se concretó durante el segundo semestre de 2016 y los dos semestres de 2017. Se tomó como referencia el proceso de las Prácticas Profesionales y Residencia Pedagógica de un grupo de estudiantes del 4to. año de la asignatura Práctica e Investigación Educativa IV y Residencia del Profesorado Universitario de Educación Primaria de la Facultad de Educación.

La investigación intentó recuperar las trayectorias formativas de los estudiantes del profesorado para realizar un diagnóstico sobre las competencias construidas a lo largo de su proceso formativo, aquellas que se vinculan con ámbitos laborales definidos como vulnerables por sus características sociales, culturales y/o económicas. El interrogante sobre qué competencias desarrollaron los estudiantes del Profesorado Universitario de Educación Primaria, para promover prácticas pedagógicas efectivas y generadoras de aprendizajes en contextos de vulnerabilidad, marcó el norte de la investigación. La indagación estuvo focalizada en los espacios destinados al período de práctica y residencia pedagógica, en este caso las Escuelas N° 1-628 Leonardo Da Vinci, situada en el departamento Godoy Cruz y la Escuela N°1-256 República de Chile, situada en el departamento Capital de la Provincia de Mendoza.

Se pretendió conocer, comprender y reflexionar sobre las competencias profesionales desarrolladas por los alumnos puestas en acción en el proceso de residencia, para lo cual se realizó análisis documental del plan de estudios del profesorado en cuestión, de propuestas y prácticas pedagógico didácticas y reflexiones de los residentes sobre sus prácticas. Esto se concretó a través de narrativas, entrevistas a diversos actores de las comunidades educativas mencionadas y de la unidad académica.

El proyecto se enmarcó en una investigación descriptiva, con una lógica cualitativa con perspectivas etnográficas, utilizando como aportes los insumos construidos por los alumnos residentes y equipo de profesores de la Práctica Profesional IV e Investigación Educativa de los períodos de residencia 2016 y 2017 de la Facultad de Educación.

Para el análisis de la información se trabajó con el método comparativo constante de Glasser y Strauss (1967), en un proceso de inducción analítica. Los criterios de validación del proceso y resultados de investigación se inscribieron en instancias de vigilancia epistemológica y triangulación de métodos, fuentes, procesos y resultados.

Cabe destacar que la Práctica Profesional e Investigación Educativa IV, Residencia Pedagógica es el espacio curricular en donde los futuros docentes resignifican aprendizajes y conocimientos adquiridos durante su formación inicial y construyen su futura identidad como docente. Así, la práctica es entendida como un proceso de construcción, elaborada y

reformulada a partir del intercambio de los conocimientos previos, con las características y circunstancias propias de una práctica concreta, en un contexto particular, en el que se encuentra efectivamente implicado. Es aquí desde donde se entrecruzan, cuestionan, sustentan y elaboran propuestas pedagógicas tendientes a una enseñanza constructiva e integral.

1. Marco teórico de la investigación

Podemos afirmar que el proceso de construcción y formación de la identidad docente se inicia espontáneamente mucho antes de la toma de una decisión consciente y académica en cuanto tal, aunque es en la institución formadora el lugar en el que se define la misma desde una determinada concepción epistemológica y es, posteriormente, en el aula donde se inicia la socialización profesional y en la cual termina de construirse el rol como tal.

Desde los actuales marcos conceptuales que impregnan los sentidos y prácticas que son construidos por los actores en esta etapa y que la comprenden como decisiva en la construcción del rol docente, entendemos que la práctica profesional implica un proceso en el que confluyen una multiplicidad de factores para determinar marcas en la construcción del rol e identidad docente. Durante este proceso, el practicante, futuro maestro, debe conjugar elementos teóricos y prácticos incorporados en el transcurso de su formación y a la vez sumergirse en dinámicas institucionales que forman parte de la cultura escolar.

El tránsito que realiza el estudiante residente por las instituciones escolares y las experiencias que allí desarrolla tiene un fuerte carácter formativo. Durante la práctica profesional se espera del residente que ponga en evidencia dominio conceptual de las temáticas a abordar durante el proceso, habilidades relacionadas con el manejo de grupos y el trabajo en equipo, destrezas en el campo de la pedagogía y la didáctica, para promover ambientes de enseñanza y aprendizaje congruentes con las expectativas educativas de determinada institución. A estas competencias debemos incorporar la necesidad de contextualizar las propuestas pedagógicas a los sujetos que estarán involucrados.

La adquisición de estas competencias es una tarea de gran complejidad, que implica avanzar en los saberes, destrezas, actuaciones y compromisos ante las demandas que se dan en la sociedad del conocimiento y en el ámbito laboral y profesional. En este sentido, Medina Rivilla (2009) plantea que los docentes deben asumir el desafío que requiere manejar las competencias que conllevan una nueva cultura y un clima que permita el logro integral de saberes, formas de actuación profesional, compromisos, valores y actitudes en un proceso de permanente mejora y de búsqueda de sentidos.

Sin dudas, las expectativas que se tienen de los futuros docentes durante esta etapa evidencian la necesidad de poner la mirada sobre las competencias que se pretende que los estudiantes desarrollen a lo largo del proceso formativo, con el fin de establecer puntos de encuentro entre las expectativas de los estudiantes, de sus docentes, de la institución formadora, de las escuelas receptoras de practicantes y de la comunidad educativa involucrada.

En este sentido, la Facultad de Educación propone que los egresados de la carrera demuestren habilidades relacionadas con la planificación, conducción y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; con la aceptación y comprensión de las necesidades educativas individuales y sociales de los niños. De acuerdo con esto, desde la propuesta curricular, los egresados lograrían, una vez finalizada la carrera, un alto nivel de desarrollo de sus capacidades comunicativas, intelectuales, sociales y prácticas en lo referente a los contenidos educativos, sus procedimientos y métodos, así como valores y actitudes. Se incluyen además competencias en el área de investigación educativa.

Al respecto, el plan de estudios del Profesorado de Educación Primaria estipula que al finalizar su formación, el graduado habrá desarrollado los niveles de competencias necesarios para su desempeño profesional que le permitirán:

- analizar la problemática educativa del nivel primario sobre la base de conocimientos filosóficos, socio-histórico-culturales, psicológicos y pedagógico-didácticos;
- diseñar, organizar, implementar y evaluar estrategias pedagógico-didácticas para el desarrollo lógico, crítico, creativo y socio-afectivo de los estudiantes, acordes a los diversos contextos socioculturales y a la especificidad de las áreas disciplinares;
- participar de manera activa, crítica y colaborativa en equipos interdisciplinarios para el diseño, gestión, ejecución y evaluación de programas y proyectos educativos destinados a ámbitos comunitarios;
- asumir y gestionar con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente, ampliando su propio horizonte cultural más allá de los saberes imprescindibles para enseñar en la clase;
- mediar el proceso de aprendizaje de los estudiantes identificando tanto los factores que lo potencian, como las dificultades que lo obstaculizan;
- reflexionar crítica y sistemáticamente sobre la práctica profesional para profundizarla, transformarla y mejorarla en función de los resultados del aprendizaje de los alumnos y de las necesidades, problemas, cambios y demandas del contexto sociocultural;
- identificar y gestionar acciones de inclusión educativa, para dar respuesta a las necesidades específicas de atención a la diversidad en el aula;

- conocer y usar de modo activo en el accionar educativo las teorías que fundamentan la didáctica general y las específicas;
- producir materiales educativos que favorezcan la creación de ambientes desafiantes para el aprendizaje, acordes a diferentes contextos;
- conocer los contenidos a enseñar realizando transposición didáctica de acuerdo con las características de las áreas disciplinares, de los estudiantes y del contexto sociocultural;
- brindar atención pedagógico-didáctica a estudiantes de nivel primario, tanto individual como grupal, en el marco de instituciones educativas del sistema formal y no formal;
- producir conocimiento a partir de la reflexión de su propia práctica seleccionando herramientas metodológicas específicas del ámbito de la investigación educativa;
- transferir y aportar al contexto profesional y social, contenidos y estrategias innovadoras provenientes de nuevos horizontes conceptuales generados de la participación en proyectos de extensión;
- actuar con apertura y flexibilidad ante los aportes de la ciencia y la tecnología con el aprovechamiento de insumos y recursos que enriquezcan los servicios educativos;
- seleccionar, utilizar y evaluar las TIC como herramientas educativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es posible hallar en esta propuesta puntos de encuentro con las competencias definidas en tal sentido por Abraham Bromberg (2008) en la obra *Formación profesional docente: Nuevos enfoques*. En esta, el autor considera que debe existir una sólida formación disciplinar de lo que se va a enseñar, un amplio conocimiento de las estrategias didácticas, la capacidad para planificar tareas, el uso adecuado de herramientas de la comunicación e información, habilidades de tipo comunicativas, la capacidad de diagnóstico de las características de los espacios contextuales, para adecuar las propuestas pedagógicas y la aceptación del compromiso de asumirse en un rol de facilitador y generador de escenarios que promuevan aprendizajes significativos.

Al respecto, José Contreras (2001) hace su aporte denotando que las competencias de los futuros docentes deben estar vinculadas con una determinada “obligación moral” que implica un compromiso con la “formación humana” de los alumnos a su cargo (p.52-58). Este aspecto del rol docente vinculado con la moralidad se encuentra en relación con el desarrollo de habilidades emocionales que constituyen la base de toda relación con otros. Otra competencia develada por el autor es el “compromiso con la comunidad” que es donde también se visualiza la responsabilidad moral mencionada. Tenemos que

entender, en este sentido, que la moralidad no es un hecho aislado sino un fenómeno con características sociales que está implícito en el acto educativo.

Es preciso reflexionar sobre este rol que ocupan los residentes para abandonar concepciones que reducen el grado de participación de la comunidad a procedimientos burocratizados que generan escenarios donde los actores se limitan a ser espectadores de lo que pasa. En este sentido, se comprende que los residentes deben interpretar las formas de lo que acontece en las comunidades para poder viabilizar encuentros entre las expectativas que las familias tienen, el derecho de intervenir en la educación de sus hijos y las propuestas formativas de la escuela.

Finalmente, Contreras (2001) nos propone reflexionar sobre la competencia profesional vinculada con las habilidades técnicas requeridas en cualquier profesión que incluyen dominio sobre aspectos técnicos y recursos para las acciones didácticas. Cuando hablamos de estas, no podemos dejar de lado que el desarrollo de competencias profesionales tiene una complejidad que sobrepasa ese tipo de conocimiento ya que estas implican una combinación de habilidades, principios y conciencia del sentido de las prácticas pedagógicas y las repercusiones que estas tienen en la sociedad. Esto requiere, además de la toma de decisiones técnicas, pedagógicas y políticas, de la emisión de juicios que involucran personas que exigen reflexiones sobre la base de aprendizajes construidos en los espacios de formación, de experiencias vivenciadas en las diferentes trayectorias y de instancias metacognitivas.

La evidencia del logro de las competencias profesionales complejas propuestas para los estudiantes del Profesorado Universitario de Educación Primaria exige el desenvolvimiento en todos los tipos de escenarios. En estos la toma de decisiones autónomas y la elaboración de juicios razonados son también específicos al perfil del egresado de esta casa de estudio.

Es preciso destacar que la idea de un “profesional reflexivo” (Schön, 1992) implica para los residentes enfrentarse a situaciones problemáticas en las que el conocimiento técnico y sus herramientas no resultan enteramente efectivas, deben resolverlas desde lo que Schön denomina “reflexión en la acción”. Bajo esta concepción, los estudiantes y aquellos que acompañan la práctica profesional pueden enfrentar aspectos de la residencia pedagógica que implican conflictividad y complejidad permitiendo a los estudiantes desarrollar habilidades de investigadores de su propia práctica en el contexto de la misma.

La elección del contexto de inserción es de vital importancia. Al respecto nos preguntamos si los denominados “contextos vulnerables” implican un mayor desafío para la formación de un profesional de la educación cuyas competencias morales, técnicas y profesionales deben evidenciarse en la etapa de residencia pedagógica. El proceso de inserción es complejo, los estudiantes enfrentan situaciones inciertas, conflictos en las diferentes

dimensiones institucionales, prácticas complicadas en lo relacional y en las formas de vincularse con los miembros que conforman la institución. En este último aspecto, la vulnerabilidad de los espacios de inserción requiere, de acuerdo a las voces consultadas, competencias que denotan un compromiso mayor con el acto educativo.

La vulnerabilidad es definida como “un proceso multidimensional que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad, de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones internas y/o externas” (Ministerio de Planificación y Cooperación División (MIDEPLAN), 2002, p.32). La vulnerabilidad tiene como rasgo saliente que surge de la interacción entre una multiplicidad de factores externos e internos, que convergen en individuos, casas o comunidades particulares en un tiempo y un espacio determinados. Esto provoca condiciones de indefensión, fragilidad y desamparo que se combinan con la falta de respuestas del Estado y las debilidades internas propias del individuo, hogar o comunidad que inducen un deterioro en el bienestar como consecuencia de estar expuestos a riesgos de diversa índole (Busso, 2001). La “vulneración” no se produce por el solo hecho de trabajar con una población de determinada condición socioeconómica, sino que obedece a dinámicas familiares, configuraciones culturales y otros factores de índole externo.

Por otro lado, según lo establecido por Alliaud (2017), “los nuevos escenarios institucionales dificultan la concreción de la enseñanza y llegan a ponerla en riesgo” (p.30), ya que los sujetos destinatarios de esa enseñanza suelen resistirse a las intervenciones propias de los docentes y a las demandas de las instituciones que los alberga. Se habla, en lo expresado por Garay (2015), de “nuevos sujetos, nuevas problemáticas que hay que admitir para poder conocerlas, pensarlas y buscarle desde la escuela y el aula respuestas educativas diferentes” (p.242).

Frente a este escenario, el alumno practicante debe afrontar el pasaje del ámbito académico al mundo del trabajo, constituyéndose en una etapa difícil, en la que encuentra diversas situaciones de sufrimiento e inestabilidad emocional. Estas circunstancias van desde un estado de incertidumbre ante la necesidad de responder a demandas de una situación en un contexto de inserción institucional, en la que se perciben como “extraños”, hasta el reconocimiento de saber que transitan en una instancia insustituible de formación.

La socialización profesional puede ser entendida como el proceso a partir del cual el estudiante desarrolla habilidades y actitudes técnicas vinculadas con la aplicación práctica de su conocimiento y al mismo tiempo se identifica con los valores y hábitos de personas del propio trabajo. Esta socialización profesional posibilita la internalización de situaciones institucionales definidas, ya que el practicante ingresa a una escuela cuando las reglas del juego están establecidas y debe comprometerse a la adquisición de una serie de códigos y significados articulados en esquemas de acción e interpretación (Guillen, 2015).

Es en este encuentro entre el docente experto y el futuro docente que se abre un espacio para compartir desde la experiencia el oficio de enseñar, que requiere formas específicas en cuanto al hacer y mostrar lo que se hace y cómo se hace.

Este período de formación en la práctica y para la práctica, que se desarrolla entre la institución formadora y la institución escolar, se define como un proceso a partir del cual el sujeto debe poner en acción competencias que le permitan alcanzar un desempeño eficiente. Se enfrentan, además, a la necesidad de resolver situaciones problemáticas ligadas al campo de intervención profesional que suelen presentarse bajo formas de episodios que ponen de manifiesto situaciones de carácter complejo. Para estas no existe una respuesta modélica predeterminada, no pueden ser resueltas desde las categorías teóricas que disponen y encierran en ocasiones cuestiones valorativas e ideológicas que lo comprometen a adoptar una perspectiva ética en su intento de solución.

2. Metodología

2.1. Objetivos

- Analizar las competencias propuestas en el plan de estudios del Profesorado Universitario de Educación Primaria de la FED que permitan a los futuros egresados ejercer el rol docente, a través de prácticas pedagógico-didácticas, efectivas-significativas en nuevos escenarios educativos con evidente vulnerabilidad social, económica y/o cultural.
- Analizar las competencias del plan de estudios del Profesorado Universitario de Educación Primaria que definen el perfil del egresado para tal carrera.
- Propiciar espacios de reflexión con los alumnos de la cátedra que permitan dar cuenta de las intervenciones pedagógico-didácticas en los diferentes contextos y compartir relatos de experiencias que se transformen en documentación narrativa autobiográfica.
- Indagar en los espacios de inserción aquellas representaciones que existen respecto de las competencias necesarias para ejercer el rol docente en esos espacios

2.2. Enfoque

El proceso de investigación se llevó a cabo desde un paradigma interpretativo cualitativo porque se pretendió significar los sentidos que los propios actores otorgaban a la realidad bajo estudio. El enfoque propuesto es descriptivo.

Se procedió a analizar las trayectorias formativas de los futuros egresados que dieron cuenta del desarrollo de competencias profesionales. Asimismo se indagaron aspectos vinculados con las especificidades contextuales de las instituciones y comunidades

receptoras de los estudiantes de cuarto año del Profesorado Universitario de Educación Primaria de la Facultad de Educación para la realización de la etapa de Residencia Pedagógica, a la luz de las demandas que surgen de estos espacios vulnerables.

La recolección de datos se implementó con los informantes claves: directivos, docentes de escuelas, miembros de organizaciones del contexto inmediato de las instituciones receptoras, practicantes del 4to. año de la carrera en etapa de residencia, profesores de la Facultad de Educación y se procedió al análisis documental de la propuesta curricular de la carrera y de las narrativas de cinco estudiantes generadas en el proceso.

Se analizaron e interpretaron las categorías emergentes con el objeto de profundizar el conocimiento del objeto de estudio planteado.

3. Análisis de propuestas pedagógico didácticas

Del análisis de propuestas pedagógicas didácticas se desprenden las siguientes consideraciones:

- respecto a los aspectos formales y/o estructurales de planificación, se observó una insuficiente capacidad por parte de los estudiantes residentes para generar proyectos educativos para el aula, en los que la integración de áreas se produjera de forma no “forzada”,
- si bien las distintas áreas de aprendizaje se vieron (en algunos casos) bien presentadas desde los aspectos didácticos, no se observó conexión o vinculación concreta entre estas;
- las propuestas de estrategias pedagógicas y selección de actividades distan ampliamente de los diagnósticos institucionales y de aula realizados previamente a la elaboración de sus proyectos,
- se pudo observar cierta imposibilidad para generar actividades que tuvieran como eje principal al alumno, y que las mismas estuvieran en concordancia con los centros de interés de la población educativa atendida.

CONCLUSIONES

Los escenarios escolares de vulnerabilidad social, cultural y económica agudizan la dificultad para el desarrollo de prácticas pedagógicas didácticas más efectivas y significativas. Debido a ello es fundamental asegurar desde los ámbitos destinados a la formación del futuro profesional un valor importante al “saber académico”, en primer término, y luego al “saber de la experiencia”, que se verá fortalecido desde los ámbitos de la práctica profesional docente. Esto permitirá atenuar la amplia brecha entre lo que se enseña o se aprende en los espacios formales de formación y los futuros ámbitos laborales.

Es el “saber” (académico y experiencial) lo que otorga seguridad y profesionalismo al estudiante residente, pues los impulsa desde la “acción” y para la “acción” logrando así diseñar prácticas más efectivas y significativas aun frente a escenarios de mayor vulnerabilidad. La puesta en acción, legítima dichos saberes, otorgando herramientas concretas y variadas estrategias para su mejor resolución y atención.

Las actuales políticas educativas apuestan a otorgar una revalorización del docente como un agente específico para lograr, desde aspectos más sistémicos, una concreta interacción entre la cultura de una comunidad y la producción de saber pedagógico. Este lugar de privilegio solo podrá ser ocupado si el docente en su rol puede asegurar propuestas pedagógicas didácticas que atiendan concretamente a los escenarios donde se produce el saber pedagógico.

Por otro lado, es fundamental asumir una actitud crítica y reflexiva frente a lo que implicaría tener una sólida formación profesional docente, que permita dar respuestas a cada uno de los emergentes que surgen en los actuales escenarios educativos y a los que se enfrentarán nuestros egresados. Esa reflexión crítica debe llevarnos a asumir que quizás no todo puede resolverse desde la formación inicial, pero asimismo es indudable que el desarrollo de determinadas competencias debe estar presente a la hora de dar inicio a la labor profesional. Los resultados de las entrevistas a los diferentes informantes y las narrativas construidas por los residentes priorizan el saber académico como el principal encargado de la formación en competencias para el desempeño docente y lo que les permitirá enfrentar la complejidad de los entornos escolares.

Es preciso destacar que si bien el desarrollo de las competencias para el ejercicio de la docencia es un constructo que comienza mucho antes que la etapa de estudiante de las carreras de formación docente, la adquisición de estas se vincula directamente a la universidad. Esto es así porque son las instituciones de formación de futuros profesionales las encargadas de que su alumnado adquiera las competencias profesionales establecidas en el perfil de cada carrera, que habiliten y capaciten a los estudiantes para el ejercicio de la profesión, en la amplia diversidad de contextos en los que se ejerce la docencia y, por lo tanto, el diseño curricular universitario debe incorporar mecanismos que faciliten esa consecución

Esas capacidades que convierten al “docente residente” en un agente de cambio y transformación, flexible y dinámico son aquellas que pueden de algún modo evitar según lo expresado por Alliaud (2017) la “parálisis docente”. Esto provoca, que frente a la ausencia de herramientas y/o estrategias que le permitan llevar adelante prácticas pedagógicas efectivas y significativas, se retira de la escena de enseñanza para ocupar un rol pasivo que no contribuye a la fluidez de dicho proceso, interrumpiéndose o simplemente no sucediendo.

Desarrollar propuestas centradas en el aprendizaje del estudiante, considerándolo el eje principal de la tarea docente, traería algo de luz a los cuestionamientos que desde este proceso de investigación se ha intentado dar respuesta. Centrar el aprendizaje en el estudiante, implica describir, definir y concretar acciones específicas que atiendan a diversas realidades educativas, motivo por el cual resulta fundamental que el futuro docente sea formado sobre capacidades que den cuenta de la importancia de trabajar sobre centros de interés, generando prácticas colaborativas/cooperativas que incluyan a cada individuo en el proceso de aprendizaje, acentuando las particularidades y fomentando la importancia de sumar esfuerzos para el logro de objetivos comunes.

Enseñar en la actualidad no puede entenderse con la idea de “bajar o transmitir” aquello que se ha recibido durante el proceso de formación inicial, pues frente a los desafíos que los nuevos escenarios educativos nos presentan, “enseñar” implicará mucho más que poner en “práctica” lo estudiado, requerirá de un “ser docente” creador, autorizado desde su saber pedagógico y fundamentalmente dispuesto a flexibilizar sus propuestas en vistas de las necesidades que cada estudiante presente.

En suma, podemos concluir que los datos relevados mediante la aplicación de los instrumentos en las diferentes etapas del proceso y el análisis de las categorías que surge de la lectura de estos, nos permite confirmar nuestra hipótesis de trabajo primaria, puesto que las competencias profesionales especificadas en el plan de estudios de la carrera no se evidencian plenamente en las propuestas pedagógico didácticas elaboradas por los estudiantes de la residencia, en los contextos vulnerables que fueron sede de sus prácticas.

Frente a lo expuesto, será prioritario desarrollar en los estudiantes del Profesorado Universitario de Educación Primaria capacidades que permitan: probar, experimentar, recrear, innovar y seguir aprendiendo continuamente. Tal como lo expresa Alliaud (2017), desde esta perspectiva, la Práctica Profesional Docente será aquel espacio curricular donde se resignifican aprendizajes y conocimientos adquiridos durante la trayectoria formativa. Evidentemente este no podrá ser un espacio aislado, pues cada una de las demás disciplinas y/o espacios de formación deberán atender desde su especificidad a los requerimientos propios del residente o futuro docente. Si entendemos que, que las problemáticas propias de los actuales escenarios educativos, y sobre todo aquellos de evidente vulnerabilidad, requieren ser tratados desde variadas dimensiones y enfrentarlos mediante saberes específicos o capacidades que provengan de diversas disciplinas, la experticia de cada una de ellas, puede producir importantes aportes y una mejor atención frente a la compleja situación educativa actual. Asimismo, cada docente novel podrá aumentar seguridad y construir su identidad docente si se los acompaña y prepara con sólidas herramientas para enfrentar su tarea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Bromberg, A. M., Kirsanov, E. y Longueira Puents M. (2008). *Formación profesional docente. Nuevos enfoques*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Busso, G. 2001. Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI. Seminario internacional: Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe. CEPALCELADE. Santiago de Chile
- Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Garay, L. (2015). *Así, ¿quién quiere estar integrado? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina*. Córdoba, Argentina: Editorial Comunicarte.
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of the grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Guillen, A. "El proceso de socialización en la práctica y residencia pedagógica: la incidencia del conocimiento práctico en el inicio de la vida profesional del practicante maestro". Encuentro por la unidad de educadores. La Habana, Cuba 2015
- Medina Rivilla, A. (Ed.). (2009). *Formación y Desarrollo de las competencias básicas*. Madrid, España: Editorial Universitas.
- Ministerio de Planificación y Cooperación. Gobierno de Chile (2002). Estrategia de intervención integral a favor de familias en extrema pobreza. Disponible en <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/btca/txtcompleto/mideplan/estrategia%20intervenc.familiaspobreza.pdf>

FORMACIÓN DOCENTE INICIAL: CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES DE LOS PROFESORADOS

Diego Díaz Puppato, Jorge Asso, María Isabel Iglesias,
Melisa Cristiani, Natalia Hernández, Macarena Martínez,
Tatiana Lucero y María Suyai Palmieri¹

Facultad de Educación
Universidad Nacional de Cuyo

Resumen

En la educación universitaria, las características de los estudiantes significan y configuran los aprendizajes y los modos de aprender. Sin embargo, no suele observarse demasiado interés en el reconocimiento de estas para la conformación de las prácticas de la enseñanza. En busca de esta información se realizó una investigación descriptiva que permitiera elaborar un diagnóstico sociocultural de los estudiantes de la cohorte 2014 de los profesorados de la Facultad de Educación. Este trabajo presenta los principales resultados relacionados con las características de los estudiantes de profesorados, sus condiciones de vida, sus consumos culturales y algunas de sus representaciones. La investigación se llevó a cabo desde perspectivas cuantitativas y cualitativas y empleó programas informáticos como SPSS y Atlas.Ti. El reconocimiento de las características de los estudiantes de formación docente permitió la deconstrucción de imaginarios, fundamentalmente su edad, sus consumos culturales, el tiempo disponible para el estudio, entre otras variables. Asimismo, esta caracterización posibilitó el reconocimiento de trayectorias sociales y educativas y de contextos de vida. La identificación de las representaciones ha facilitado su análisis y resignificación en el marco del diagnóstico necesario para la formación docente.

Palabras clave: Formación docente inicial - Estudiante - Profesorado - Representaciones sociales

¹ Proyecto de Investigación: *Los estudiantes en la formación docente inicial*. Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo. Código: H001. Periodo: 2013 – 2016. Financiamiento y evaluación: Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la Universidad Nacional de Cuyo. Director: Diego Díaz Puppato. Codirector: Jorge Alejandro Asso. Miembros: Adriana Vilapriño, Javier Alfredo Osimani, Eduardo Luis Ribó Bastián, María Isabel Iglesias. Becarios: Melisa Cristiani, Natalia Hernández, Macarena Rocío Martínez, Tatiana Lucero Martoni, Suyai Palmieri, Melina Vilches y Fernanda Noelia Gimenez.

INTRODUCCIÓN

En los discursos educativos predominantes se sostiene que el aprendizaje es una construcción que tiene como punto de partida al sujeto que aprende. Esa premisa es enseñada a los estudiantes de profesorado en repetidas ocasiones. Como en cualquier otro proceso de aprendizaje, en la educación universitaria, las condiciones de vida, las trayectorias educativas previas, expectativas laborales, necesidades y demandas, entre otras características, significan y configuran los aprendizajes y los modos de aprender. Sin embargo, en la cotidianidad de la tarea de los docentes no suele observarse demasiado interés en el reconocimiento de estas características para la configuración de la enseñanza.

Cabe entonces preguntarnos: los docentes universitarios, ¿conocen a los sujetos destinatarios de su propuesta de enseñanza?, ¿qué aspectos del contexto o de sus condiciones de vida producen ajustes en las actividades que se prevén? Los estudiantes que optan por las carreras de profesorado, ¿qué características tienen?, ¿qué cambios se produjeron en estos últimos años? Para dar respuestas a estas y otras preguntas se realizó una investigación descriptiva que buscó elaborar un diagnóstico sociocultural de los estudiantes de la cohorte 2014 de los profesorados de la Facultad de Educación.

Para analizar la situación de los estudiantes se recuperaron algunas investigaciones locales en relación con la temática, en especial la realizada por Magdalena Tosoni (2008), sobre las diferencias socioculturales de los alumnos de formación docente de Tunuyán, en el marco de un proyecto de investigación de la Dirección de Educación Superior de la provincia de Mendoza. También se recuperaron los conceptos aportados por autores como Alliad (1995), Birgin (2000), Davini (2010), Tenti Fanfani (2010), Terigi (2009), en los textos que analizan los condicionantes y trayectorias de estudiantes de profesorado. El marco de referencia en relación con la noción de representaciones sociales se construye primordialmente con el aporte de autores tales como: Moscovici (1979), Jodelet (1989) y Castorina (2008).

Este trabajo presenta los principales resultados relacionados con las características de los sujetos, las condiciones de vida, los consumos culturales y algunas representaciones de los estudiantes de profesorado. Para la construcción de estos resultados se utilizaron datos cuantitativos provenientes de fuentes secundarias (Sistema SIU Guaraní), cuestionarios construidos para el proyecto y las desgrabaciones de los grupos focales realizados. La obtención y construcción de instrumentos, el análisis de datos y la formalización de resultados se llevó a cabo desde perspectivas cuantitativas y cualitativas con la totalidad de la población de la cohorte, en algunos casos, y con una muestra de menor tamaño, en otros. Inicialmente se emplearon programas informáticos como SPSS para el análisis de datos cuantitativos. Con los datos cualitativos se usó un programa específico: Atlas.Ti.

El reconocimiento de algunas características de los estudiantes permitió la deconstrucción de imaginarios en relación con los sujetos que optan por carreras de formación docente visto fundamentalmente en la edad de los sujetos, los consumos culturales y el tiempo disponible para el estudio, entre otras variables. Asimismo, esta caracterización dio lugar también al reconocimiento de trayectorias sociales y educativas y de contextos de vida. La identificación de las representaciones ha facilitado su análisis y resignificación como parte de un proceso formativo que toma en cuenta las ideas preliminares para construir las herramientas de trabajo requeridas.

Esta caracterización posibilita la identificación de diferencias para la construcción de una imagen sobre la población estudiantil centrada en la diversidad y el reconocimiento de los sujetos como punto fundante del proceso de aprendizaje.

1. Encuadre

El reconocimiento de las características de los estudiantes de profesorado, como de cualquier otra carrera, supone focalizar la mirada sobre un colectivo y sus particularidades e intentar comprender el contexto social y subjetivo que da origen a una determinada opción profesional y laboral.

Algunos estudios sobre esta población señalan ciertas características socioculturales que pueden ser atribuibles, en términos generales, a los estudiantes de la Facultad.

La gran mayoría de los alumnos-maestros son mujeres, muy jóvenes, que trabajan a la par que estudian; son consumidores de medios masivos de comunicación y portadores de una formación escolar previa que evidencia signos de deterioro. Estas jóvenes, en general, provienen de familias de sectores medios y medios bajos, aunque también encontramos chicas más humildes. (Davini y Alliaud, 1995, p.33-34)

Esta visión no dista demasiado de la que puede escucharse en algunos ámbitos de la Facultad, sin embargo, difícilmente esté construida a partir de la sistematización de información, sino que surge de construcciones realizadas en el hacer cotidiano.

Cabe identificar que una serie de factores conformaron un contexto macroeconómico en nuestro país que ha profundizado la situación descrita anteriormente: el estancamiento de los distintos sectores sociales en términos de movilidad ascendente, la persistencia de altos índices de desocupación durante gran cantidad de años y las políticas insuficientes para los sectores asalariados. Estas condiciones han favorecido el crecimiento de la desigualdad social, con el consiguiente perjuicio a los sectores más vulnerables de la población. En ese mismo contexto, en los últimos años se ha observado una masificación de la escuela secundaria, apoyada por marcos legales de orden nacional y políticas de inclusión de estudiantes en el nivel secundario. Cabe señalar que estas políticas se focalizaron más por el ingreso y la permanencia de los estudiantes en el sistema, que por una verdadera igualdad de oportunidades en la apropiación de saberes por parte de los mismos.

La situación macroeconómica señalada y el aumento del egreso en la escuela media, junto con otras características, dan lugar a que se acentúe la inclusión de estudiantes de determinados sectores sociales que anteriormente no tenían acceso a la educación universitaria y promueven la conformación de representaciones sobre los estudiantes que son asumidas por estos y por los docentes.

Si se examina la mirada que tienen los docentes acerca de sus estudiantes se observa que para la mayoría de ellos, los estudiantes provienen de hogares cada vez más pobres, tienen una formación previa más débil, tienen una actitud más “interesada” (en el sentido de que solo estudian la carrera docente para obtener un empleo rápido), son más “facilistas”, es decir, menos predispuestos para el trabajo de aprendizaje y además valoran más los contenidos disciplinarios que los pedagógicos y didácticos de los programas de formación docente. (Tenti Fanfani, 2010, p.25)

Estas representaciones sociales sobre los estudiantes parecen promover o justificar ciertas configuraciones de las prácticas de la enseñanza en detrimento de otras posibles. Quizás, esto responde más al posicionamiento pedagógico de los docentes que a las características de los estudiantes, empero, compartimos con Alejandra Birgin cuando dice:

Se construye un discurso alrededor de la noción de ‘déficit’ que traen estos estudiantes tanto por sus rendimientos académicos como porque se alejan del patrón cultural y social que se considera valioso y pertinente para la docencia [...]. Desde allí son ‘sujetos deficitarios’, privados material y simbólicamente, a los cuales hay que compensar por lo que les falta. No se los reconoce como portadores de otras tradiciones culturales, experiencias de vida, saberes, también legítimos para la enseñanza. (Birgin en Gentili, 2000, p.229)

La población estudiantil es presentada como un todo relativamente homogéneo que esconde las diferencias propias de la diversidad de los sujetos y la riqueza cultural, asimismo, estandariza procesos educativos considerándolos válidos para todos. Con ello, el fracaso es adjudicado al sujeto y a sus recorridos previos y no a desajustes entre estos y la enseñanza.

En nuestro caso, consideramos a la educación como un proceso social que parte de reconocer al sujeto que aprende en sus características, posibilidades e intereses para configurar una propuesta de formación que permita tender puentes efectivos que conduzcan al aprendizaje y a la inclusión plena en el ámbito universitario. Creemos, por tanto, que cada característica que debe tener respecto de estos sujetos que decidieron formarse como docentes será un paso más conocerlos y reconocerlos como parte fundante del proceso educativo. La búsqueda, por tanto, se concentró en los aspectos que hacen a la subjetividad de los estudiantes.

[...] nos vamos construyendo como seres humanos, en la interacción social, en las relaciones con las personas, en la familia, en la escuela y en la comunidad. En ese contacto con el contexto sociocultural, vamos edificando nuestra subjetividad, nuestra manera de ser, pensar, sentir y actuar. (Chaves, 2006, p.5)

El individuo, a lo largo de su historia de vida, avanza desde elecciones muy tempranas pasando por elecciones basadas en intereses, aptitudes y valores, hasta la cristalización de una elección que tiene que ver intrínsecamente con quién ser, qué hacer, o sea, con su proyecto personal en lo ocupacional o profesional.

La identidad profesional del docente constituye el mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social (Gysling, 1992), incluye la afinidad por una determinada tarea o función desarrollada, y la voluntad por participar en un conjunto de prácticas compartidas por una comunidad particular (Gee, 2000), como una construcción social más o menos estable que se da en un período determinado (Veiravé, Ojeda, Nuñez y Delgado, 2006) que requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja, que depende de factores tanto internos (personales) como externos del sujeto: el contexto (Vaillant, 2007). (Aristizábal Fuquene, A. y García Martínez, A., 2012, p.2)

Estos aspectos mencionados dieron pistas relevantes para construir instrumentos y dimensiones de análisis que permitieran la caracterización pretendida. Se buscó hacer una cuantificación de ciertas variables para establecer la frecuencia de la misma en la totalidad de la población y, por otra parte, describir algunas representaciones sociales frecuentes sobre su opción por la docencia.

La opción por las representaciones sociales surge a partir de entender que estas son imágenes que “condensan significaciones” (Jodelet, 1989) y una vez configuradas se constituyen en sistemas de referencia que permiten interpretar el mundo. Siguiendo los planteos de Jodelet, representar supone sustituir, “estar en el lugar de”, esto es, restituir simbólicamente a través del pensamiento algo ausente, aproxima algo lejano; de esta forma, no se trata solo de reproducción, sino que también opera la creación. De esta manera, accedemos no solo a lo que se dice, sino también a la cosmovisión que sostiene cada discurso y al contexto de creación de estas representaciones. La historia familiar y escolar, construida a través de los procesos de socialización primaria y secundaria, van configurando esas representaciones, que inciden en los proyectos de vida (Moscovici, 1979).

2. Metodología

El diseño metodológico de esta investigación aplicada es cuanti-cualitativo. Para la sistematización, procesamiento y análisis de datos se utilizaron programas informáticos. Se empleó primordialmente SPSS para datos cuantitativos provenientes de fuentes secundarias (Sistema Guaraní, UNCuyo) y de datos obtenidos por elaboración propia. El análisis de estos datos se concentró en recuento de frecuencias para encontrar algunos aspectos predominantes y en la realización de análisis bivariados en busca de variables relacionadas.

Se empleó el uso de Atlas.ti para el análisis de datos cualitativos. Con esta herramienta se realizaron distintas categorizaciones a través de múltiples lecturas y procedimientos inductivos que condujeron a algunas representaciones sociales recurrentes.

En la recolección de datos se aplicaron las siguientes técnicas a estudiantes: cuestionarios y grupos de discusión. La recolección de datos se realizó, inicialmente, abordando a la totalidad de los estudiantes de los profesorados la Facultad de Educación Elemental para la cohorte 2014. Luego, a partir de un muestreo teórico, se trabajó con grupos más pequeños de estudiantes, relevando datos cualitativos a través de grupos focales.

Las principales técnicas empleadas fueron:

- análisis estadístico de bases de datos de la Universidad Nacional de Cuyo elaboradas a partir de los datos aportados por los estudiantes;
- construcción y aplicación de un cuestionario a estudiantes de los profesorados;
- grupos de discusión con estudiantes y
- análisis documental de producciones obtenidas.

3. Principales resultados

A continuación, se presentan algunos resultados obtenidos que permiten caracterizar a los estudiantes de los profesorados. En esta oportunidad se comparten características generales de la población, algunos consumos culturales, uso del tiempo libre y las vinculaciones con el ámbito laboral. Asimismo, se presentan sintéticamente algunas representaciones que dan cuenta de la caracterización que hacen de la educación.

3.1. Características generales

3.1.1. Carreras elegidas

La Facultad cuenta con cuatro carreras de formación docente. El profesorado más elegido por los estudiantes es Educación Inicial (con 41%). Educación Primaria tiene 36% de la matrícula y el profesorado en Discapacidad Intelectual 19%. Un 2% optó por la carrera de Discapacidad Visual y, otro tanto, por Personas Sordas.

3.1.2. Edad

Del total de estudiantes, solo un tercio tiene entre 18 y 19 años, edad teórica considerada para el comienzo de los estudios superiores. Asimismo, solo 25% de los alumnos ingresó a la Facultad el año posterior a su egreso de la escuela media. Estos datos deconstruyen el imaginario que ubica a los estudios universitarios como el paso inmediato posterior de la escuela secundaria y, en todo caso, invita a pensar en trayectos diferenciales en cuanto a recorridos y duraciones. Se observa que 10% de los estudiantes tiene 32 años o más al comienzo de sus estudios.

3.1.3. Lugar de nacimiento

La mayor parte de los estudiantes nació en Argentina, solo 2,47% llega del exterior, en su mayoría oriundos de Perú y Bolivia. Los estudiantes argentinos no nacidos en Mendoza constituyen 6% del total y han nacido, principalmente, en Buenos Aires (8 casos), San Juan y Salta (5 casos de cada provincia), entre otras frecuencias menores.

3.1.4. Departamento de procedencia

El 74,1% de los alumnos nació en el Gran Mendoza (Capital, Godoy Cruz, Guaymallén y Las Heras, en menor escala) y, al momento del relevamiento, 27,13% del total de la matrícula viaja a cursar desde departamentos que están afuera del Gran Mendoza hasta la sede de la Facultad. Los estudiantes que recorren mayores distancias para estudiar deben hacer una inversión adicional económico-temporal.

3.1.5. Cantidad de hijos

El 78,42% de los estudiantes indica no tener hijos. De los que tienen hijos: 66,15% tiene hasta 2; 23,57%, de 3 a 4 y 9,28%, de 5 a 9. Esta variable arroja un dato significativo en relación con las responsabilidades de los estudiantes, más allá de los quehaceres propios del estudio, y también echa por tierra la representación estereotipada en torno a que el estudiante es soltero y no tiene cargas familiares.

3.1.6. Nivel educativo de los padres

Del padre. El 18,33% declara que su padre completó el nivel primario; 20,18%, el secundario y el 6,47% posee terminados estudios superiores y/o universitarios. De la madre. El 17,87% informa que su madre completó el nivel primario; 21,57%, el secundario y 14,48% posee terminados estudios superiores y/o universitarios. Solo 2 padres y 2 madres, del total, poseen estudios de posgrado completos.

Puede observarse que la mayoría de la población estudiantil constituye la primera generación que accede a estudios universitarios. Únicamente 22% de las madres y 15% de los padres ha cursado y/o completado estudios superiores. Esto supone un proceso de iniciación para estos alumnos en los ritos y alfabetizaciones propios de estos estudios. Cabe señalar en este aspecto que 6 padres y 5 madres no tienen ningún tipo de estudios.

3.2. Consumos culturales y uso del tiempo libre

3.2.1. Actividades de tiempo libre

Al consultar a los alumnos si la facultad les deja tiempo libre, la mayor parte de ellos respondió que solo en algunas ocasiones les quedaba tiempo para realizar actividades fuera de la vida académica (56%), seguido de los que respondieron pocas veces (31%).

Consultados por las actividades que elige para su tiempo libre, señalan con mayor frecuencia las actividades sociales, esto es dedicar tiempo a la familia y a los amigos. En segundo orden encontramos actividades que pueden considerarse saludables en el marco del quehacer académico: actividades al aire libre, deporte y descanso. También hay presencia, aunque menor, de las acciones solidarias y religiosas, así como de las culturales y recreativas. La actividad política presenta una frecuencia muy escasa.

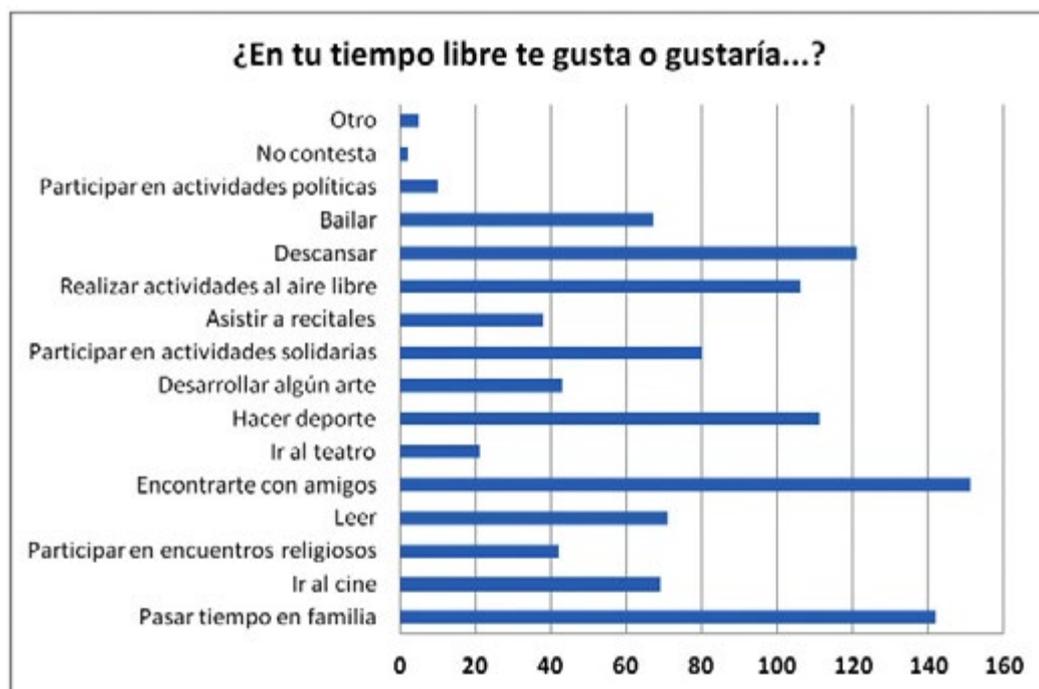


Figura 1. Fuente: elaboración propia.

3.2.2. Consumos masivos

Los estudiantes consultados señalan una clara predilección por la música frente a otros productos, asimismo parece observarse que la televisión no está dentro de las preferencias actuales de los estudiantes. Todos, salvo un caso, señalan apreciar algo la música, por el contrario, la televisión es la que menos adeptos tiene.

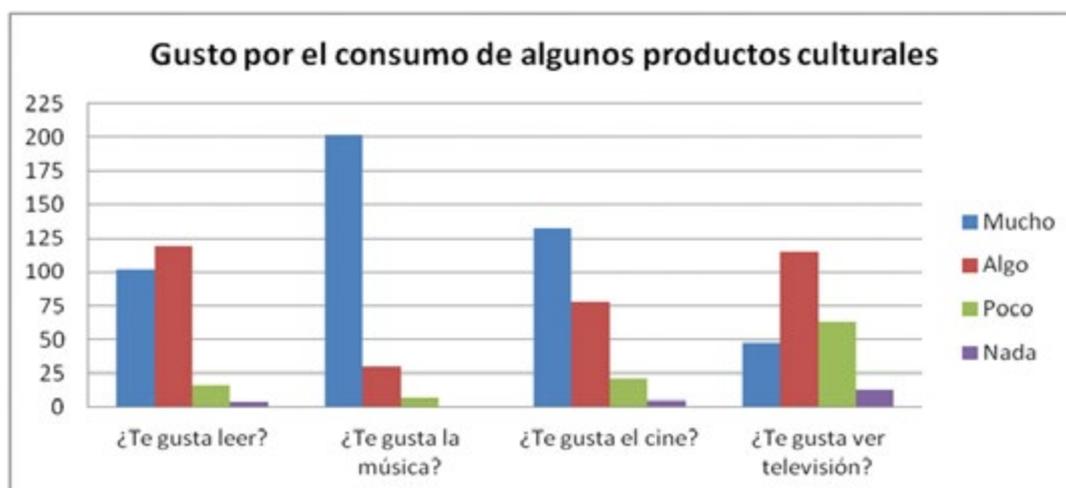


Figura 2. Fuente: elaboración propia.

El gusto por la lectura de los estudiantes parece no encontrar correlato directo con las apreciaciones docentes respecto de los hábitos lectores que observan en el trabajo con los alumnos, ni con el reiterado reclamo frente a las dificultades de comprensión lectora.

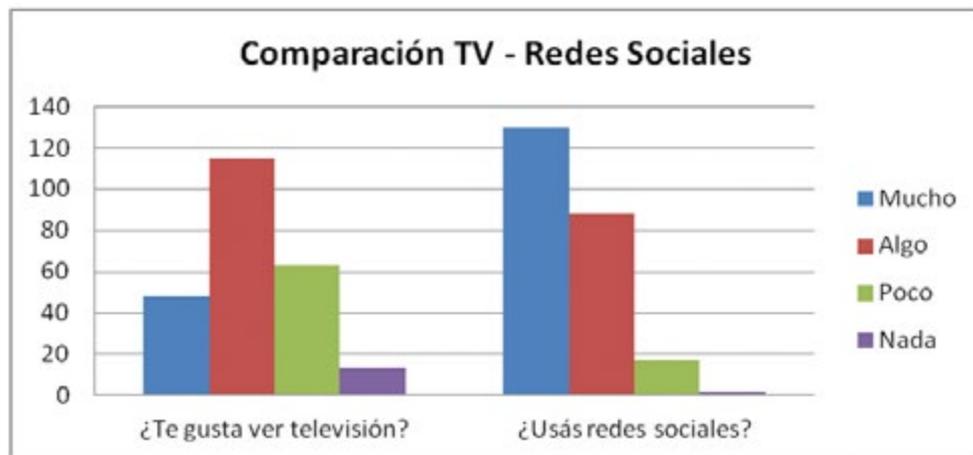


Figura 3. Fuente: elaboración propia.

De la comparación entre el gusto por la televisión y el uso de redes sociales, parece que estas ocupan un lugar de predilección ante el consumo de contenidos. Esta predilección puede responder, entre otras razones a la dimensión social de los contenidos ya que estos tienen proximidad o son de autoría de conocidos.

3.2.3. Consumos televisivos

Con respecto a los programas que mayor aceptación tienen entre los estudiantes, se destacan las telenovelas y series. Con un menor nivel de aceptación, pero que a la vez sigue siendo alto, encontramos otro tipo de programas: noticieros, programas de entretenimiento, dibujos animados y películas. Los programas de interés general y documentales no figuran entre las primeras opciones, pero hay quienes los prefieren a la hora de ver televisión. Por último, los programas denominados para la mujer, de interés cultural y canales de música son los menos elegidos entre los estudiantes.

3.2.4. Consumos musicales

Como podemos observar en el gráfico, la mayoría de los alumnos escucha música de distintos tipos, siendo el género más elegido el rock. Le siguen en preferencia la música lenta, melódica o romántica; la música llamada latina; el pop y la electrónica. Es importante destacar que un alto porcentaje de los estudiantes encuestados tienen entre 17 y 21 años; y los géneros más escuchados son aquellos que más se difunden en los distintos medios de comunicación propios de esa franja etaria.

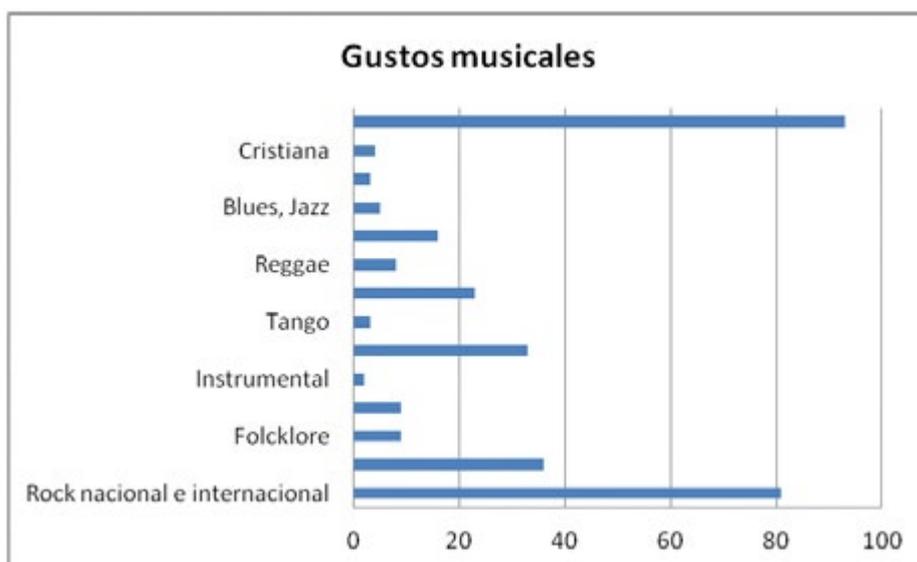


Figura 4. Fuente: elaboración propia.

3.2.5. Consumos cinematográficos

El 88% de los estudiantes señaló que le gusta el cine; entre ellos, 55% indicó que le gusta mucho, solo 2% manifestó que no le gusta. Las preferencias por los distintos géneros cinematográficos son diversos y no presentan demasiada prevalencia, salvo en el caso de las comedias. El cine documental presentó muy pocos casos.

3.2.6. Consumos lectores

Contradiciendo lo que muchos docentes suelen atribuir a los estudiantes, estos manifiestan su gusto de la lectura. 91% dice que le gusta leer y, de este, 41% dice que le gusta mucho. Aunque el gusto por la lectura no se traduce directamente en competencias lectoras, este disfrute supone un encuentro con un texto comprendido que coadyuva a estos procesos. La preferencia frente a los consumos de textos escritos es la lectura de novelas.

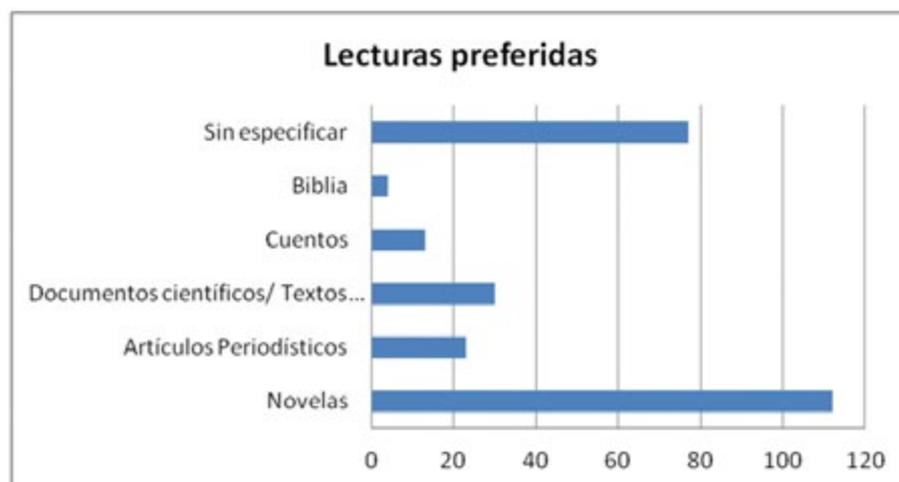


Figura 5. Fuente: elaboración propia.

3.3. Los estudiantes y el trabajo

3.3.1. Situación laboral de los estudiantes

Al analizar la situación laboral de nuestros estudiantes de profesorados, encontramos que 77,5% de estos no trabaja y 22,5%, sí lo hace. Al observar la cantidad de horas que dichos estudiantes trabajan, vemos que 40,41% desempeñan labores de menos de 20 horas semanales, lo que implicaría que tienen empleos de medio tiempo y esta situación favorecería la posibilidad de contar con más horas para poder estudiar en la Facultad. Los datos existentes en las bases consultadas no permiten afirmar que existan otras razones por las cuales casi la mitad de los estudiantes trabajadores tienen empleos de medio tiempo, una posible razón de esta situación podría ser que en el mercado de trabajo actual existen empleos precarios para este grupo poblacional. Continuando con el análisis de las bases de datos, se observa que 36,98% de los estudiantes trabajadores realizan actividades laborales entre 20 y 35 horas semanales y 22,61% restante trabaja más de 35 horas. Este último dato demuestra que casi un cuarto de los estudiantes que trabaja se encuentra empleado gran cantidad de horas, lo que afectaría el cursado regular de los profesorados.

3.3.2. Rama de actividad de los estudiantes que trabajan

En cuanto a la rama de actividad en la que se desempeñan los estudiantes de los profesorados de la Facultad que trabajan, según las bases consultadas y tomando los porcentajes más representativos del total, se observa que 30,13% de estos trabajan en comercios, 20,54% realiza actividades independientes (cuentapropistas), mientras que 10,27% trabaja en el ámbito de la enseñanza, entre otras actividades. En el caso de los empleos en actividades no docentes, se podría afirmar que son trabajos coyunturales, que los realizan para pagar sus estudios o mantener a su familia hasta recibirse.

3.4. Categoría ocupacional

Al analizar la categoría ocupacional de los estudiantes de profesorados que trabajan, se observa que 26% de los mismos se desempeña como trabajador no profesional independiente, mientras que otro 26% realiza tareas como obrero o empleado en el sector privado. Existe 10,27% de estudiantes que se desempeña como empleado en el sector público, 8,9% que trabaja en el servicio doméstico y 6,84% que lo hace en la docencia, entre los porcentajes más significativos que se desprenden del análisis de los datos.

4. Principales representaciones

De las expresiones recogidas en los grupos focales realizados con estudiantes se obtienen algunas recurrencias que dan lugar a algunas representaciones sociales.

4.1. Docencia como ayuda

Los estudiantes asocian a la docencia con la idea de ayuda. Se caracteriza a la actividad docente como herramienta y posibilidad para ayudar a los alumnos.

A mí particularmente siempre me atrajo la docencia, y más que la docencia los niños, y los niños con ciertas patologías o problemas más. El hecho de poder decir que los puedo ayudar algún día. C. (Especial)

A mí siempre me gustó este tema de la vocación de ayudar... B. (Primaria)

Por ahí te sentís “especial” porque sabés que sos de ayuda para muchas personas que por ahí si vos no estuvieras ese niño capaz que... o se hubiera quedado, o no hubiera podido...F. (Especial)

Yo quiero ayudar en la educación, quiero ayudar a los niños... P. (Inicial)

4.2. Educación como posibilidad de cambio

Varios estudiantes señalan que lo que los llevó a optar por la docencia es la búsqueda de cambio, consideran que a través de la educación se realizan cambios personales y sociales.

Creo que vamos todas al mismo lugar, lo que yo pienso es que todas nosotras vamos a querer cambiar como está el día, el día de hoy quererlo cambiar con la educación, eso es lo que yo siento. A. (Primaria)

Y yo como que creo que quiero como cambiar la educación en varios aspectos y bueno, por más que me esté formando en una educación formal... me gustaría como llevar a la práctica una educación más alternativa como... J. (Inicial)

En los profesorados de Educación Especial el cambio se circunscribe fundamentalmente a la necesidad de cambios en torno a la discriminación de las personas con discapacidad.

Yo veo desigualdad [...] La desigualdad con respecto a las entidades educativas de educación especial y las que son de primaria normal básica. Es como que yo lo vi así, lo vi muy desigual [...] es como que en el área de educación especial es como si fuera un abandono. M. (Especial)

4.3. El don para la educación especial

La paciencia y la sensibilidad son consideradas como dones o condiciones excepcionales con las que han sido particularmente dotados los estudiantes de las carreras especiales.

Yo lo que veo es que las chicas de especiales son como más... más sensibles por ahí, son más sensibles, más pacientes, eh... más optimistas en cierto sentido... más así. E. (Primaria)

Creo que lo que tienen los de las especiales es como que tienen como... no sé si llamarlo así pero, después de lo que me pasó a mí, como un don. C. (Especial)

[...] las personas como nosotras que estudiamos intelectuales, como que tenemos un don solo para esas personas. J. (Especial)

4.4. Elección marcada por experiencias de vida

Un aspecto recurrente frente a la opción por la docencia es la propia experiencia. En algunos casos esto responde las propias vivencias en el sistema educativo como estudiante o a circunstancias relacionadas con el entorno familiar o laboral.

Bueno yo por mi parte la elegí por mi hermano, tiene discapacidad múltiple. R. (Especial)

Eh... empecé porque para mí, mi primaria fue algo muy importante porque yo tuve la pérdida de mi mamá cuando estaba en la primaria y las docentes fueron, para mí, muy importantes. M. (Primaria)

Yo, en mi caso, de siempre me gustaron los niños chiquitos. Tengo muchos hermanos muchos primos, entonces siempre los cuidé. C. (Inicial)

4.5. Diferencias entre los estudiantes de distintas carreras

En las expresiones de los estudiantes de las distintas carreras surgen valoraciones en las que se caracterizan a sí mismos y a los compañeros de otras carreras.

[...] lo que veo de primaria es gente... mujeres con carácter fuerte, también preocupadas por el otro, pero con carácter más fuerte, [...] no sé si más revolucionario pero sí con esas aspiraciones de transformadora, [...] las deben tener las chicas de especiales, pero desde otro punto, más particularizado, más paciente, más tranqui... y a las chicas de inicial, sí, ellas son todo fiesta, canciones, dibujos, así, con todo. E. (Primaria)

Yo creo que no cualquiera puede ser docente, pero me parece que son menos los que están capacitados para estar con una persona especial que los que están para un niño de primaria o para un niño de nivel inicial. Es como mucho más complejo. C. (Especial)

No es fácil ser maestra jardinera. Muchos piensan de que sí, pero no. M. (Inicial)

4.6. Valoración de la Universidad Nacional de Cuyo

Para muchos estudiantes fue relevante, a la hora de optar por la carrera, que esta pertenezca a la Universidad Nacional de Cuyo. Consideran que esta formación tiene mayor jerarquía que otras y que facilitará la inserción laboral.

Me gusta mucho la educación. Y me averigüé primero que carreras había en esta facultad. Porque yo quería estudiar en la de Cuyo por un tema de que había muchos lugares terciarios y cosas así, pero no tiene tal vez tanto valor. R. (Inicial)

Yo estaba buscando también dónde hacerlo... pero no quería hacerlo en un terciario, porque no es el mismo nivel... o sea, la salida laboral. Siempre toman más lo que es de la Facultad. P. (Inicial)

En particular lo que me gustó y lo que destaca con respecto a la Universidad de Cuyo es que es el profesorado universitario.M. (Inicial)

CONCLUSIONES

El reconocimiento de algunas características de los estudiantes permite y facilita la deconstrucción de imaginarios en relación con los sujetos que ingresan a la universidad y, específicamente, con los que optan por carreras de formación docente, esto puede observarse fundamentalmente en la edad de los sujetos, los consumos culturales,

el tiempo disponible para dedicarlo al estudio, entre otras variables. Asimismo, esta caracterización da lugar también al reconocimiento de trayectorias sociales y educativas y de contextos de vida que configuran escenarios particulares para el aprendizaje y que se constituyen en información relevante para la enseñanza.

Las representaciones que los estudiantes tienen en relación con su futura profesión son claves en la búsqueda de los significados que estructuran las bases para la construcción de herramientas para sus prácticas educativas. La identificación de estas representaciones facilita su análisis y resignificación como parte de un proceso necesario entre las ideas preliminares y las herramientas de trabajo requeridas.

Esta caracterización posibilita la identificación de diferencias que permiten la construcción de una imagen sobre la población estudiantil centrada en la diversidad, para dejar de lado cualquier proceso de estandarización, y el reconocimiento de los sujetos particulares como punto fundante del proceso de aprendizaje, entendiendo que esto hará posible mejores prácticas de enseñanza y estrategias de inclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristizábal Fuquene, A. y García Martínez, A. (2012). Construcción de la identidad profesional docente: ¿posibilidad o utopía? *EDUCyT*, Vol. Extraordinario.
- Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En P. Gentili y F. Gaudencio. (Comp), *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Castorina, J.A. (Comp.). (2008). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona, España: Gedisa.
- Chaves, A. L. (2006). *La construcción de subjetividades en el contexto escolar*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44030112.pdf>
- Davini, M.C. (2010). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Davini, M.C. y Alliaud, A. (1995). *Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio. Tomo I*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Jodelet, D. (1989). *Les Représentations sociales*. París, Francia: PUF.
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul.
- Tenti Fanfani, E. (2010). *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares*. Recuperado de <http://des.mza.infed.edu.ar/>

LA PRÁCTICA EN EL MARCO DE LA “TEXTURA LÚDICA”

Maria Eugenia Peralta Reynaud¹

Resumen

En la actualidad, el docente del Nivel Inicial se expresa con mayores márgenes de libertad. Combina de manera particular y contextualizada los diferentes componentes de la situación de enseñanza-aprendizaje, en busca de propuestas de una práctica lúdica que optimice dichos componentes y la interacción social y cultural entre los niños. En este contexto se construye la categoría de “*textura lúdica*”, como fruto de un conjunto de decisiones, no siempre perceptibles para el educador, que compromete: ambiente, materiales, relaciones interpersonales, normas, reglas y contenidos, entre otros. En este proyecto se buscó caracterizar las estrategias didáctico-pedagógicas que el docente de Nivel Inicial - salas de 4 y 5 años de jardines de infantes exclusivos - implementa en el marco de la “*textura lúdica*”, según el momento de uso, el propósito pedagógico y la modalidad de enseñanza. Se supuso que las estrategias más visibles en los procesos de enseñanza- aprendizaje son: motivación, desarrollo, apoyo a los contenidos, exploración y seguimiento. Asimismo, que las estrategias mencionadas se limitan solo a algunos momentos del proceso, con un desarrollo rutinario en las situaciones de cierre. También que las modalidades de enseñanza-aprendizaje predominantes eran las individuales, socializadas mixtas o combinadas y las experienciales. El abordaje metodológico elegido fue cualitativo-cuantitativo. El tipo de investigación es exploratoria-descriptiva, ya que se buscó caracterizar y legitimar las estrategias didáctico - pedagógicas que los docentes del Nivel implementan en el marco de la *textura lúdica*, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. La recopilación de datos se hizo durante toda la investigación con los mismos sujetos, es decir, fue un estudio longitudinal, pero se administraron diferentes técnicas: la observación directa, no participante y la entrevista abierta. Ambas se aplicaron en el ámbito de las instituciones donde los docentes realizaban sus prácticas. La identificación de los analizadores como dimensiones conllevaron a la determinación de categorías teóricas, las que contribuyeron al análisis e interpretación de la realidad en estudio. El objetivo de transferencia consistió en instancias de devolución de las conclusiones del trabajo a directivos y docentes del Nivel, involucrados directamente en la muestra seleccionada. Como a beneficiarios indirectos: jardines, instituciones de formación docente y alumnos de este Nivel, mediante encuentros en los que se favorecieron instancias de reflexión interactiva.

Palabras clave: Didáctica - Textura lúdica - Juego- Espacio lúdico - Elementos de juego

¹ *Textura lúdica en el nivel inicial. Un estudio en salas de 4 y 5 años de jardines de infantes exclusivos.* Directora: Mgter. Maria Eugenia PERALTA REYNAUD. Co- directora: Laura SOLER. Equipo: Silvia DUHART; Marcel GÓMEZ; Josefina, LETIZIA; Andrea LODI; Carolina MARTÍNEZ; Liliana PERALTA; Mónica SOLER- Recursos humanos en formación: Luciana Paula SUREDA; Johana Melina RÍOS; Marina Stefanía PINA; Luciana SUÁREZ.

INTRODUCCIÓN

El juego dentro del contexto escolar de Nivel Inicial posee un valor central como contenido cultural para los niños pequeños y es medio para la enseñanza de otros contenidos. Por eso es importante ofrecer herramientas para la discusión, reflexión y renovación de las propuestas de enseñanza- aprendizaje a las docentes, de cuyo rol depende su promoción (Sarlé, Rodríguez Sáenz y Rodríguez, 2010).

Centrándonos en dichas estrategias, una “buena enseñanza” en la educación inicial, por algunos autores (Fenstermacher y Solis, 1988 y Sarlé, 2001), implica pensar qué vale la pena enseñar y cómo debe enseñarse ese contenido.

Esta concepción de “buena enseñanza” significa, parafraseando a Edith Litwin (1997), la recuperación de la ética y de los valores en las prácticas de la enseñanza-aprendizaje en sentido histórico y social. Por lo que no es ajena en consecuencia a la conceptualización de juego, ya que favorece la construcción de aprendizajes realmente significativos, de acuerdo al nivel evolutivo y al contexto sociocultural en el que vive el niño.

La experiencia de jugar apunta al desarrollo de saberes sensibles que están en la base de la expresión humana.

Como mediador cultural, el juego permite al niño pequeño desprenderse del aquí y ahora y entrar en el mundo simbólico de lo re-presentado. Es decir, le permite no solo acercarse a la realidad inmediata, presente, sino también “dar sentido” a su experiencia pasada y proyectar su futuro (Sarlé, 2012).

La Didáctica de la Educación Inicial es un área disciplinar que posee especificidad en relación con el Nivel, en tanto que se define desde la singularidad de los sujetos que la integran. Sus nueve principios o pilares conllevan implícitos la centralidad del juego.

Los tres primeros -como un contenido escolar, que se enseña y que presenta alto valor cultural- son: el desarrollo personal y social y la alfabetización cultural; el principio de globalización-articulación de contenidos y la centralidad del juego (Ley de Educación Nacional 26206/06). Los otros pilares ofrecen criterios para definir espacios, tiempos, materiales, diferentes tipos de actividades, protagonismo del niño, modos de participación docente, entre otras dimensiones (Soto y Violante, 2011).

Cabe una mención de ellos: la multitarea con ofertas diversas-simultáneas y el trabajo en pequeños grupos como modalidad organizativa privilegiada; la enseñanza centrada en la construcción de escenarios, la experiencia directa y el planteo de situaciones problemáticas como formas privilegiadas de promover la construcción de conocimiento sobre el ambiente; la organización flexible de los tiempos como respuesta a la necesidad de un diálogo permanente entre los tiempos personales, grupales e institucionales

incluyendo propuestas de actividades diversas: cotidianas, intermedias, grupales, individuales y electivas.

No obstante lo expresado anteriormente, los resultados obtenidos a través de investigaciones muestran que jugar representa menos del 20% del tiempo dedicado a la enseñanza y de este porcentaje, solo 7% refiere a juegos diseñados por la docente (Sarlé, 2008, y Batiuk y Coria, 2010).

Se fundamentan estos porcentajes en las diversas concepciones que los educadores tienen del juego. La mayoría de ellos refieren al juego del niño desde una perspectiva psicológica, es decir, desde su relación con aspectos de su desarrollo o de su valor como medio para tornar atractivas las actividades, siendo que este tipo de conocimiento no necesariamente facilita la puesta en marcha de proyectos lúdicos en el aula (Sarlé, Rodríguez Sáenz y Rodríguez, 2010).

Desde la perspectiva político-pedagógica existe diferencia en el modo en que se trata al juego en la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Nacional. Mientras en la Ley Federal “[...] el juego es una “manifestación” propia del proceso madurativo del niño” (Ley 24195/1993, Art.13b), en la Ley Nacional se lo delimita como un “[...] contenido de valor cultural para el desarrollo” (Ley 26206/2006, Art.20d).

En la Ley de Educación Nacional el juego se trata de manera diversa según el nivel de escolaridad. Mientras que para la Educación Inicial, el juego es un “contenido”, para la Educación Primaria es una “actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, estético, motor y social” (Ley 26206/2006, Art. 27k).

En otros documentos, como los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel Inicial, se “[] señala la importancia del juego para la acción educativa del Nivel y la responsabilidad del educador de enseñar a jugar, dada la diversidad de historias culturales y sociales que portan los niños” (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel Inicial 2004, p.12).

Respecto de la literatura técnica y los diseños curriculares de algunas provincias argentinas, la definición de “juego” es más precisa. Lo conceptualizan como “recurso motivacional”, como un “modo de ocupar un tiempo de espera” o como “facilitador de un desplazamiento o cambio de lugar” o simplemente como la “forma de darle un “tinte lúdico a una rutina”. También como un “tiempo para/del niño”, como una “estructura didáctica típica del Nivel Inicial” o como un “medio para enseñar contenido” (Malajovich, 2000; Sarlé, 2001, 2006, 2008, entre otros).

Desde la perspectiva de la enseñanza y mediación del maestro, se entiende que convendría atender algunos elementos relevantes: realizar observaciones para comprender, intervenir solo cuando se requiera, solucionar conflictos, expresar una opinión acerca un material que falta, entre otros y sino, conviene esperar al momento final, cuando entre todos se conversa sobre el juego.

Tal vez es dable señalar qué contenido y juego no son antitéticos sino que se presentan enlazados en las propuestas áulicas, con distinto grado de potencialidad.

De allí la importancia de las estrategias didáctico-pedagógicas como el conjunto de decisiones que toman los docentes para orientar el qué, el por qué y el para qué de la enseñanza (Anijovich y Mora, 2009).

Ahora bien, “planificar” un juego es hacer evidente que este se va a enseñar y los modos de mediación del maestro en cada caso. Es decir, es necesario dotar de intencionalidad a las prácticas y retroalimentarlas a partir del seguimiento y evaluación de los efectos producidos.

Algunos juegos no se planifican, “aparecen”, forman parte de la vida cotidiana que tiñe la secuencia de tareas, pero cuando el juego es un medio para enseñar un contenido requiere la planificación de la intervención, tanto en torno al contenido en cuestión como al juego que lo soporta.

La participación del maestro en el juego asume la forma de un *degradé*. En un extremo de este continuo, el educador solo contempla el juego de los niños; en el otro, interviene tanto que el juego se diluye, pierde su forma o deja de ser lo importante. Entre estos dos polos aparece tímidamente una tercera modalidad en la que el educador enriquece el juego de los niños, le otorga nuevos contenidos y potencia la aparición de nuevos juegos. (Sarlé, 2008, p.3).

En el primer extremo, los educadores ofrecen al niño disponibilidad de los materiales y tiempos para el juego y les interesa evaluar el modo en que los niños jugaron. La dificultad aparece en el “durante”, es decir, en el momento en que tiene que regular su participación en el juego y es allí donde el docente participa solo a pedido de los niños. En estos casos, la falta de definición del rol del educador no permite dar cuenta de lo diferente que es jugar en la escuela, donde se supone que “alguien” debería enseñar a jugar.

También aparece como problema la “presencia” del docente monitoreando el juego desde fuera o buscando que los niños expliquen cómo juegan. A jugar se aprende jugando más que verbalizando las reglas o evaluando la forma en que se jugó. Son los jugadores los que, al jugar, van aprendiendo, modificando o alterando las reglas, adecuándolas a cada circunstancia (Sarlé, 2008).

Si bien a través de los Diseños Curriculares se suman prescripciones, que norman el uso del juego, la actividad lúdica cuando se desarrolla cotidianamente -en las escuelas infantiles- trasciende las reglamentaciones y se transita dentro de un proceso en el cual los distintos actores intervinientes participan activamente en las diferentes modalidades de juego y las subjetividades se desarrollan produciendo nuevas resignificaciones que exceden las estructuras que se reciben y generando otras.

Las acciones tales como sostener el juego de los niños, interactuar con ellos, observar, solucionar problemas individuales, mantener la disciplina, proveer los recursos necesarios, preguntar, explicar y demostrar son tareas cotidianas que los maestros realizan durante las actividades, incluidas el juego. Pero con el propósito de facilitar el “progreso” del juego pareciera ser necesario que el maestro planifique deliberadamente el monitoreo del juego, es decir, su posibilidad de desarrollo, a través de objetivos específicos (Stephen, Brown y Cope, 2001, como se citó en Sarlé, 2008).

El juego necesita no solo del niño que juega, pares con quienes jugar, espacios, tiempos y objetos, sino también expertos y contextos sociales que puedan enriquecer y ampliar los significados que se ponen en acto al jugar. Y la escuela, con su formato relacional entre adultos y niños y su capacidad de ofrecer contextos de significado cada vez más amplios se constituye en un contexto social privilegiado para que el juego se produzca (Sarlé, 2008).

Retomando el tema de las “planificaciones”, estudios sobre el tema concluyen en que estas no mencionan al juego en los objetivos, en las estrategias didácticas, ni en la evaluación, solo aparece el término, en la “fundamentación” y los “recursos” (Montenegro y Garcia Martel, 2013).

Asimismo, el juego como “contenido que se enseña” se le asigna un lugar restringido en las planificaciones; no se indican tampoco tiempos específicos de realización de juegos durante la jornada o la duración del tiempo asignado al mismo. Tampoco se visualiza el criterio de “variedad” en la presentación de situaciones de juego (Sarlé, 2008) y no se advierten “reiteraciones” que indiquen nuevos tiempos de juego, por lo que no puede inferirse la cantidad de “repeticiones” que puede darse al juego.

Esto es de significativa importancia si se tiene en cuenta que la reiteración es lo que le permite al niño apropiarse del mismo (Sarlé, 2008).

Se puede aportar, en consecuencia, la poca o nula presencia del juego como portador de contenido o como contenido en sí mismo dentro de las planificaciones por no estar presente en las propuestas de enseñanza del nivel, formando parte de los componentes didácticos- curriculares de estas; por lo que se infiere que el juego no se utilizaría con intencionalidad pedagógica específica, sino que correspondería a juegos espontáneos o ya conocidos por los niños y posibilitados por la textura lúdica presentes en las salas (Sarlé, 2008).

El proyecto, desarrollado durante el período 2013-2016, buscó caracterizar las estrategias didáctico-pedagógicas que el docente de Nivel Inicial –salas de 4 y 5 años de Jardines de Infantes Exclusivos- implementa en el marco de la “textura lúdica”, según el momento de uso, el propósito pedagógico y la modalidad de enseñanza.

En el supuesto planteado, las estrategias más visibles en los procesos de enseñanza-aprendizaje son: motivación, desarrollo, apoyo a los contenidos, exploración y seguimiento. Las estrategias mencionadas se limitan a algunos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, con un desarrollo rutinario en las situaciones de cierre.

Finalmente, se presupuso que las características de enseñanza empleadas son: las individuales, socializadas mixtas o combinadas y las experienciales.

Fueron conceptualizados los siguientes términos, evaluados como significativos en el proceso investigativo: textura lúdica, espacio y ambiente, los materiales/objetos, el tiempo y **los espacios de desarrollo de las propuesta**

1. Conceptualizaciones

1.1. Textura lúdica

El concepto de “textura lúdica” en los jardines de infantes deviene históricamente de los precursores del Nivel Inicial.

El que cimentó las bases de la educación infantil fue Federico Froëbel (1782- 1852), que consideró la necesidad de una educación preescolar en un ambiente especial que permitiera el movimiento del cuerpo, la actividad exploratoria y creadora, a través de las diversas posibilidades y variedades de juego, acompañados por la figura de un adulto (FLACSO, 2014).

María Montessori (1870-1952) fue quien lo asistiría en sus incursiones. Ella instituyó las escuelas de la infancia con criterios propios y la elaboración de materiales didácticos específicos para el desarrollo integral de los niños, creando ambientes adaptados a sus necesidades e intereses (FLACSO, 2014).

Ovidio Decroly (1871-1932) introdujo los centros de interés como propuesta pedagógica basada en el respeto por el niño y su personalidad, con el objetivo de preparar a los pequeños para vivir en libertad. Su famosa “*École pour la vie par la vie*” (escuela para la vida mediante la vida) fue donde gestó sus teorías sobre la globalización, la observación de la naturaleza y los principios de la escuela activa. Al igual que Montessori (1907 en adelante), fue uno de los primeros que aplicó métodos y materiales anteriormente experimentados en niños con discapacidad intelectual, a alumnos que asistían a escuelas de enseñanza común (FLACSO, 2014).

Finalmente, rescatamos el legado de Rosa (1866-1951) y Carolina Agazzi (1870-1945), quienes idearon el esquema del hogar familiar, que pretendía reproducir un ambiente lo más natural posible, estimulando la creatividad a partir de la utilización de utensilios caseros o elaborados con materiales de desecho, como recursos didácticos, que incluyeron la observación sistemática e individualizada de la educadora como factor fundamental en el aprendizaje (FLACSO, 2014).

Todos los precursores de la Educación Inicial vieron al juego como el modo en que se debían pensar las propuestas de enseñanza para niños menores de 6 años y gestaron los primeros atisbos de lo que hoy conceptualmente se define como textura lúdica. Sarlé (2008) señala que el lugar del juego y la expresión fue prevalente desde el surgimiento del Nivel. Tanto, que incluso las prácticas más emparentadas con la clásica idea de trabajo escolar muestran una tonalidad particular al configurarse desde el juego y la expresión.

En su libro *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*, Sarlé (2008), habla de características lúdicas, cuando se refiere al grado de libertad de movimientos, la distribución de objetos y de los niños, el humor, el chiste, el suspenso en los tonos de voz, el interés y la motivación de los niños; con o sin presencia de un educador.

Por su parte, Hännkäinen (2001) habla de “ambiente juguetón” al referirse a las salas del jardín. Este ambiente definiría entonces las actividades y una cierta “cultura” en la que los espacios interiores y exteriores, los materiales y los muebles parecen estar dispuestos de manera tal que favorecen el desarrollo del juego.

La “textura lúdica”, según este concepto, sería la que define la actividad específica que se desarrolla en el jardín de infantes: el juego. Se puede decir que si bien, algunas situaciones de enseñanza son juegos; “todas” las actividades, las decisiones que involucran de manera consciente e inconsciente a educadores y niños y los componentes de la situación de enseñanza-aprendizaje-ambiente, materiales, relaciones interpersonales, normas, reglas y contenidos escolares se enmarcan en un contexto particular lúdico (Sarlé, 2012).

1.2. Textura lúdica y la propuesta pedagógica

En la elaboración de una propuesta para poner en marcha una actividad lúdica y/o expresiva específica, estará definida por la optimización de las siguientes variables:

- **La adecuación del espacio donde se desarrollará la actividad:** deberá ser optimizada de modo tal que promueva experiencias nuevas y garantice la seguridad de los alumnos.

En el diseño de la planificación es el docente quién considerará el adecuado uso del espacio, lo que conllevará la posibilidad del empleo de pasillos, del salón de usos múltiples, del salón de actos o mobiliario que permitan a un grupo desarrollar una actividad en mejores condiciones.

“Si los niños son los verdaderos protagonistas de la institución, todos los espacios pueden ser posibilitadores de experiencias de aprendizaje” (Diseño Curricular de Buenos Aires, 2007, p.26), ya sea para la reflexión individual y de trabajo grupal con su entorno y sus pares.

- **La planificación de los elementos de juego para garantizar que su desarrollo sea óptimo:** así, en esta acción, el docente expresa su intencionalidad, poniendo en acción el proceso de reflexión.

1.3. Espacio y ambiente

Si bien el espacio es promotor de un ambiente de enseñanza-aprendizaje, es interesante hacer una diferenciación entre espacio y ambiente.

Cuando se habla de espacio se hace referencia al aspecto “físico” y a los elementos materiales que se hallan en este; mientras que cuando se habla de “ambiente” se hace referencia al sistema de relaciones que se establecen en ese espacio físico entre niños y docentes, entre pares y las relaciones afectivas con todos los miembros de la comunidad.

De acuerdo a lo expuesto, se pueden identificar dos formas diferenciadas de textura lúdica:

- la que nos permite comprender a simple vista que estamos observando un jardín de infantes, aún ignorando el lugar al que estamos ingresando.

En este caso, la “textura” daría la identificación del jardín como tal. La ornamentación, las risas, los gritos, los dibujos en las paredes, los adornos, el tamaño de las sillas y mesas. Todos ellos proveen datos claros sobre la actividad que allí se realiza;

- la “textura” que se construye a partir de un proyecto de actividad de juego generado por el docente previamente planificado. La búsqueda de un espacio adecuado y su organización, los materiales didácticos que se utilizarán, el diseño de estrategias disparadoras de la actividad, las intervenciones docentes y las propuestas de variantes sería lo que conforma la “textura” subyacente.

1.4. Los materiales/objetos

- La riqueza y variedad de experiencias están directamente ligadas a ciertos elementos fundamentales presentes en las salas de jardín que es preciso desarrollar con mayor profundidad: los objetos/materiales, tiempos y espacios dentro de la textura lúdica.
- Cuando se habla de propuestas en el Nivel Inicial, el contenido del juego, es decir, “el a qué se juega”, está influido por aspectos tales como: los objetos de juego, responden al con qué se juega; el espacio de juego, explicita el dónde y el tiempo de juego, especifica el aspecto temporal.

Asimismo, el “qué” y el “cómo” se encuentran fuertemente condicionados por la cultura, por la pertenencia social y por la experiencia y condiciones de vida, cuestiones que también influyen sobre los objetos y espacios.

- La idea es invitar desde el juego y los materiales puestos a disposición, a la creación de múltiples ambientes y escenarios.
- La posibilidad de desarrollar la misma actividad lúdica, reiteradamente de la misma forma, enriquece específicamente el tipo de juego que nos ocupa. Probar los materiales e ir descubriendo mediante la observación, la manipulación, exploración y experimentación, favorece la concreción de sus ideas en la composición que van realizando.

1.5. El tiempo

Asimismo, otro de los aspectos a tener en cuenta en el desarrollo de las propuestas es el factor tiempo. No es lo mismo una actividad pensada para explorar, que otra para poner sus ideas en marcha. Asimismo, el tiempo dedicado a la exploración de nuevos objetos es distinto al destinado para jugar con objetos con los que los niños están familiarizados. Es importante considerar el tipo de actividad a desarrollar, para tener claro en qué momento de la jornada se realiza; además de tomar conciencia de cuáles son las actividades que forman parte de la textura lúdica de la jornada.

Sarlé (2010) agrupa las situaciones en tres grandes tipos:

- actividades cotidianas que consisten en los intercambios iniciales: registro de asistencia, calendario y registro meteorológico, relatos de experiencias personales, merienda o colación e higiene;
- actividades vinculadas con áreas disciplinares: situaciones de Plástica, de Educación Física, Educación Musical, Lectura y narración de cuentos, conversaciones sobre temas específicos del currículum, experimentos, salidas y visitas fuera de la escuela;
- actividades lúdicas que incluyen juegos en sectores, juegos dramáticos, juegos en el patio y juegos sociales con reglas externas propuestos para enseñar contenidos vinculados con las disciplinas.

Es sustancial tener en cuenta los diferentes “tiempos de actividades”: tiempos de actividades de rutina o cotidianas, de actividad grupal, de actividad a elección y actividades de tiempos intermedios.

1.6. Los espacios de desarrollo de las propuestas

Al igual que el tiempo, el espacio es otro estructurante institucional sobre el cual el docente deberá posicionarse a la hora de organizar las propuestas didácticas.

Enseñar construyendo escenarios para dramatizar, explorar, dibujar, construir, observar y registrar es un principio [...] en el que el acento está puesto en la importancia del diseño del espacio como elemento curricular a planificar [...]. (Eslava Cabanellas, 2005, p.130)

El espacio no es neutro, cobra sentido en relación con las acciones que el docente tenga previsto desarrollar en este.

El espacio también es multifuncional, ya que puede ser utilizado de modo de cumplir en este diferentes funciones en relación con las propuestas de actividades. Que el docente se apropie del espacio, lo hace “parte” de este. Le da la posibilidad de transmitir un mensaje coherente con su propuesta educativa.

La estructuración del espacio comunica, manifiesta el modo de pensar del equipo o de esa institución respecto de la concepción de infancia, de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, las paredes constituyen el soporte físico por excelencia de las intervenciones, modificaciones y acciones sobre el espacio de quienes lo utilizan diariamente, ya que son portadoras de huellas de la actividad escolar. Una oportunidad para acercarnos a otros lenguajes y establecer diálogos con la cultura escolar y los múltiples modos de expresión y pensamientos del campo del arte.

Zabalza (1997), en su libro *Calidad en la educación infantil*, define el espacio como estructura de oportunidades y como contexto de aprendizajes y significados.

La Educación Infantil posee características muy particulares en lo que se refiere a la organización de los espacios: requiere espacios amplios, bien diferenciados, de fácil acceso y especializados -fácilmente identificables por los niños/as tanto desde el punto de vista de su función como de las actividades que se realizan en ellos. (Zabalza, 1997, p.49)

El espacio y el mobiliario son así puestos al servicio de la enseñanza. Sabemos que esta propuesta es un desafío para el docente, implica un esfuerzo y un uso distinto del tiempo que debe ser previsto a la hora de planificar actividades. La optimización en el uso de los espacios requiere a su vez de un trabajo cooperativo y planificado por todos los integrantes de la institución.

También puede tener una organización de materiales en el patio o en otros espacios diferentes a la sala, a los que los niños recurren, si quieren, para recrear e inventar nuevos juegos.

Los espacios a su vez pueden albergar distintos escenarios. Colgar telas, tiras de papeles, cintas, envases plásticos de las paredes o colocar sogas cruzadas en lo alto, son algunas de las propuestas que habilitan actividades de expresión variadas que los niños disfrutaban intensamente, en la mayoría de los casos. Colocar almohadones o colchonetas en el piso para jugar descalzos en los momentos más cálidos del año incentiva el desarrollo motor de modo singular.

2. La Didáctica en la Educación Inicial

Llegado a este punto, y de acuerdo al tema que nos compete desarrollar, es preciso adoptar en este momento una definición de Didáctica y de enseñanza:

Edith Litwin (1997) define la Didáctica como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos sociohistóricos en que se inscriben:

Las prácticas de enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal [...] en contextos que las significan y en donde se visualizan planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de este entramado. (Litwin, 1997, p.94-95)

Fenstermacher (1988) sostiene que es fundamental resolver el tema de la “buena enseñanza”, utilizando el adjetivo “buena” desde el punto de vista moral y epistemológico.

Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza desde el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y en última instancia, digno de que el estudiante conozca, lo crea o lo entienda. (Fenstermacher, 1988, citado en Sarlé, 2012, p.33)

Acordamos con Patricia Sarlé (2012) en que nuestro mayor desafío es definir el lugar del juego en las prácticas de la enseñanza, atribuyéndole un valor en sí mismo y no ligado a las concepciones de descanso, recreación o recurso para llamar la atención de los niños.

2.1. Las estrategias didácticas

Aunque el ambiente invite a jugar, la posibilidad de jugar está en la propuesta en sí, en el modo en que el educador la acompaña, en la forma en que se resuelve el proceso de los diferentes momentos de la jornada escolar. De allí la importancia de las estrategias didáctico-pedagógicas. Rebeca Anijovich y Silvia Mora (2009) sostienen:

Definimos las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos “[...] qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué [...]”. (p.23)

Las estrategias de enseñanza son entendidas como los mecanismos de mediación y regulación del docente, dirigidos a facilitar el aprendizaje de los alumnos. Supone un proceso de toma de decisiones intencionales y conscientes, tendiente a dar respuestas contextualizadas en el espacio de interacción que se genera en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las estrategias de enseñanza se ponen de manifiesto a través de las actividades que el docente diseña previamente y que luego propone en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en las explicaciones que da al alumno, en las decisiones y reajustes que realiza en el proceso, y en la elaboración-preparación de materiales de enseñanza (Matilla, Ozollo y Sayavedra, 2004, p. 36).

Es importante considerar que un docente desde el juego puede favorecer el desarrollo de competencias necesarias para los aprendizajes escolares sin que los contenidos necesariamente resulten externos al juego.

[...] A partir de esta consideración, podemos afirmar que las estrategias de enseñanza que un docente elige y utiliza inciden en los contenidos que transmite a los alumnos; el trabajo intelectual que estos realizan; los hábitos de trabajo, los valores que se ponen en juego en la situación de clase; el modo de comprensión de los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos, culturales, entre otros [...]. (Anijovich y Mora, 2009, p.24)

Por lo tanto, crear una situación de aprendizaje intencionada es colocar a los niños frente a un objeto, juego, escenario, realidad o problema y permitirles que exploren, reflexionen, investiguen, se involucren en experiencias que posibiliten el ensayo-error y solucionen determinados problemas.

En la educación inicial, la “textura lúdica” tiñe las prácticas cotidianas no solo en lo que refiere a los espacios físicos, sino especialmente en los modos de vinculación, en las negociaciones, en la manera en que se problematizan los contenidos y se presentan a los niños.

2.3. Modos de intervención docente

A través de la relación del docente con los niños, se va construyendo un proceso de aprendizaje, pero el estilo de esa relación y las acciones que allí se generan estarán en gran medida marcadas por la postura o actitud que adopte el docente en relación al niño. Crear un clima de seguridad y confianza, atendiendo a los requerimientos del momento, es fundamental a la hora de poner en marcha una propuesta.

En este sentido, el Diseño Curricular Provincial para Nivel Inicial (2015) considera al adulto acompañante del proceso como una parte fundamental del mismo. En él se define con mucha claridad que el acompañamiento y la mediación requiere de docentes-adultos disponibles, con una escucha atenta, que se brinden y se dejen sorprender por el otro, que habiliten el juego y que se permitan jugar, que piensen al niño/a como constructor activo de conocimiento, de la cultura y de su propia identidad.

[...] el educador de niños/as menores de 6 años asume la responsabilidad de enseñar a establecer un vínculo de afecto cercano para lograr esa empatía afectiva que ligue el “saber ser”, “saber hacer” y el conocer y apreciar todos los lenguajes (gestual, verbal, no verbal, artístico, lúdico), el conocimiento del entorno natural y social, su cuerpo motor y todas las enseñanzas que optimicen desarrollos culturales de los niños/as, con características individuales y sociales adecuadas a su contexto socio-histórico. (Violante y Soto, 2011, p.4)

En el Diseño Curricular Provincial (2015) se hace mención a diferentes tipos de interacción docente:

- entre el niño/a y el docente: momento en que el adulto atiende especialmente necesidades, aprovechando este momento para el encuentro vincular y desarrollo del lenguaje a través de la conversación;
- entre el niño/a y el objeto: permitiendo la exploración libre y espontánea;
- entre el niño/a, el docente y el objeto: momento de relación directa en el que el docente ofrece determinados objetos y en una relación respetuosa interactúa con él con una intencionalidad pedagógica.

La tarea de los docentes de Educación Inicial será propiciar un ambiente que favorezca el encuentro de los niños con sus potencialidades, respetando la singularidad de cada sujeto, favoreciendo el desarrollo de la sensibilidad, potenciando la creatividad, ampliando sus posibilidades de inventar, imaginar, transformar; valorando los procesos que llevan a la creación.

Cuidar, acompañar, sostener es estar “disponible” para el niño/a, pero también es confiar en sus posibilidades, en sus capacidades, en sus elecciones y decisiones.

Los cuidados simbólicos que un adulto ofrece proponen una relación de respeto y singularidad con el niño/a y los aspectos centrales de su comunidad y su cultura. Es por esto que el adulto es mediador de la cultura, que facilita y favorece la adquisición de las herramientas culturales.

CONCLUSIONES

Sin dudas, nuestra principal ocupación al iniciar este trabajo fue repensar nuestra tarea como docentes. Esta tarea está vinculada ni más ni menos que a la transmisión y a la enseñanza en la infancia. Este quehacer se constituye en una función identitaria del Nivel “el juego”.

No obstante esta investigación nos ha permitido evidenciar que no necesariamente los docentes de la muestra seleccionada cumplen con dicha función.

El “juego”, uno de los pilares de la matriz pedagógica, propia del siglo XIX, en el Nivel Inicial, ha tenido renovación teórica aún hasta nuestros días, en pro de la educación de la infancia. Sin embargo, prevalecen conceptos esgrimidos en el pasado, en los que se alinean los docentes -conscientemente o no- para asociar el término juego a una actividad que no condice totalmente con el mismo, al diseñar sus estrategias didácticas.

Consecuentemente, no se evidencia la actividad lúdica al diseñar los espacios, las estéticas institucionales y programar sistemáticamente los objetos, conforme las propuestas de enseñanza-aprendizaje que se pretendan lograr.

Estas nuevas concepciones no tienen lugar efectivo en las prácticas. Los materiales y los objetos no están al alcance de los niños, se ubican en lugares cerrados o en puestos fijos que no facilitan el libre acceso por parte de los pequeños.

Los objetos convencionales y materiales de construcción tradicionales son los más frecuentes en uso, los que no son empleados por el docente para el desarrollo de estrategias didáctico-pedagógicas, sino más bien, orientados a la mediación de contenidos disciplinares con marcada ausencia de la construcción de escenarios creativos diversos.

Ahora bien, cuando se les interroga por aquello que desean para los niños, manifestaron y evidenciaron legítimos intentos de aproximación a lo lúdico, como una tendencia en proceso hacia el futuro.

No obstante, el “saber ser”, también como pilar de la Didáctica del nivel priorizado, sí se manifiesta como ocupación y práctica de los docentes, en esta etapa significativa para el desarrollo de los niños.

La infancia no se piensa como “algo natural” sino como algo que “se produce”, de allí la expectativa de que los docentes del Nivel puedan realizar los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante estrategias sustentadas en la “textura lúdica”.

Nos proponemos, a partir de estas conclusiones, iniciar nuevas líneas de investigación orientadas a identificar y caracterizar desde las voces de los protagonistas -los docentes de Nivel Inicial- lo que se entiende por “buenas prácticas”.

Sostenemos que la mejora de la calidad de la educación infantil es un proceso complejo, en el que intervienen muchos factores: las políticas educativas, los recursos disponibles a nivel del Estado, las particulares tradiciones y culturas de cada país, los sistemas de financiación y organización de los dispositivos dedicados a la infancia en cada momento, la formación y experiencia del profesorado, incluyendo la capacitación y la particular percepción de las familias sobre la educación temprana.

Sin embargo, el factor que ejerce una influencia más determinante en la calidad de la educación infantil y, a su vez, el más sujeto a iniciativas de mejora es el profesionalismo docente y las prácticas educativas que estos desarrollen desde su formación teórico-práctica.

No en vano las investigaciones sobre desarrollo e innovación en instituciones educativas, han ido poniendo de manifiesto que cualquier posibilidad de avance pasa por el compromiso del profesorado con los nuevos planteamientos de la calidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Batiuk, V. y Coria, J. (2010). *Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina. Aportes para mejorar la enseñanza*. Organización para los estados Iberoamericanos. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNICEF, Buenos Aires, Argentina.
- Cabanellas, I.; Eslava, C. et al. (2005) *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona, España: Graó.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2007). *Diseño curricular para la Educación Inicial. Marco general*. Buenos Aires, Argentina.
- Dirección General de Escuelas. (2015). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Subsecretaría de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa. Dirección de Planificación de la Calidad Educativa. Mendoza, Argentina.
- FLACSO. (2014). *Especialización en Educación Inicial*. Material de Apoyatura Bibliográfica. Buenos Aires, Argentina.
- Foro para la Educación Inicial. (2011). Encuentro Regional Sur. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares. Dirección de Educación Inicial. Equipo Técnico de la Dirección de Educación Inicial. Directora/Responsable de Buenos Aires, Argentina.
- Fenstermacher, G. y Solis Jonas, F. (1988). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Hännikäin, M. (2001). Playful actions as a signs of togetherness in day care center. *International Journal of Early Years Education*, 9(2), 125-134.
- Litwin, E. (1997). *Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Malajovich, A. (2000). *Nivel Inicial. Contradicciones y polémicas*. Recuperado de http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Malajovich_El_nivel_inicial.pdf
- Matilla, M.; Ozollo, F. et al. (2004). *La enseñanza y el aprendizaje desde una perspectiva cognitiva*. Mendoza, Argentina: EFE.
- Ministerio de Educación de la República Argentina. (2004). *Núcleos de aprendizaje prioritarios para el nivel inicial*. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación de la República Argentina. (1993). *Ley Federal de Educación Nº Ley 24195/1993*. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación de la República Argentina. (2006). *Ley de Educación Nacional Nº 26206/06*. Buenos Aires, Argentina.

- Montenegro, H. y García Martel, M. (2013). *El juego en las propuestas didácticas de los docentes de Nivel Inicial*. XIX Reunión de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.
- Sarlé P. (2012). *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación inicial*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Sarlé, P. (2008). *Enseñar en clave de juego*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc
- Sarlé P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Sarlé, P.; Rodríguez Sáez, I. y Rodríguez, E. (2010). *El juego en el Nivel Inicial. Juego con objetos y juego de construcción. Casas, cuevas y nidos*. Buenos Aires, Argentina: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Sarlé, P. y Violante, R. (2010). *Ciclo de conferencias - Políticas Educativas en la Educación Inicial*. Ministerio de Educación, Argentina.
- Soto, C. y Violante, R. (2011). *Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares*. Foro para la Educación Inicial Encuentro Regional Sur Políticas de enseñanza y definiciones curriculares. Dirección de Educación Inicial. Equipo Técnico de la Dirección de Educación Inicial. Directoras/Responsables de Nivel Inicial y Equipos Técnicos de las jurisdicciones de Región Sur. Docentes de Nivel Inicial. Buenos Aires, Argentina
- Zabalza, M. (1997). *Calidad en la educación infantil. Los diez aspectos claves de una educación infantil de calidad*. Madrid, España: Narcea.

MARCADORES MORFOSINTÁCTICOS Y FONOLÓGICOS EN LA ORIENTACIÓN DIAGNÓSTICA DE LA POBLACIÓN INFANTIL CON RETRASO EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Cristina Elisabeth Gutierrez¹

Resumen

Este trabajo se sustenta en los resultados de la investigación realizada durante el período 2013-2016 sobre la evaluación del desarrollo fonológico y morfosintáctico en niños/as con retraso del lenguaje. La población de estudio la integraron todos los niños/as entre 4 y 7 años que asistieron durante el año 2014 al Servicio de Terapia del Lenguaje del Hospital Universitario, UNCUYO. La atención se centró en los componentes morfosintáctico y fonológico, dado que son considerados en la comunidad científica como variables predictivas del desarrollo lingüístico. El marco teórico se enriqueció con los aportes de la Psicología Cognitiva, a partir de las teorías sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje, el modelo de Redescrición Representacional de Karmiloff-Smith (1994) los modelos teóricos psicolingüísticos y los resultados de las investigaciones realizadas sobre el desarrollo lingüístico infantil. El diseño metodológico corresponde a un estudio no experimental, descriptivo y transeccional con una metodología cuantitativa y cualitativa en el análisis de los datos. La muestra se constituyó con trece (13) casos que respondieron a los criterios de inclusión. Los resultados de esta investigación revelaron la presencia de indicadores psicolingüísticos. Las conclusiones destacaron la importancia de la identificación temprana de marcadores morfosintácticos y fonológicos en la orientación diagnóstica del retraso del lenguaje.

Palabras Clave: Lenguaje oral - Desarrollo morfosintáctico - Desarrollo fonológico - Instrumentos de medición - Retraso del lenguaje

¹ Proyecto 06/H140 "Evaluación del desarrollo morfosintáctico y fonológico en niños con retraso del lenguaje". Directora: Cristina Elisabeth Gutierrez. Co-Directora: Ana María Jorgelina Repetto. Investigadores: María Elena Isuani; Claudina Estela Rodríguez; María Luisa Nieves Porcar Gómez; Gabriela Silvina Mattiello. Investigadores en formación: María Alejandra Montanari; María Paz Weltz; Carla Lorena Ureta; Beatriz Podestá; Érica María Ester Flores; María Inés Cerdán. FED. SCTyP. UNCuyo. Periodo 2013-2016.

1. INTRODUCCIÓN

Los resultados de las investigaciones anteriormente realizadas (2009-2011; 2011-2013) referidas a la validación de instrumentos de medición del desarrollo lingüístico posibilita su aplicación en niños con retraso del lenguaje. Asimismo, la evaluación del desarrollo morfosintáctico y fonológico se convierte en una herramienta útil para establecer una diferencia entre el retraso y el trastorno lingüístico como categorías diagnósticas, en la franja etaria entre 4 y 7 años. De este modo, queda ampliamente justificado el estudio desde una doble finalidad: por un lado, validar instrumentos que evalúen el desarrollo morfosintáctico y fonológico en la población infantil con retraso del lenguaje, y por otro, obtener un perfil psicolingüístico atendiendo a los procesos de producción y comprensión del lenguaje para establecer un diagnóstico más certero de retraso o desviación.

El interés por abordar la problemática lingüística surge debido a que con frecuencia concurre a la consulta de Terapia del Lenguaje, en el Servicio de Rehabilitación del Hospital Universitario, un significativo número de niños que presenta como antecedente un retraso en el desarrollo del lenguaje.

Dado el carácter heterogéneo de la población infantil que manifiesta un retraso en la adquisición del lenguaje, resulta conveniente definir conceptualmente las categorías diagnósticas de retraso y trastorno lingüístico. El retraso puede ser definido como un desfase temporal en relación con las adquisiciones lingüísticas esperables para una edad cronológica determinada, mientras que el trastorno es considerado como una desviación en el proceso de desarrollo del lenguaje, siendo coincidente en ambos casos la ausencia de una causa patológica evidente. En el trastorno se produce además de un retraso temporal, una alteración significativa en el proceso de desarrollo lingüístico. En este caso se puede afectar uno o más niveles del lenguaje, reflejarse en los procesos de producción-comprensión y ser persistente a lo largo del tiempo (Crystal, 1989).

En el análisis de los problemas lingüísticos que evidenció la población infantil asistida en el Servicio de Rehabilitación, la atención se centró -como en las investigaciones anteriores- en los componentes morfosintáctico y fonológico, dado que son considerados en la comunidad científica como variables predictivas del desarrollo lingüístico. El estudio metodológico corresponde a un diseño no experimental, descriptivo y transeccional con una metodología cuantitativa y cualitativa en el análisis de los datos. La muestra estuvo constituida por trece (13) casos entre 4 años y 7 años, que cumplieron con los criterios de inclusión: antecedente de retraso del lenguaje y resultados de estudios complementarios (audiológicos, psicológicos, neurológicos) que excluyen una etiología patológica definida.

Para llevar a cabo la investigación se planteó como objetivo general evaluar el desarrollo morfosintáctico y fonológico en niños entre 4 y 7 años con retraso del lenguaje que

concurrieran a Terapia del Lenguaje en el Hospital Universitario, durante el año 2014. Como objetivos específicos se establecieron:

- a. aplicar como instrumentos de medición el Registro de Desarrollo Fonológico Infantil (ReDFI) y el Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales (CEG) en los niños con retraso del lenguaje que asistan al Servicio de Terapia del Lenguaje en el Hospital Universitario, durante el año 2014;
- b. describir la competencia fonológica y morfosintáctica de los niños con retraso del lenguaje;
- c. analizar el perfil psicolingüístico de los niños evaluados para caracterizar el retraso del lenguaje;
- d. detectar la presencia de nuevos indicadores diagnósticos a partir de la aplicación de los instrumentos de medición.

La búsqueda de marcadores en los diferentes niveles lingüísticos ha sido una preocupación constante entre los investigadores no solo para categorizar el trastorno del desarrollo del lenguaje frente a la asincronía cronológica que se presenta en niños sin una etiología definida, sino para poder realizar tempranamente intervenciones terapéuticas que eviten el costo cognitivo, emocional, social y/o en los aprendizajes que se produce en ausencia de un diagnóstico oportuno.

2. Consideraciones teóricas

La naturaleza del problema de investigación y los objetivos planteados en este estudio contribuyen a la determinación de las diferentes disciplinas, que a través de los aportes teóricos se constituyen en un marco de referencia. Así, la Psicolingüística en su relación con la Patología del Lenguaje aporta insumos tanto para la caracterización de los cuadros clínicos como para el diseño de métodos e instrumentos de evaluación en los diferentes niveles lingüísticos. Esta disciplina brinda conceptos que posibilitan una descripción más precisa de la semiología lingüística tanto en el retraso como en el trastorno. En este caso concreto, los aportes se circunscriben a los niveles morfosintáctico y fonológico. De este modo, la Psicología del Lenguaje colabora en el análisis de los datos con criterios específicos en relación con los objetivos de la investigación, favoreciendo la interpretación de los resultados. Asimismo, las distinciones clásicas entre alteraciones *fonéticas* y *fonológicas* resultan muy útiles para establecer no solo diferencias semiológicas sino definir con mayor claridad el trastorno fonológico en la población infantil (Ingram, 1983). La descripción cuidadosa de los aspectos lingüísticos alterados contribuye a una mejor comprensión de ciertas categorías diagnósticas, especialmente aquellas que comparten características semiológicas similares, como es el caso del retraso y la desviación en el desarrollo del lenguaje, objeto de estudio de esta investigación. En síntesis, la

Psicolingüística desempeña un papel importante en el estudio de las alteraciones o retraso del lenguaje, dado que se constituye en una herramienta de descripción básica para el análisis científico de los procesos de producción y comprensión del lenguaje.

Por otra parte, adoptar la perspectiva del desarrollo plantea la necesidad de distinguir entre lo específicamente lingüístico y aquellas capacidades cognitivas que se expresan a través del lenguaje. Las fronteras entre estas capacidades cognitivas varían según la perspectiva teórica considerada.

El modelo cognitivo denominado Redescrición Representacional (RR) presentado por Karmiloff-Smith (1994) se constituye en una propuesta teórica que posibilita avanzar más allá de las dicotomías tradicionales: implícito/explicito, innato/adquirido, lingüístico/no lingüístico. De modo que su consideración propicia la reflexión acerca de los aspectos implicados en el desarrollo del lenguaje, su especificidad y su relación con otros procesos cognitivos. Este modelo, entre otras consideraciones, ofrece insumos para caracterizar mejor al lenguaje como objeto psicolingüístico (Karmiloff-Smith y Karmiloff, 2005).

La evolución de la Psicolingüística, y actualmente de la Neurociencia Cognitiva, ha demostrado que la mayor parte de los procesos que subyacen a la comprensión y producción del lenguaje puede ser estudiada de forma independiente, dado que tienen cierta autonomía en su funcionamiento con respecto al resto de la cognición. Esta autonomía relativa no se limita solo al procesamiento lingüístico como un todo, sino que existen subprocesos tanto en la comprensión como en la producción del lenguaje que les son propios.

El interés por describir aspectos concretos del lenguaje, en cualquiera de sus niveles, ha interesado desde siempre a los investigadores. La descripción más objetiva y sistemática de la conducta lingüística en la población infantil se suele efectuar mediante la aplicación de pruebas de evaluación, que a través de procedimientos sistemáticos y continuos permiten obtener una información más precisa sobre diferentes aspectos relacionados con el desarrollo del lenguaje.

En general, como señala Garayzábal (2006) se suele adoptar una perspectiva evolutiva en el diseño de pruebas de evaluación de la conducta lingüística. Por ello es importante conocer cómo es el desarrollo del lenguaje en los diferentes niveles lingüísticos. De acuerdo con lo expresado por Triadó y Forns (1989), la identificación de las conductas lingüísticas en las diferentes etapas del desarrollo posibilita determinar si las adquisiciones son o no esperables para una edad determinada, a partir de la comparación con los parámetros evolutivos. Desde este enfoque se destacan los resultados de las investigaciones realizadas por Serra (1984) sobre el desarrollo fonético-fonológico infantil. El autor señala que los fonemas oclusivos y nasales son los que menos dificultad (7,6%) presentan en el proceso normal de adquisición del lenguaje en la población infantil. Las fricativas y líquidas se

corresponden con un nivel de dificultad medio y alto respectivamente (10,6 % y 55,1%). En relación con la estructura silábica, menciona que CV (consonante-vocal) es un patrón silábico dominante en español (57,12%) seguido de CVC (consonante-vocal-consonante) con un porcentaje de 24,47%. El punto articulatorio más conflictivo estaría situado en el área dento-alveolar, lugar de la cavidad bucal en la que se realiza un número significativo de fonemas, cuya única diferenciación está dada por el modo de producción (Bosch, 1983).

Con respecto a la evaluación del desarrollo gramatical en la población infantil con retraso del lenguaje surge un problema importante, dada la escasez de instrumentos que brinden suficientes garantías psicométricas. Esta dificultad se evidencia principalmente en la valoración de la comprensión de estructuras morfosintácticas. En este sentido, se pueden mencionar los estudios de Miller y Paul (1995 citados en Mendoza Lara, 2001) quienes sugieren que en la evaluación de la comprensión de estructuras gramaticales se debe tener en cuenta el criterio evolutivo. Los autores proponen una serie de actividades no estandarizadas para evaluar la comprensión del lenguaje infantil. La propuesta incluye diferentes tareas tales como: comprensión de las relaciones de dos palabras (18-24 meses), comprensión de instrucciones de dos o tres palabras con juguetes como agentes (24-48 meses), comprensión del orden de palabras (30-60 meses), comprensión de preguntas en formato conversacional y en formato estructurado (24-60 meses), comprensión de estructuras sintácticas en tareas de manipulación de objetos (4-8 años), y juicios de gramaticalidad (6-9 años), de acuerdo con la franja etaria evaluada.

En general, en las investigaciones se han visualizado dos técnicas en la evaluación del desarrollo gramatical infantil: el registro de lenguaje a través de situaciones comunicativas espontáneas y el registro del lenguaje inducido mediante la aplicación de instrumentos estandarizados. Si bien el análisis del lenguaje espontáneo parece ser el método más adecuado para evaluar la competencia gramatical infantil, se han mencionado ciertas dificultades en la medición. Por una parte, resulta muy difícil determinar qué cantidad de datos son necesarios para tener una medición fiable del desempeño lingüístico de los niños evaluados, y qué estructuras gramaticales resultan más convenientes evaluar. Por otra parte, resulta útil precisar qué metodología se debe emplear en el análisis de los datos y en la interpretación de los resultados. En este sentido, la aplicación de pruebas estandarizadas resulta ser la técnica más adecuada en la práctica clínica, dado que posibilita obtener datos del lenguaje infantil tanto expresivo como comprensivo, de un modo más rápido, objetivo y fiable.

Dado que tanto el desarrollo fonológico como el morfosintáctico son procesos complejos, una sola teoría no podría explicar de modo satisfactorio todos los aspectos que intervienen en su evolución. En general, las diferentes teorías sobre la adquisición fonológica infantil se han preocupado por determinar cómo los infantes adquieren y

usan los patrones sonoros de su lengua materna. Entre las teorías que brindan insumos a esta investigación cabe mencionar la denominada Fonología Natural, que describe el desarrollo fonológico infantil mediante los Procesos Fonológicos de Simplificación (PFS), a partir del modelo adulto. En esta línea de pensamiento, resulta importante señalar que la mayoría de los estudios sobre el desarrollo fonológico adoptan el criterio evolutivo, ya que establecen rangos etarios en el proceso de adquisición de los diferentes fonemas. Además, la frecuencia de aparición de determinados fonemas ha posibilitado conocer también el orden de dificultad en la producción de los mismos. Si bien existen diferentes pruebas para medir el rendimiento fonético-fonológico infantil, en este estudio se aplicó el Registro de Desarrollo Fonológico Infantil (ReDFI), instrumento diseñado y validado anteriormente en otras investigaciones, que permite realizar un análisis minucioso del desarrollo fonológico desde un criterio evolutivo. La comprensión gramatical se evaluó a través de la aplicación del Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales CEG (Mendoza; Carballo; Muñoz y Fresneda, 2005), elaborado por los autores para la detección de problemas en el desarrollo gramatical. En síntesis, el enfoque evolutivo y la búsqueda de marcadores psicolingüísticos han permitido avanzar desde el conocimiento de un patrón de adquisiciones lingüísticas esperables hacia la identificación de retraso y/o trastorno en el desarrollo infantil, tanto fonológico como gramatical.

3. La problemática de la evaluación diagnóstica en el retraso del lenguaje

En las últimas décadas, tanto el retraso (RL) como el trastorno en el desarrollo del lenguaje (TDL) han ocupado un lugar destacado en la investigación. Algunos estudios, como los que ha realizado Aguilar Mediavilla (2002), enfatizan que tanto el RL como el TDL muestran perfiles diferentes en el nivel de inteligibilidad del habla, en el inventario fonético, en el porcentaje de fonemas sin errores y en el tipo de procesos realizados. Por el contrario, los resultados de otras investigaciones acentúan la importancia de los indicadores etiológicos tanto en el RL como en el TDL. En primer lugar, sobresalen como posibles indicadores causales, la presencia de un déficit general de procesamiento auditivo; en segundo lugar, se hace referencia a un déficit en la memoria de trabajo fonológica que ocasionaría una limitación en mantener o almacenar los elementos del lenguaje en la memoria temporal y, en tercer lugar, se ha mencionado la presencia de un posible déficit en el procesamiento temporal, lo que podría provocar dificultades en la percepción de estímulos rápidos o de varios estímulos al mismo tiempo (Leonard, 1998; Montgomery, 1995; Tallal, 1999 citados en Aguilar Mediavilla, 2002).

Estas tres hipótesis no solo señalan probables factores agravantes en el desarrollo lingüístico sino que destacan la importancia de la fonología en ambas categorías diagnósticas. En este sentido, tanto el RL como el TDL pueden ser considerados como dos categorías clínicas, que se van a distinguir principalmente por la condición del sistema fonológico

y su impacto en otros niveles lingüísticos según el grado de severidad o gravedad. La diferenciación influirá principalmente en el carácter metodológico de la intervención terapéutica (Aguado, 1999; Monfort y Juárez, 1993). En definitiva, la bibliografía muestra que la diferencia entre los sujetos con RL y TDL podría estar acentuada tanto por el grado de severidad como por la presencia de ciertos indicadores psicolingüísticos.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se puede advertir que la evaluación diagnóstica en la población infantil con retraso en la adquisición del lenguaje se constituye en un proceso complejo para clínicos e investigadores, fundamentalmente por la dificultad para establecer diferencias semiológicas con el trastorno. La denominación de retraso del lenguaje solo hace referencia a una alteración cronológica en el desarrollo lingüístico. El término trastorno se utiliza para indicar la existencia de una desviación en el curso del desarrollo del lenguaje sin causa neurológica, sensorial o psicológica que la justifiquen. En esta línea de pensamiento se podría inferir que tanto el retraso como el trastorno han sido definidos en parte, mediante criterios diagnósticos de exclusión. Por ello, en las últimas décadas la atención de la comunidad científica se ha centrado en la determinación de indicadores que posibiliten considerar el retraso y el trastorno como dos categorías diagnósticas diferentes. La delimitación de marcadores psicolingüísticos podría contribuir a establecer diferencias entre un perfil normal de desarrollo del lenguaje y uno retrasado o desviado (Gutierrez e Isuani, 2012).

En general, en la literatura científica se han propuesto marcadores desde un criterio evolutivo, con el propósito de establecer un perfil de desarrollo en distintos niveles lingüísticos. Entre las investigaciones se podría mencionar el estudio realizado por Laura Bosch (2004). La autora determina perfiles de riesgo en la población infantil de entre 3 y 7 años, a partir de la persistencia de procesos fonológicos de simplificación (PFS). La evaluación de estos procesos permite conocer no solo los recursos disponibles en el sistema fonológico sino detectar indicadores según la etapa de desarrollo correspondiente (Stampe, 1969; Ingram, 1983 citados en Bosch, 2004). Los procesos fonológicos de simplificación (PFS) pueden ser definidos como la producción de una palabra que en su forma presenta menor longitud que el modelo adulto o en la que se sustituyen o modifican los fonemas que todavía no han sido adquiridos. Estas modificaciones evidencian que el niño aplica estrategias como la eliminación o sustitución de segmentos en el inicio, final o en el interior de la palabra, el cambio del modo articulatorio o bien del modo y de la zona de articulación de manera simultánea. A estas modificaciones se las ha denominado ajustes fonético-fonológicos. Los ajustes fonético-fonológicos se producen en forma reiterada durante el proceso de adquisición de la lengua materna y corresponden a manifestaciones de la actividad del sistema fonológico infantil, que intenta responder a la exigencia planteada por el modelo adulto (Soto-Barba, León y Torres, 2011).

En el desarrollo gramatical, la bibliografía establece que en general se pueden considerar desde un criterio evolutivo dos etapas: la pregramatical que abarca desde el nacimiento hasta las primeras vocalizaciones infantiles y la etapa gramatical que incluye el comienzo del proceso de gramaticalización hasta su definitiva maduración, alrededor de los 4 a 5 años aproximadamente, con las diferencias individuales correspondientes.

De acuerdo con las investigaciones de Serra (Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici, 2001) y Aguado (1989), quienes describen la secuencia del desarrollo gramatical desde una perspectiva evolutiva, el proceso de gramaticalización se inicia entre los 18 y 36 meses, aproximadamente, y se caracteriza por ser un proceso gradual, progresivo e incremental. Los conocimientos gramaticales progresan de manera específica e irregular, dado que al comienzo las producciones son de corta extensión y se evidencian errores e importantes variaciones individuales. A los 5 años, el desarrollo gramatical infantil se define por la plurifuncionalidad de las categorías gramaticales, la utilización correcta de los adverbios y las preposiciones de espacio y tiempo, la sustitución de estructuras coordinadas y yuxtapuestas por las subordinadas y la topicalización (cambio del orden de los elementos de la oración para dar énfasis a lo enunciado). Además, se evidencia un avance en la producción de los morfemas gramaticales que se visualiza en las desinencias de plural y el posesivo en el caso de los sustantivos, y el uso de presente, pretérito y futuro perifrástico, en el caso de los verbos, disminuyendo paulatinamente las hiperregularizaciones en la conjugación de los verbos irregulares. Con respecto a la sintaxis, se observa el uso de construcciones afirmativas, negativas e interrogativas con tres elementos: agente, verbo y objeto. Sin embargo, en relación con las oraciones pasivas aún se pueden manifestar dificultades tanto en la comprensión como en la producción de las mismas, de acuerdo con los resultados de los estudios de Mendoza (Mendoza, Carballo, Muñoz y Fresneda, 2005), autores del instrumento de evaluación utilizado en esta investigación.

Durante el desarrollo morfosintáctico los problemas pueden presentarse de múltiples maneras y afectar a distintos elementos y unidades debido a la propia amplitud de su campo. Un grupo de niños/as puede presentar un desarrollo gramatical lento y pobre en el uso de los recursos formales (oraciones de pocos elementos, estructuras simples, poca variación de los diferentes tipos de operaciones). Otros pueden evidenciar rasgos claros de dificultades en la estructura gramatical (alteración del orden de los elementos en las oraciones, utilización anómala de los morfemas gramaticales, ausencia de la concordancia, ausencia o empleo incorrecto de los nexos oracionales).

Crystal (1989) señala que en la semiología de los trastornos de la comunicación, habla y lenguaje, la perspectiva evolutiva ofrece una descripción más dinámica en cuanto al desarrollo de las dificultades lingüísticas. El conocimiento de indicadores semiológicos, tanto en el retraso como en el trastorno del lenguaje en la población infantil, permite realizar una evaluación más precisa de la problemática que se pueda presentar en relación

con este proceso cognitivo complejo. Se debe tener presente que la semiología puede obedecer a distintas causas, ya sea por déficit sensorial o motor, cuadros patológicos mayores o una patología específica del lenguaje. En este sentido son muchas las hipótesis explicativas que surgen con una doble finalidad. Por un lado determinar la naturaleza del trastorno para diferenciarlo de un simple retraso en el desarrollo lingüístico y, por otro lado, identificar marcadores psicolingüísticos que posibiliten su detección.

4. Metodología

En esta investigación se aplicaron el Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales CEG (Mendoza, Carballo, Muñoz, y Fresneda, 2005) y el Registro del Desarrollo Fonológico Infantil (ReDFI), validados en la investigación realizada anteriormente (2011-2013), a trece (13) niños entre treinta (30) que asistieron durante 2014 al Servicio de Terapia del Lenguaje en el Hospital Universitario. Para determinar la muestra se estableció como criterio de inclusión: antecedente de retraso en el desarrollo del lenguaje y ausencia de etiología patológica manifiesta, evidenciada por los resultados de los estudios complementarios. Se solicitaron los siguientes estudios: audiometría tonal e impedanciometría, examen neurológico y evaluación psicopedagógica o psicológica, según los casos. La actualización de los estudios audiológicos tuvo como propósito descartar la variable de déficit sensorial auditivo significativo en aquellos casos que manifestaban problemas en el habla.

El Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales CEG (Mendoza et al., 2005) fue diseñado por los autores para evaluar la comprensión gramatical y su desarrollo en niños con edades comprendidas entre 4 y 11 años, que presenten retraso y/o trastornos del lenguaje, trastornos de aprendizajes y deficiencias auditivas, entre otros. Además este instrumento puede ser aplicado en la población adulta con diagnóstico clínico de afasia.

El test consta de 80 elementos o ítems de elección múltiple (cuatro alternativas de respuesta), distribuidos en 20 bloques de cuatro elementos cada uno, que constituyen las estructuras gramaticales más representativas en la lengua española. Además incluye siete láminas de ensayo en las que aparecen los elementos léxicos fundamentales que posteriormente se utilizarán en el test. El CEG utiliza como procedimiento la respuesta gestual mediante el señalamiento de la imagen correspondiente a la oración objetivo.

El procesamiento de los datos posibilita realizar un análisis cuantitativo mediante la aplicación de una tabla con baremos según el rango etario correspondiente, y un análisis cualitativo de las categorías evaluadas en cada bloque para la identificación de marcadores morfosintácticos.

En la Tabla N°1 se muestran las categorías gramaticales de los bloques evaluados.

Tabla 1
Categorías morfosintácticas por Bloque (CEG)

BLOQUES	CATEGORÍAS
A	Oraciones predicativas SVO no reversibles
B	Oraciones atributivas
C	Oraciones predicativas negativas
D	Oraciones predicativas pronominalizadas (reflexivas y no reflexivas)
E	Oraciones predicativas SVO reversibles
F	Oraciones predicativas SVO con sujeto plural (reversibles y no reversibles)
G	Oraciones coordinadas disyuntivas
H	Oraciones predicativas SV CC de lugar ² (encima, debajo, delante, detrás)
I	Oraciones coordinadas adversativas
J	Oraciones relativas del tipo SO
K	Oraciones SVO con sujeto escindido
L	Oraciones comparativas absolutas
M	Oraciones OVS con objeto focalizado
N	Oraciones con objeto pronominalizado (contraste de género)
O	Oraciones relativas del tipo SS
P	Oraciones coordinadas adversativas
Q	Oraciones con objeto pronominalizado (contraste de género y número)
R	Oraciones pasivas OVS reversibles
S	Oraciones OVS con objeto escindido
T	Oraciones relativas del tipo OS

Fuente: Mendoza, Carballo, Muñoz, y Fresneda (2005). Manual Técnico (CEG), p. 35.

El Registro del Desarrollo Fonológico (ReDFI) está constituido por 75 ítems léxicos distribuidos en 15 tarjetas. En la tabla N° 2 se presentan las series de palabras incluidas en cada tarjeta.

Tabla 2
ReDFI. Series de palabras

Tarjetas	Palabras				
N°1	tenedor	rojo	cuchillo	tabla	tomate
N°2	bufanda	zapatillas	guantes	campera	gorro
N°3	cuaderno	mochila	lápiz	pizarrón	tijera
N°4	canasta	sandía	banana	mandarina	frutilla
N°5	juguetes	tren	pedras	rompecabezas	helicóptero
N°6	armario	lámpara	guitarra	alfombra	almohada
N°7	anteojos	cartera	flecha	micro	vereda
N°8	semáforo	calle	teléfono	lluvia	paraguas
N°9	enfermera	ambulancia	cruz	camilla	doctor
N°10	gallina	conejo	cabra	caballo	perro
N°11	ventana	cortina	cuadro	sillón	planta
N°12	escoba	muñeco	nieve	sombrero	árbol
N°13	tobogán	columpio	escalera	soga	triciclo
N°14	plato	sopa	cuchara	jugo	mantel
N°15	sandwich	salchicha	carne	huevo	empanada

Fuente: elaboración propia.

El conjunto léxico está formado por dos (2) palabras monosílabas, veinticinco (25) bisílabas, treinta y tres (33) trisílabas y quince (15) polisílabas que incluyen estructuras silábicas con fonemas por oposición fonológica, ataques silábicos complejos, diptongos y codas en posición final e interior de palabra. Se utiliza como procedimiento la descripción de imágenes y la denominación de palabras. Este instrumento posibilita una descripción cuantitativa de los datos en relación con la presencia de procesos fonológicos de simplificación y una descripción cualitativa a partir de la búsqueda de marcadores fonológicos. El Registro del Desarrollo Fonológico (ReDFI) fue diseñado y validado por el equipo de investigación en el período 2011-2013 con el propósito de obtener un conjunto de indicadores conductuales, que permitieran tanto una certera y rápida evaluación del desarrollo fonológico como detectar posibles desvíos lingüísticos.

5. Resultados

a. A partir de la descripción cuantitativa de los datos

Con la aplicación del Registro del Desarrollo Fonológico Infantil (ReDFI) se puede establecer que 100% (13 casos) manifestó modificaciones en la pronunciación sobre 21 palabras del total de ítems léxicos. En la Figura N°1 se puede observar la curva decreciente que surge al ordenar las palabras de acuerdo con el número de errores manifestados por los niños de la muestra.



Figura 1. Elaboración propia.

La repetición del número de errores por cada ítem léxico genera visualmente mesetas, marcando la constancia en el número de errores por conjunto de palabras. La tarjeta que en promedio mostró mayor porcentaje de errores fue la N°6 con 95%, mientras que la N°10 fue la que evidenció en promedio menor porcentaje con 58%. En la Figura N°2 se puede visualizar el porcentaje de errores de cada tarjeta del instrumento aplicado.



Figura 2. Elaboración propia.

Los resultados indican que el total de la muestra (13 casos) presentó procesos fonológicos de simplificación (PFS). Los procesos estructurales evidenciaron el mayor porcentaje (57%), seguidos de los procesos sistémicos (35%) y asimilatorios (8%). En la Tabla 3 se puede observar el porcentaje de cada PFS en el total de la muestra.

Tabla 3
Procesos Fonológicos de Simplificación (13 casos)

Caso	Edad	Procesos Sustitutorios %	Procesos Estructurales %	Procesos Asimilación %
4	4.0	19%	64%	3%
8	4.0	37%	69%	20%
9	4.0	29%	61%	5%
11	4.0	23%	56%	1%
12	4.0	61%	51%	20%
10	4.1	27%	61%	7%
5	4.5	31%	65%	5%
6	4.9	37%	28%	1%
2	5.1	29%	67%	11%
7	5.2	29%	73%	8%
3	5.3	24%	49%	11%
13	5.3	64%	57%	7%
1	6.2	9%	23%	3%

Fuente. Elaboración propia.

Si se consideran los procesos fonológicos de simplificación en relación con los sujetos agrupados por rango de edad, se pueden establecer los siguientes porcentajes: 33% entre 4 años y 4 años y 9 meses; 36% entre 5 años y un 1 mes y 5 años y 2 meses, y 12% para 6 años y 2 meses.

La vinculación entre el desarrollo fonético-fonológico y la edad cronológica permite suponer que los errores disminuyen considerablemente a medida que se incrementa la edad. Sin embargo, el caso N°12, de 4 años, y el N°13, de 5 años y 3 meses, consignados a modo de ejemplo, manifestaron un porcentaje significativo de errores en relación con los ítems léxicos evaluados (44% y 43%, respectivamente). Estos datos resultan coincidentes con lo señalado en la bibliografía, ya que se puede advertir que la edad no es un factor determinante con respecto a la persistencia o eliminación de las dificultades fonético-

fonológicas. La consistencia en los errores y la frecuencia de aparición de los mismos, no solo revelarían un desfase temporal o retraso en las adquisiciones lingüísticas esperables para la edad cronológica, sino que se podrían interpretar como un desvío en el desarrollo del lenguaje desde la perspectiva de las reglas fonológicas.

Con respecto a la aplicación del Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales (CEG), los datos indican que los Bloques I, N, O, Q y T, registraron 100% de errores, siendo en su mayoría de tipo gramatical. Por el contrario, las estructuras que presentaron mayor porcentaje de aciertos fueron la atributiva con 69%, seguida de SVO con 54%, evaluadas en el Bloque B y A respectivamente. Asimismo, es muy notorio como a partir del bloque I, el número total de aciertos por bloque disminuye, provocando que el total de errores en el mismo bloque aumente. Al considerar el total de errores en relación con la muestra estudiada se puede establecer que 52% corresponde a los aciertos y 48% a los errores, distribuidos en 40% de errores gramaticales y solo 8% de errores léxicos.

Dado que cada bloque tiene cuatro construcciones gramaticales, los aciertos son considerados en función de la comprensión de los cuatro ítems, según la valoración establecida por el instrumento. El porcentaje de errores gramaticales sobre el total de bloques evaluados representa 84% sobre 16% de errores léxicos.

En la Figura N°3 se pueden observar los porcentajes de aciertos y errores en cada Bloque evaluado.

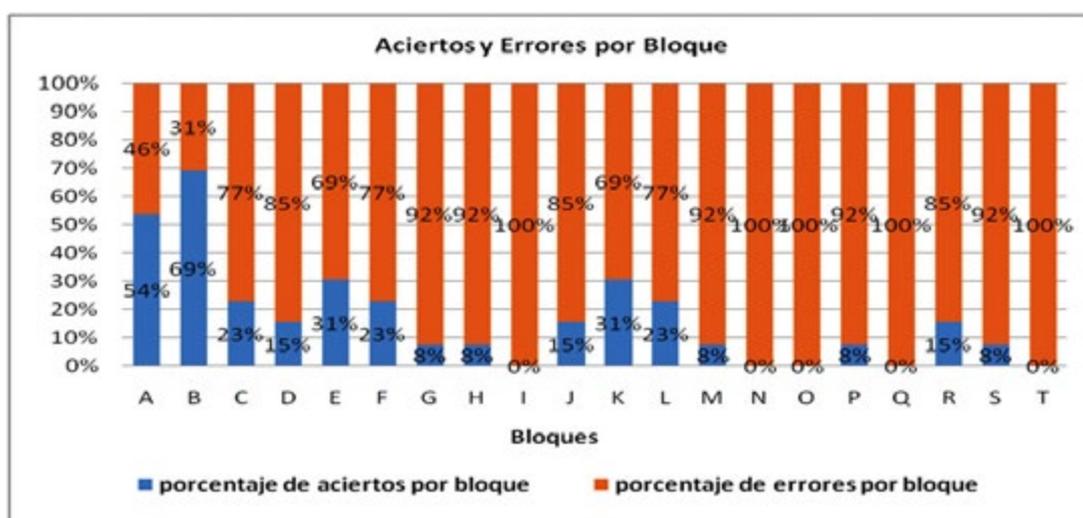


Figura 3. Elaboración propia.

Al considerar el tipo de error (léxico o gramatical) en relación con el caso estudiado y los bloques que registran mayor porcentaje de errores, se puede advertir como se muestra en la Figura N°4 que los errores gramaticales caracterizan a esos bloques.

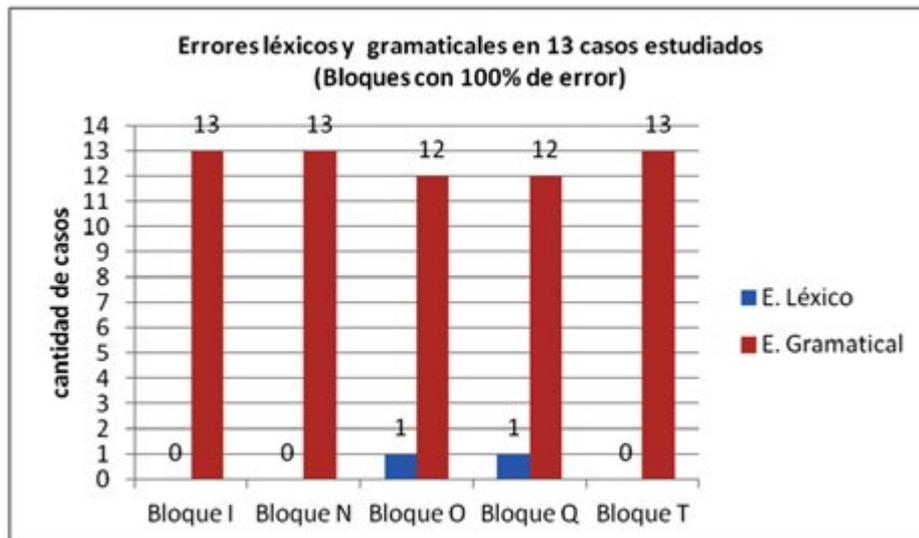


Figura 4. Elaboración propia.

Si se tiene en cuenta el puntaje total, la relación con la edad cronológica y el percentil correspondiente, se obtiene que la media de los puntajes globales para los niños/as que tienen entre 4 y menos de 5 años es de 38 puntos, y se corresponde con el percentil 19; entre 5 y menos de 6 años la media es de 44 puntos y se corresponde con el percentil 12, siendo para los mayores de 6 años la media de 68 puntos, y se corresponde con el percentil 75.

La media de los errores gramaticales y léxicos por intervalos de edades permite establecer que entre 4 y 5 años es de 35 y 7, mientras que para el rango entre 5 y 6 años es 31 y 4, y para los sujetos mayores de 6 años es de 10 y 1 respectivamente. Se podría interpretar que a medida que los niños avanzan en edad presentan menos errores léxicos.

En relación con el género, se observa que en promedio las mujeres cometen más errores gramaticales que los varones (30 y 37 respectivamente), mientras que en los errores léxicos no se observan diferencias significativas (5 y 6 respectivamente).

La consideración del porcentaje de aciertos como de los errores discriminados como gramaticales y léxicos adquiere importancia, ya que contribuye tanto a la determinación del perfil como del nivel de competencia morfosintáctica de la muestra estudiada.

b. A partir de la descripción cualitativa de los datos

La descripción cualitativa, realizada en relación con los ítems léxicos evaluados con el Registro del Desarrollo Fonológico Infantil (ReDFI), se focalizó más en el tipo de error y su vinculación con determinadas estructuras silábicas, que en la persistencia de los PSF en relación con la edad cronológica.

Con respecto al tipo de error, los resultados mostraron tendencias en relación con la dificultad fonético-fonológica de las palabras que no respondían a la estructura CVCV.

Asimismo, se confirmaron los procesos estructurales y sistémicos observados en relación con los ítems léxicos de la prueba aplicada. A modo de ejemplo, se analizan las tarjetas N°6 y N°10 que presentaron el mayor y menor número de errores respectivamente.

La Tarjeta N°6 incluye cuatro palabras trisílabas (lámpara, armario, alfombra, guitarra) y una polisílaba (almohada). La longitud, la complejidad fonológica y la presencia de grupos vocálicos así como el fonema vibrante /r/ hacen que la tarea requiera un alto nivel de procesamiento para la pronunciación.

En la pronunciación de la palabra *almohada* se observan diferentes estrategias, tales como: alargamiento (adición o prótesis) en el inicio de la misma, provocando la unión del artículo con la vocal /a/ inicial del sustantivo y obteniéndose la pronunciación de /lamuá/. Asimismo en la producción infantil se observa acortamiento de la palabra por omisión del fonema /l/ en posición de coda, reducción de grupo vocálico con sustitución y omisión del fonema /ð / en posición interior de palabra. Otras emisiones presentan omisión de sílaba átona y conservación de estructura CVCV, logrando en la pronunciación /mada/. En la producción de la palabra *alfombra* también pueden visualizarse ajustes fonético-fonológicos como: omisión del fonema /l/ en posición de coda y de /b/ por el fenómeno de coarticulación, que provoca una reducción de ataque complejo y una semiconsonantización de /r/ por /j/. La emisión resultante en este caso es /afomja/.

La Tarjeta N°10 contiene tres palabras trisílabas (gallina, conejo y caballo) y dos bisílabas (cabra y chanco), destacando que una de estas incluye el fonema vibrante simple /r/ como segundo elemento de ataque complejo (cabra). Para pronunciar la palabra *conejo* los niños utilizaron como estrategias: sustitución de /x/ por /t/, observándose ajuste fonológico por modo oclusivo pero con un proceso de anteriorización en la ejecución articulatoria (*coneto*). En la pronunciación de la palabra *cabra* se advirtieron procesos de reducción de grupo consonántico con omisión y semiconsonantización de la líquida /r/, lográndose la emisión de /kaba/ y /kabja/, respectivamente. Otro proceso evidenciado fue la sustitución de fonema inicial de sílaba por ajuste de modo y zona próxima de articulación. En este último caso se obtuvo la pronunciación de /paba/ y /taba/.

En general, los procesos estructurales evidenciados por los niños/as de la muestra en la pronunciación de las palabras fueron: omisión de fonema en posición inicial y final de palabra (aféresis), y en posición de coda en el interior de la palabra (síncopa), omisión de sílaba átona y reducción de grupo consonántico y vocálico. Asimismo se manifestaron sustituciones con ajuste de modo y zona articulatoria (cercana y lejana). Los procesos asimilatorios, si bien se presentaron con menor porcentaje estuvieron presentes en palabras como tobogán (/tododán/); semáforo (/femáfono/); helicóptero (/tototo/) y rompecabezas (/popeta/), entre otras.

Con la intención de descubrir nuevos indicadores que aporten elementos para el diagnóstico temprano de los trastornos del lenguaje, se consideró la presencia de otras modificaciones en la pronunciación de las palabras. Si bien se incluyen estas variaciones entre los procesos fonológicos de simplificación, requieren otro tipo de análisis. Las transformaciones pueden afectar el orden de los fonemas en la secuencia articulatoria, así como lograr producciones que no responden a las reglas fonotácticas de la lengua. Entre estas modificaciones se pueden mencionar la presencia de: metátesis, epéntesis, síncope y coalescencia.

Con respecto al desarrollo fonológico de los niños evaluados, los resultados muestran que los errores afectan principalmente a la estructura de la sílaba, siendo la aféresis u omisión el proceso más frecuente. La omisión del fonema fricativo /s/ y vibrante /r/ en posición de coda fue el proceso estructural que tuvo mayor incidencia en el total de la muestra. Los procesos sistémicos o sustitutorios afectaron también a fonemas fricativos y vibrantes, provocando oclusivización y lateralización en la producción de los diferentes ítems léxicos del registro. La presencia de oclusivización podría ser interpretada como un indicador de retraso del desarrollo fonológico, dado que las oclusivas y nasales son las de más temprana adquisición. Si se tiene en cuenta el criterio evolutivo, la bibliografía indica que los segmentos que ofrecen mayor dificultad desde el punto de vista articulatorio son las fricativas y las vibrantes. De este modo, se podría esperar que la edad de los niños fuera un elemento diferenciador en el proceso evolutivo. Sin embargo, en la muestra analizada la variable edad no fue determinante en relación con la presencia de los PFS, ya que niños de mayor edad presentaron persistencia de PFS, así como sumatoria de procesos en una misma palabra.

En síntesis, los resultados evidenciaron tendencias vinculadas con la complejidad fonológica y articulatoria de los ítems léxicos evaluados, así como una acentuada persistencia de procesos estructurales y sistémicos. La oclusivización y la omisión podrían ser consideradas como marcadores fonológicos en el desarrollo lingüístico infantil, adquiriendo su persistencia un valor diagnóstico diferenciador entre el retraso y el trastorno del lenguaje.

La investigación realizada por Vivar y León (2009) se constituye en un aporte significativo para determinar el perfil fonológico de los sujetos de la muestra, ya que sus resultados indican que a partir de los 3 años de edad cronológica la población infantil posee un registro fonético-fonológico que incluye aproximadamente 80% de los sonidos vocálicos y consonánticos, y su realización muestra mayor precisión articulatoria.

En general, la bibliografía muestra que entre los 4 y 5 años aún los niños pueden manifestar dificultades en la articulación de consonantes fricativas /s/ /f/ y /x/ y, sobre todo con la vibrante /r/. En cambio, los fonemas que ofrecen menor dificultad son los nasales y los oclusivos. Por otra parte, con respecto a los PFS, el proceso sistémico es

en esta franja etaria el que se presenta de manera más frecuente, seguido del proceso estructural (omisión). En otras palabras, existe mayor sustitución de fonemas que manifestación de variantes en la estructura de la sílaba por omisión de fonemas, o la presencia de reduplicaciones y asimilaciones. La presencia de transformaciones como metátesis y epéntesis deben ser consideradas como ajustes fonético-fonológicos que intentan responder a las reglas fonotácticas de la lengua.

Si bien con frecuencia se puede observar que hasta la edad de 6 años un número significativo de niños aún no alcanzan a completar el sistema fonológico, es poco frecuente observar la omisión como proceso estructural, ya que el mismo limitaría el avance hacia palabras polisílabas. Sin embargo, los resultados en este estudio indican que el total de los casos ha evidenciado tanto procesos sistémicos (sustitución) como estructurales (omisión) en un porcentaje significativo, independientemente de la edad cronológica. La presencia de procesos estructurales (omisión) y la tendencia a la oclusivización de fonemas como estrategia sistémica en la producción léxica no solo evidenciaría un perfil fonológico retrasado, sino que su persistencia se podría interpretar como un desvío en el desarrollo del lenguaje, desde la perspectiva de las reglas fonológicas.

Con respecto a la aplicación del Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales (CEG), los resultados obtenidos permiten observar que si bien existen diferencias entre los distintos casos, las dificultades se hacen más evidentes ante estructuras morfosintácticas de uso poco frecuentes o que no siguen el orden esperado en español. Los datos obtenidos concuerdan con los resultados de otras investigaciones realizadas con niños que presentaban como antecedente un retraso del lenguaje o fueron considerados hablantes tardíos (Gutierrez e Isuani, 2012). En este estudio, las estructuras que manifestaron mayor dificultad fueron las que no siguen el orden estructural común, sujeto-verbo-objeto (SVO), como las oraciones coordinadas o las de relativo, evaluadas en el Bloque I; O; P y T, en las que el total de la muestra registró errores. Por el contrario, las estructuras que ofrecieron menor dificultad fueron las atributivas seguidas de las de SVO, que corresponden al Bloque B y A. Al parecer, los niños comprenden mejor estructuras del tipo SVO, donde se reconoce más fácilmente el núcleo del sintagma nominal y a la vez son las primeras estructuras que aparecen en la producción del habla, mientras que otras retrasan su adquisición.

Por otra parte, el análisis cualitativo también permitió inferir estrategias de comprensión de las estructuras gramaticales utilizadas por los niños evaluados. Al parecer, disponen de estrategias que les permite acceder a la comprensión de las estructuras, aun cuando no comprenden cada uno de los elementos lingüísticos. Autores como Chapman y Miller (1975, citados en Pavez Guzmán, Barrera Jiménez, Gutiérrez Torres y Sancho Fernández, 1993) determinaron que entre los 3 y 4 años, los niños suelen elegir el nombre (sustantivo)

como agente para comprender una estructura morfosintáctica y la selección será mejor si el primer nombre es animado.

Los resultados obtenidos a partir de los bloques con errores permitieron obtener un perfil psicolingüístico con indicadores morfosintácticos que podría interpretarse como un desarrollo deficitario, en lugar de ser considerado únicamente como retrasado. Los bloques que presentaron más errores fueron aquellos donde se alteraba la estructura canónica o bien no se podía aplicar siempre la estrategia de la selección del nombre para su comprensión. La tendencia evidenciada en la comprensión de las distintas estructuras evaluadas conduce a la existencia de un perfil psicolingüístico que se correspondería más con un desarrollo *diferente* que *deficitario* en relación con lo esperable para la edad cronológica. Al parecer, el nivel de competencia morfosintáctica no estaría relacionado con la edad cronológica. Las estrategias utilizadas en la comprensión de estructuras gramaticales podrían ser consideradas como indicadores para caracterizar el retraso del lenguaje, ya que los resultados muestran que niños de mayor edad han manifestado dificultades con el contenido léxico que se expresa a través de una estructura morfosintáctica. Los niños con retraso del lenguaje obtienen mejor rendimiento en las estructuras SVO, porque pueden aplicar la estrategia de selección del nombre (núcleo) para comprender la estructura gramatical.

En síntesis, los resultados han permitido no solo establecer un perfil fonológico y morfosintáctico de los sujetos evaluados, sino obtener marcadores que permitan caracterizar el retraso del lenguaje.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en esta investigación aportan antecedentes sobre la importancia que tiene la aplicación de instrumentos de evaluación en la búsqueda de marcadores morfosintácticos y fonológicos en niños con retraso del lenguaje (RL). Al parecer, existen datos suficientes para pensar que la población infantil con retraso del lenguaje presenta un desarrollo lingüístico similar al que se observa en niños de menor edad, si se lo caracteriza desde un criterio evolutivo. Sin embargo, resulta difícil establecer la diferencia entre el retraso y el trastorno del lenguaje considerando solamente la dimensión temporal. La presencia de ciertos marcadores fonológicos podría determinar que ambos grupos presentan un desarrollo fonético-fonológico diferente, aunque en etapas tempranas del desarrollo del lenguaje parezca que tienen características similares. En relación con lo anterior, parece importante destacar que los niños con RL presentan persistencia de procesos fonológicos propios de etapas tempranas, lo que sugeriría un retraso en su desarrollo fonológico, pero junto con esto son capaces de producir combinaciones fonológicas que corresponden a etapas posteriores del desarrollo lingüístico. Este hecho

sugiere nuevamente la existencia de un desarrollo diferente más que un simple retraso en la adquisición del lenguaje.

La oclusivización y la omisión de sílabas átonas, coincidente con lo señalado en la bibliografía, podrían ser considerados elementos diferenciadores en la orientación diagnóstica del trastorno de lenguaje, mientras que la omisión de codas y la reducción de grupos vocálicos y consonánticos serían marcadores evolutivos que permitirían caracterizar el retraso del lenguaje.

La persistencia de los procesos de simplificación fonológica tanto en el retraso como en el trastorno del lenguaje reflejaría la dinámica del desarrollo fonológico tardío, que se caracteriza por los ajustes de las representaciones del sistema fonológico en función de distintas restricciones. Esta dinámica del desarrollo fonológico permitiría distinguir la diferencia entre el retraso y el trastorno del lenguaje. Los niños que presentan un retraso se encontrarían en una etapa de estabilización del sistema fonológico manifestado por la presencia de procesos de sustitución debido a las restricciones fonemáticas. El diagnóstico de trastorno del lenguaje quedaría definido tanto por la presencia de procesos estructurales (omisión) como por la persistencia de procesos sistémicos y asimilatorios con los fonemas de más temprana adquisición.

Con respecto al desarrollo gramatical, los resultados indican que la comprensión de las estructuras gramaticales no depende de la edad cronológica, sino que se relaciona con el contenido léxico que se expresa en una construcción morfosintáctica. De modo que la estrategia de seleccionar ciertas piezas léxicas retrasaría la comprensión de estructuras gramaticales más complejas en la población infantil con retraso del lenguaje. Los marcadores fonológicos y morfosintácticos identificados en este estudio podrían ser determinantes para orientar el diagnóstico de un modo más certero, independientemente de la edad cronológica. La identificación temprana de marcadores psicolingüísticos en la población infantil con retraso en el desarrollo del lenguaje se constituye no solo en una herramienta diagnóstica, sino que podría tener importantes implicaciones en el diseño de las intervenciones terapéuticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, G. (1989). *El desarrollo de la morfosintaxis en el niño*. Madrid, España: CEPE.
- Aguado, G. (1999). *Trastorno Específico del Lenguaje*. Málaga, España: Aljibe.
- Aguilar Mediavilla, E. (2002). Diagnóstico diferencial precoz entre el trastorno del lenguaje y el retraso del lenguaje a partir de los procesos de simplificación fonológica. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. XXII(2), 90-99.
- Bosch, L. (1983). El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación. *Anuario de Psicología*, 28(1), 85-114.

- Bosch, L. (2004). *Evaluación fonológica del habla infantil*. Barcelona, España: Masson.
- Crystal, D. (1989). *Patología del lenguaje*. Madrid, España: Cátedra.
- Garayzábal, E. (2006). *Lingüística Clínica y Logopedia*. Madrid, España: Machado Ediciones.
- Gutierrez, C. e Isuani, M. (2012). *Evaluación temprana del desarrollo lingüístico infantil. Modelos procedimentales para la detección de problemas fonológicos y morfosintácticos en la Educación Infantil*. Madrid, España: EAE.
- Ingram, D. (1983). *Trastornos fonológicos en el niño*. Barcelona, España: Médica y Técnica.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más Allá de la Modularidad*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Karmiloff-Smith, A. y Karmiloff, K. (2005). *Hacia el lenguaje*. Madrid, España: Morata.
- Mendoza Lara, E. (2001). *Trastorno específico del lenguaje (TEL)*. Madrid, España: Pirámide.
- Mendoza, E.; Carballo, G.; Muñoz, J. y Fresneda, M. (2005). Evaluación de la comprensión gramatical: un estudio translingüístico. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25(1), 2-18.
- Mendoza, E.; Carballo, G.; Muñoz, J. y Fresneda, M. (2005). *CEG (Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales)*. Madrid, España: TEA.
- Monfort M. y Juárez-Sánchez, A. (1993). *Los niños disfásicos*. Madrid, España: CEPE.
- Pavez Guzmán, M.; Barrera Jiménez, J.; Gutiérrez Torres, M. y Sancho Fernández, M. (1983). Evaluación del desempeño gramatical básico en niños con Retraso Simple de lenguaje. *Revista de Logopedia y Fonoaudiología*, II (4), 206-214.
- Serra, M. (1984). Normas estadísticas de articulación para población escolar de tres a siete años en el área metropolitana de Barcelona. *Revista de Logopedia y Fonoaudiología*, III(4), 232-235.
- Serra, M.; Serrat, E.; Solé, R.; Bel, A. y Aparici, M. (2001). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona, España: Ariel.
- Soto-Barba, J.; León, H. y Torres, V. (2011). Una propuesta para la clasificación de los ajustes fonético-fonológicos del habla infantil (CLAFF). *Revista Onomázein*, 1(23), 69-79.
- Triadó, C. y Forns, M. (1989). *La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva*. Barcelona, España: Anthropos.
- Vivar, P. y León, H. (2009). Desarrollo fonológico-fonético en un grupo de niños entre 3 y 5, 11 años. *Revista CEFAC*, 11(2), 190-8.

LA ARGUMENTACIÓN EN EL SEGUNDO CICLO DE LA ESCUELA PRIMARIA

Ana Torre, Paola Bruno, Elisabeth González y Fabiana Delicio ¹

Facultad de Educación
Universidad Nacional de Cuyo

Resumen

En este trabajo se comunican los datos finales del proyecto *Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el segundo ciclo de la educación básica*, que es la continuación de los proyectos realizados por el mismo equipo durante los períodos 2009/2011 y 2011/2013 en el primer ciclo. La investigación, de carácter descriptivo y cuasi experimental, está dirigida al segundo ciclo de la escuela primaria y cuenta con los aportes de la Psicología Cognitiva, la Psicolingüística, la Lingüística Textual y de la Teoría de la Enunciación. En esta propuesta se investigó el nivel de desarrollo de la competencia productiva de textos argumentativos en sexto grado, en las mismas instituciones educativas analizadas en los períodos anteriores. Se llevó a cabo en dos escuelas urbanas de escolaridad común. En una de estas se aplicó la secuencia didáctica, mientras que la segunda funcionó como grupo control. El corpus permitió describir el nivel de desarrollo de la competencia argumentativa de los sujetos de la muestra y comparar los resultados obtenidos por ambos grupos. Los objetivos que orientaron este estudio fueron: describir el desarrollo de la competencia productiva oral y escrita de textos argumentativos alcanzado por niños pertenecientes a sexto año; elaborar y aplicar una secuencia didáctica para la enseñanza de la producción oral y escrita de textos argumentativos a efectos de corroborar si la implementación de una adecuada mediación pedagógica y la utilización por parte del docente de estrategias discursivas pertinentes favorece el desarrollo de esta competencia, así como también lograr, a partir de su aplicación, una mayor comprensión de los múltiples procesos que intervienen en la compleja tarea de producir un texto argumentativo y, además, precisar si los niños son capaces de realizar reflexiones metacognitivas y metalingüísticas.

Esta investigación se justificó, en primer lugar, debido a los escasos estudios realizados sobre producción escrita de textos argumentativos en niños de educación básica de habla hispana en Latinoamérica y, en segundo lugar, por el alto índice de fracaso de los alumnos de todos los niveles en la modalidad textual mencionada. Los datos obtenidos

¹ Proyecto *Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el segundo ciclo de la educación básica*. Código: 06/H143.2013-2016, *Desarrollo de competencias para la producción de discursos argumentativos: interacciones verbales en el aula de primaria*. Equipo: Susana Ortega de Hocevar (directora), Ana Torre (codirectora), Gabriela Herrera, Claudina Rodríguez, Elisabeth González, María Eugenia Mercau, Paola Bruno, Graciela Padilla y Eliana Mateos (becaria)

en la muestra estudiada confirman que tal competencia puede ser modificada y perfeccionada en la interacción entre el docente y los estudiantes y entre estos, en un contexto favorecedor de la construcción del aprendizaje.

Palabras clave: Competencia argumentativa – Lengua oral – Lengua escrita – Competencia metacognitiva – Educación básica

INTRODUCCIÓN

Escribir textos argumentativos o dialogar argumentativamente plantean desafíos específicos que hay que abordar desde una perspectiva didáctica, al promover situaciones significativas para los estudiantes que los lleven a participar activamente en temas de actualidad y textos que convocan a posicionarse con argumentos que generan debate. Esta investigación -descriptiva, cuasi experimental y longitudinal- reviste especial importancia debido a los escasos estudios realizados sobre producción escrita de textos argumentativos en niños de educación básica de habla hispana en Latinoamérica y quiere ser un aporte para tratar de solucionar el alto índice de fracaso de los alumnos de todos los niveles en la modalidad textual mencionada. La muestra está formada por dos escuelas urbanas de escolaridad común; en una de las cuales se aplicó la secuencia didáctica, mientras que la segunda sirvió como grupo control. A través del corpus, se buscó describir el nivel de desarrollo de la competencia argumentativa de los sujetos de la muestra y comparar los resultados obtenidos por ambos grupos. Esto implicó la identificación de los tipos de argumentos que pueden emplear, la utilización de conectores argumentativos, organizadores textuales y verbos de opinión, así como también si son capaces de incorporar otras voces a su texto. El marco general de la investigación se nutrió de consideraciones teóricas provenientes de: la Psicología Cognitiva (Vigotsky, 1979), la Psicolingüística (Cuetos Vega y Vega, 1999), la Lingüística Cognitiva (Langacker, 2003, 2008), el Análisis del Discurso (Maingueneau, 2005) y la Teoría de la Enunciación (Benveniste, 1985).

Los objetivos propuestos fueron: describir el desarrollo de la competencia productiva oral y escrita de textos argumentativos alcanzado por niños pertenecientes a sexto año; elaborar y aplicar una secuencia didáctica para la enseñanza de la producción oral y escrita de textos argumentativos; establecer si los estudiantes son capaces de efectuar reflexiones metacognitivas y metalingüísticas y describir las interacciones verbales y su incidencia en el desarrollo de competencias para la producción de discursos argumentativos.

Se formuló la hipótesis de trabajo en los siguientes términos: los estudiantes de 6to. año de escolaridad básica están en condiciones de producir textos argumentativos orales y escritos coherentes y cohesivos, con al menos una estructura mínima, consistente en una tesis y un argumento. Asimismo, en el caso de los textos escritos, los estudiantes tienen que estar en condiciones de efectuar durante el proceso de producción reflexiones

metacognitivas y metalingüísticas de distinta índole que favorezcan el logro de textualizaciones más eficaces. Esa competencia resultaría enriquecida con una adecuada secuencia de actividades de enseñanza-aprendizaje.

Si bien la mayoría de los docentes considera que la comprensión y producción de discursos argumentativos constituye un contenido propio del nivel Medio, se pretende aportar evidencia empírica que demuestra que la educación primaria es un ámbito propicio para su aprendizaje-enseñanza. Por esto, en una primera fase de la investigación se realizó un diagnóstico de la competencia para argumentar que poseen niños de entre 11 y 12 años y, luego, en la fase experimental del proyecto se aplicó una secuencia didáctica que apuntó a la construcción de estrategias para que los niños perfeccionaran sus habilidades argumentativas en interacción con sus pares y docentes y en contextos significativos de la comunidad de pertenencia.

La transferencia se realizó a través de presentaciones en eventos nacionales e internacionales, mediante la discusión con otros grupos de estudio, la realización de cursos, talleres, jornadas y asesoramiento a instituciones del medio y la publicación en revistas especializadas. Asimismo, los nuevos conocimientos fueron transferidos a los alumnos, tanto de grado como de posgrado y a docentes en servicio, de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo.

1. Marco teórico

En primer lugar, el equipo abordó la revisión y ampliación del marco teórico de las investigaciones realizadas en los períodos 2009/2011 y 2011/2013 para llevar adelante las metas de esta nueva investigación.

Al ser clave el propósito persuasivo de la argumentación, se hace necesario tener en cuenta la relación entre los interlocutores. Por esto se considera la configuración de las personas en el discurso: *locutor*, como persona que asume el “yo” del discurso; *alocutario*, como la persona a la que se dirige el *locutor*, el “otro” en la relación de alocución (Benveniste, 1985; Kerbrat-Orecchioni, 1986 y Ducrot, 1984). Debido a ello, el marco teórico, considerado en esta parte del análisis, adopta elementos de la Teoría de la Enunciación: noción de *locutor*, *alocutario*, *discurso* (Maingueneau, 2003) (Ortega de Hocevar et al., 2013-2016).

Desde una perspectiva cognitiva, esta problemática puede ser abordada con los conceptos de *subjetivización* y configuración objetiva o puesta en escena, propuestos por Langacker (2003, 2008). Estas nociones permiten establecer de qué manera la figura del *conceptualizador* se entiende como el particular punto de vista que se crea en el discurso para representar la perspectiva del que habla o escribe (Langacker, 2003, 2008). Esta noción se refiere también al posicionamiento del oyente, tal como el hablante, lo

considera desde el contexto de interacción (Castro y Ortega de Hocevar, 2011, citado en Ortega de Hocervar et al., 2013-2016).

Respecto a la argumentación, y debido a la gran cantidad de estudios que existen en torno al tema y las numerosas líneas teóricas que surgieron en el siglo pasado, tales como: la Nueva Retórica de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), la estructura del argumento de Toulmin (1958), la pragma-dialéctica de van Eemeren y Grootendorst (2002), por citar las más importantes; para este trabajo se optará por una conceptualización simple y clara de lo que entendemos por argumentación. En coincidencia con numerosos autores, se considera que el discurso argumentativo es un tipo de discurso que se basa en opiniones y en el que el hablante o escritor adopta una posición acerca de un tópico controversial. Es decir, un discurso en el que, básicamente, se enuncia una opinión (tesis) y, al menos, un argumento (justificación) (Ortega de Hocevar et al., 2013-2016).

También es necesario destacar la fuerte influencia que ha tenido en la elaboración de la secuencia didáctica el posicionamiento epistemológico en la teoría de los procesos psicológicos superiores de Vigotsky (1979). Este autor, fundador de la teoría sociohistórica cultural, le otorga al docente un papel fundamental como verdadero mediador, organizador y responsable de conducir al niño a través de los momentos críticos que se dan en dos planos: primero, en el social y, después, en el psicológico. Es decir, primero entre las personas como categoría interpsicológica y, luego, dentro del niño, como categoría intrapsicológica. Esto sucede tanto en la atención voluntaria como en la memoria lógica y la formación de conceptos (González, 2011; Ortega de Hocevar et al., 2013-2016).

Desde esta mirada, se revalorizan las interacciones y el uso de estrategias discursivas basadas en el principio que identifica a la educación como un proceso público en el cual, mediante el discurso, se construyen los nuevos conocimientos, se negocia y se transfiere el acervo cultural (Bruner, 1997; Edward, 1995).

En esta investigación, en coincidencia con diversos estudiosos, se considera que el discurso no es simplemente un instrumento para la transmisión de mensajes, sino que es “una actividad en la que se genera el significado” (Cubero Pérez et al. p.76). Debido a ello, ponderamos la dimensión semiótica del aula y la consideración de esta como un escenario de construcción y negociación conjunta de significados (Wertsch, 1995). Particularmente se adoptará la postura vigotskiana, con la que ya se ha trabajado en investigaciones anteriores (Ortega de Hocevar et al., 2005, 2007, 2009, 2011) y que considera al discurso como medio para la construcción del aprendizaje.

Esta construcción de conocimiento en el aula se da por medio de actos de interacción discursiva, mediados por la participación en actividades de aprendizaje conjunto, lo que constituye un acto educativo (Coll y Onrubia, 2001).

El discurso que se estudia surge en la interacción áulica en presencia e implica la participación de varios sujetos que construyen colectivamente, por eso se habla de la producción como un proceso sociocognitivo, en el que participa un docente, pero en el que la voz de los alumnos es también primordial. De manera tal que se concibe el discurso escolar como una interacción docente-alumno, alumno-docente y alumno-alumno, y no como una construcción guiada siempre por el maestro. En este proceso de construcción de significados compartidos tanto el docente como los alumnos emplean distintas estrategias discursivas y mecanismos semióticos que serán objeto de este análisis (Ortega de Hocevar et al., 2013-2016).

2. Procedimientos metodológicos empleados

Para el análisis de la estructura argumentativa se tomaron los aportes de Golder y Coirier (1993), quienes realizaron un estudio de esta a partir de una muestra constituida por alumnos de entre 7 y 14 años (147 casos) y alumnos universitarios (34 casos). El objetivo que guió el trabajo de estos autores fue investigar la evolución de la escritura argumentativa mediante el análisis de la organización estructural de textos argumentativos. Para la categorización de los discursos obtenidos, diseñaron un tabulador compuesto por tres categorías que daban cuenta de la presencia o no de distintos elementos estructurales propios del texto argumentativo: opinión, argumento (cantidad y relación entre los mismos, contraargumento o refutación de otros puntos de vista). Los resultados finales les permitieron establecer las siguientes fases o estadios en el desarrollo de la estructura argumentativa: 1- una etapa de pre-argumentación, en la que al comienzo no se plantea una posición explícita, y luego sí se expone una posición explícita, pero que no es sustentada por un argumento; 2- una etapa mínima de argumentación, en la que se toma una posición en forma explícita, la cual se respalda con un argumento y 3- una etapa de argumentación elaborada, en la que se utilizan al menos dos argumentos de respaldo que no se encuentran relacionados, y luego se utilizan dos argumentos que sí se relacionan entre sí.

Con respecto a los tipos argumentos que se presentan, se tuvo en cuenta una tabulación realizada para el análisis de las producciones de estudiantes venezolanos por Sánchez y Álvarez (2001). Ellos establecieron cuatro niveles: a- Nivel I: argumentos más centrados en el “yo”, en el interés o gusto individual (“razón: me gusta”); b- Nivel II: argumentos “prácticos”, también cercanos al “yo”, en tanto señalan una conveniencia particular (“razón: me conviene”); c- Nivel III: argumentos de interés colectivo, aspectos concretos o los económicos (“razón: conviene a todos desde una óptica material) y e- Nivel IV: los valores de un nivel menos concreto (“razón: conviene a la sociedad”).

2.1. Instrumentos

Es clave detallar que los datos fueron obtenidos mediante la aplicación de distintos instrumentos:

- a- pretest: grabación oral y trabajo escrito realizado individualmente por los niños tanto del grupo experimental como del grupo control;
- b- aplicación de la secuencia didáctica: trabajos orales, escritos colectivos, escritos realizados en díadas y escritura individual;
- c- observación participante;
- d- registro de clases;
- e- análisis de documentación escrita: planificaciones propuestas en los libros y documentos de apoyo que utilizan los docentes, Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), Contenidos Básicos comunes (CBC) y Diseño Curricular Provincial (DCP);
- f- postest: grabación oral y trabajo escrito individual.

2.2. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Los instrumentos **a**, **b** y **f** fueron aplicados por los docentes de las escuelas y secciones seleccionadas en las horas de clases habituales. En tanto que los instrumentos **c** y **d** estuvieron a cargo de las investigadoras en el tiempo de clases de los niños, previo acuerdo con el docente responsable. Mientras que el instrumento **e** fue responsabilidad de las investigadoras y se resolvió en un lugar del establecimiento a determinar, fuera del horario habitual de clases.

Se elaboraron grillas específicas para sistematizar los datos obtenidos mediante la aplicación de cada uno de los instrumentos.

El análisis de los datos fue de tipo cuanti y cualitativo, y se trabajó con triangulación de la información aportada por los distintos instrumentos.

3. La secuencia didáctica

Como en investigaciones anteriores, se asumió el desafío de la búsqueda y selección de los materiales adecuados para los destinatarios y cómo secuenciar las actividades para desarrollar la competencia para la producción de discursos argumentativos orales y escritos en los niños de 6° año. En cuanto a la producción, se propuso trabajar primero en forma colectiva para poner en juego todas las estrategias y procedimientos lingüísticos descubiertos en el análisis de un texto sobre el tema elegido. Luego se optó por una producción en grupo con material de interés. En esta etapa, los intercambios fueron muy ricos entre el docente mediador y las preguntas que surgieron. En un tercer momento, se propuso escribir en díadas, actividad que se grabó para analizar las reflexiones metalingüísticas que hacían los dos compañeros en el proceso. Finalmente, se los

enfrentó a la producción autónoma para indagar los conocimientos y competencias que los niños habían adquirido y ponían en juego en la actividad.

Se elaboró² una secuencia formada por ocho fases, entendida cada una como un conjunto de actividades y propuestas a modo de taller y destinadas a ir desarrollando en complejidad creciente las habilidades de los alumnos para producir textos orales y escritos. Con estas propuestas graduales, se pretendió que los alumnos: a- perfeccionaran sus producciones argumentativas con el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas; b- identificaran un conjunto de herramientas lingüísticas y procedimientos discursivos propios y c- llegaran a su utilización eficaz y flexible.

En el desarrollo de la secuencia, se propusieron actividades significativas y contextualizadas, se generaron espacios de metacognición y elaboración de esquemas modelos, conectores y recursos lingüísticos que suponen un progreso cognitivo y un control metacognitivo de los procesos implicados en la elaboración de discursos argumentativos (Lacon de De Lucia y Ortega de Hocevar, 2003).

3.1. Breve descripción de las fases

- Primera fase: *primeras producciones (pretest)*. Se aplicaron dos pretest: uno de producción oral y otro de producción escrita. Se realizó un debate oral que fue grabado y, posteriormente, se realizó la producción escrita.
- Segunda fase: *Observamos, escuchamos y leemos comprensivamente antes de escribir*.
- Tercera fase: *Talleres de reconocimiento y aplicación de estrategias para la producción oral y escrita de discursos argumentativos*. El propósito de esta fase fue acercar paulatinamente a los niños a la identificación del texto argumentativo y al reconocimiento y aplicación de distintas estrategias para la producción oral y escrita de distintos textos argumentativos. Se organizó en cuatro talleres.
- Cuarta fase: *Hablamos para producir*.
- Quinta fase: *Escribimos juntos*. Producción colectiva de un texto argumentativo. Los niños le dictaron a la docente y entre todos se hicieron los procesos de planificación, textualización y revisión.
- Sexta fase: *Reflexionamos y elaboramos una guía*. La docente promovió la reflexión acerca de todo lo realizado y junto con los alumnos elaboraron una guía de los pasos seguidos con el objeto de que la emplearan en la producción individual.
- Séptima fase: *Trabajamos con un compañero* (producción en díadas).

² El desarrollo completo de la secuencia se puede consultar en Ortega de Hocevar et al., (2011). Informe final. Mendoza: SECYTP

- Octava fase: *Trabajamos solos* (producción individual del tipo de texto elegido). La docente pidió que revisaran el texto empleando la guía elaborada. Esta producción la denominamos en nuestra investigación postest (Ortega de Hocevar et al., 2013-2015).

4. Resultados

Después de analizar todo el corpus, se elaboraron los resultados finales desde dos perspectivas: una cualitativa y otra cuantitativa. Si bien a efectos de describir el desarrollo de la competencia argumentativa de los estudiantes de sexto año de escolaridad básica, interesa particularmente mostrar sus propias producciones, por tratarse de una investigación cuasi-experimental -con un grupo testigo-, también se van a presentar los resultados cuantitativos para determinar con mayor precisión la incidencia de la aplicación de la secuencia didáctica en los cursos experimentales.

Se presenta un ejemplo de cómo se realizó el análisis del corpus para dar cumplimiento al objetivo general del proyecto: en primer lugar, se realizó una transcripción de la totalidad de las clases en las que se aplicó la secuencia didáctica en los cursos experimentales. Posteriormente, se procedió a la categorización de los argumentos en base a las grillas elaboradas teniendo en cuenta los criterios mencionados anteriormente (Golder y Coirier, 1993; Sánchez y Álvarez, 2001).

Se incluye un breve fragmento de los análisis propuestos en los procedimientos metodológicos para ejemplificar el trabajo que se llevó adelante (Ortega de Hocevar et al., 2013-2016). En las transcripciones se ha respetado la escritura de los niños.

Tabla 1.
Pretest escrito

Protocolo	Análisis	Escuela	Curso	Comisión	Fecha
PRETEST ESCRITO (PE6A2)	ESTRUCTURA ARGUMENTATIVA	Esc. 2	6º	A	19-08-14

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2.
Nivel I

NIVEL I : PREARGUMENTATIVO NO EXPRESAN SU OPINIÓN, LA SUPONEN COMO CONOCIDA Y EN TORNO A ESTA FORMULAN ARGUMENTOS INCIPIENTES	
Características del texto	Muestra
	No se registran ejemplos

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3.

Nivel II

NIVEL II: DE ARGUMENTACIÓN ESCASAMENTE ELABORADA NO EXPRESAN SU OPINIÓN, LA SUPONEN COMO UN DADO Y EN TORNO A ESTA FORMULAN ARGUMENTOS CON UN NIVEL DE ELABORACIÓN BÁSICO	
No explicitan la tesis, contestan la pregunta formulada (¿El uso de la tecnología disminuye las relaciones entre las personas? Observa la imagen y responde. Justifica tu respuesta). El nivel de argumentación es escaso.	Sí, no nos podemos comunicar ni conocernos, no sabemos que es lo que le gusta a otro, no podemos disfrutar del paisaje, del aire libre, los amigos y siempre estamos ablando de internet. 1. Leonardo (PE6A2) ¹

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4.

Nivel III

NIVEL III: DE ARGUMENTACIÓN MÍNIMA PRESENCIA DE UNA OPINIÓN Y POCOS ARGUMENTOS	
Características del texto	Muestra
Texto con opinión medianamente explicitada, un argumento aceptable.	Si disminuye las relaciones entre las personas. Hace La Tecnología que nos dejemos de Hablar pj: La otraves fui a un cumpleaños que era de tenía 2 amigas que se sacaban fotos o ablaban por Facebook no me dejaban ni siquiera hablar con ellas o difrutar el cumpleaños, no ellas estaban con el celular. y como yo no tengo, no puedo estar con ellas por la culpa del selular o las cosas tecnológicas. Esta lo malo y lo bueno de las cosas cosas tecnológicas. 1. Giuliana (PE6A2)

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5.

Nivel IV a

NIVEL IV a : DE ARGUMENTACIÓN ACEPTABLE 4. a. PRESENCIA DE DOS O MÁS ARGUMENTOS INTERCONECTADOS. UN GRADO RUDIMENTARIO DE TEXTUALIZACIÓN	
Características del texto	Muestra
No explicitan completa la opinión, ya que contestan la pregunta formulada. La sostienen con dos o más argumentos.	Si, porque no te hacen socializar con las personas, te hacen hacerte adicto a todas las cosas tecnológicas. Pero tiene un lado bueno, lo podes usar para trabajar, te podes comunicar cuando estás a larga distancia (whatsapp, facebook, skipe, etc.) También te puede hacer mal a la vista estar tanto tiempo en (computadora, celular, tablet, Exbox, Play, etc.) Pero cuando te pasa algo malo o bueno podes usar el celular. 5.Isabella (PE6A2)

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6.

IV b

NIVEL IV b-: DE ARGUMENTACIÓN ELABORADA
4 PRESENCIA DE DOS O MÁS ARGUMENTOS INTERCONECTADOS Y FORMULADOS CON UN MAYOR GRADO DE TEXTUALIZACIÓN.
No se registran argumentos

Fuente: elaboración propia.

4.1. Los resultados desde un enfoque cualitativo

En relación con los objetivos planteados, los logros más significativos de los niños se advierten en los siguientes indicadores, que serán ejemplificados con algunas producciones de los estudiantes.

a. Construcción del alocutor

En mi opinión el mal uso de las tecnologías hace que, por ejemplo, la televisión, los celulares etc. [...]. Francisco (PO6B1).

b. Construcción del alocutario

Nosotros Nahuel y Franco nos dirigimos a ustedes con la intención de decirles la influencia de la tecnología en la vida cotidiana. Nahuel y Franco (D6B1).

c. La totalidad de los alumnos logró expresar con claridad tanto su opinión como su conclusión

Desde nuestro punto de vista las personas que hacen bullying deberían recibir atención profesional para poder reflexionar. German B., Joaquín E., Joaquín. M. (D6B1).

Empleo de distintos tipos de argumentos

Causales

[...] también es buena porque nos ayuda a comunicarnos con personas lejanas y cercanas [...] Milagros, Francisco y Ana Clara (D6B1).

Concesivos

Sin embargo, los “bravucones” no son los únicos culpables de que esto ocurra, ya que normalmente no hay adultos observadores, disponibles y atentos para ayudar. Germán B., Joaquín E., Joaquín. M. (D6B1).

En el último ejemplo apreciamos que los niños no solo marcan la restricción concesiva con *sin embargo*, sino que añaden un causal con *ya que*.

Consecutivos

[...] también nos volvemos tan dependientes a ella, que sin ese material no sabemos hacer nada. Mercedes y Agustina (D6B1).

Contrargumentación

En conclusión la tecnología en parte es buena pero también tiene un lado oscuro y trae consigo muchas enfermedades y además no nos deja realizar un montón de cosas [...]
Mercedes y Agustina (D6B1).

d. Incorporación de distintos procedimientos discursivos, tales como: ejemplificación, enumeración, definiciones, interrogaciones retóricas y comparaciones

Ejemplificación

La tecnología se vuelve una adicción y nos causa enfermedades. Por ejemplo: autismo, depresión, infobesidad, nomofobia, infoxicación y la despersonalización. Milagros, Francisco y Ana Clara (D6B1).

Enumeración

[...] pero, a veces nos volvemos adictos a ella y estamos cada dos por tres revisando whats app, Messenger, facebook y twittter y nosotros mismos nos privamos de un poco de tiempo en familia o con amigos. Celeste (PO1A).

Definición

[...] opino que no se debe matar al Arapaima es uno de los peces de agua dulce, es el mas grande el mundo: Llega a medir 2 metros. Tomás (3POB1).

Comparación

Comparando con la antigüedad dónde no había tecnología la vida cotidiana ha cambiado en el sentido de que la comunicación ha sido más eficiente. Agustina P. y Gabriela L. (D6B1).

Interrogación retórica

Así que ¿si desaparece la tecnología, qué pasa con nosotros? Agustina (PO6B1).

e. Utilización de ordenadores discursivos

De inicio

Para comenzar habría que preguntarse si somos los que ayudan a que haya un nivel bajo de agua o los que tratan [...]. Joaquín (PO6B1).

De continuidad

Asimismo, te puedes comunicar con tus amigos que no ves hace mucho y organizas para juntarte. Violeta I. (PO6A1).

De cierre

Para finalizar, queremos dejarles un aprendizaje de cómo NO hay que comportarse ante situaciones injustas [...] German B., Joaquín E., Joaquín M. (D6B1).

f. Incorporación de información proveniente de otras fuentes

Las redes sociales han invadido la privacidad de uno, ya que según la agencia española de protección de datos, el 43% de las personas, tienen configurado su perfil de manera pública, esto es aprovechado por delincuentes, para llevar a cabo sus delitos. Martín (PO6B1). (Ortega de Hocevar et.al., 2013-2016).

4.2. Los resultados desde un enfoque cuantitativo

Confrontación del pretest, díadas y postest en la escuela experimental

Finalmente, a nivel cuantitativo, se muestra la evolución seguida por los niños en las distintas instancias de producción escrita.

En primer lugar, se expondrá la **Figura 1** con los porcentajes obtenidos en cada una de estas instancias desde la perspectiva de la estructura argumentativa:

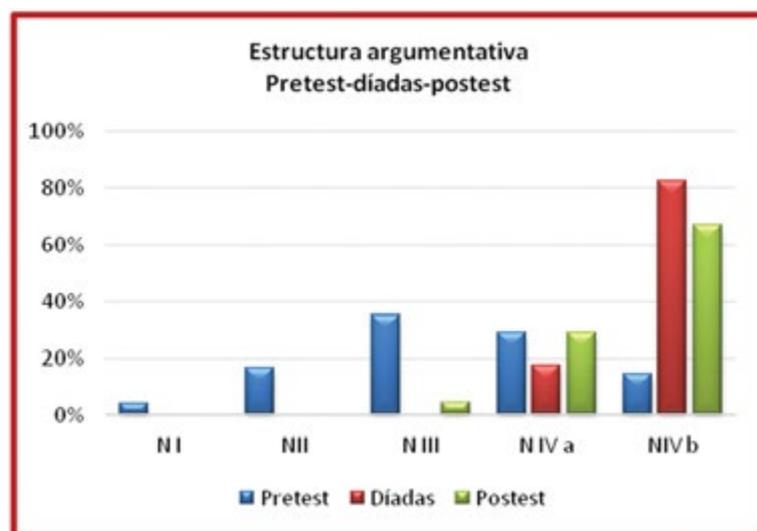


Figura 1. Confrontación pretest-díadas-postest en escuela experimental, en estructura argumentativa. **Fuente:** elaboración propia.

El análisis de esta figura indica claramente la evolución seguida por los niños en lo que se refiere a la estructura argumentativa; en el postest, las producciones han superado totalmente los niveles de menor calidad argumentativa y se concentran en los niveles IV a y IV b, con la explicitación de la opinión, conclusión, mayor empleo de argumentos y mejor textualización.

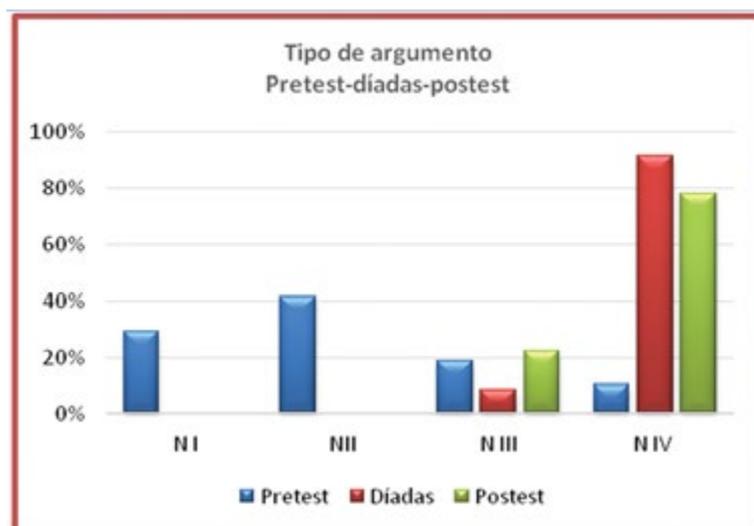


Figura 2. Confrontación pretest-díadas-postest en escuela experimental, en tipo de argumento.

Fuente: elaboración propia.

En relación al tipo de argumento, la **Figura 2** ilustra con precisión cómo los niños pasaron a concentrar sus producciones en el Nivel IV, lo que implica una fuerte construcción del alocutario como destinatario de su texto. Como ya se señaló, tanto en la estructura como en el tipo de argumento, los mejores resultados se dan en la escritura en díadas, hecho que fortalece la hipótesis de este equipo acerca de que los procesos de escritura por su complejidad deben ser graduales y espiralados.

En este sentido, es importante destacar que la escritura en díadas no solo favorece el logro de mejores textos, sino también mayores niveles de reflexión metacognitiva y metalingüística; este último punto fue comprobado en investigaciones anteriores realizadas por el equipo de investigación (Ortega de Hocevar et al., 2003/2005 y 2009/2011).

CONCLUSIONES

Al finalizar el procesamiento de datos de este trabajo, se está en condiciones de afirmar que los propósitos que se habían establecido al iniciar la investigación se cumplieron, ya que los resultados finales obtenidos en el postest de la escuela experimental evidencian que la mayor parte de los niños están en condiciones de: expresar su opinión con claridad, de reforzarla, de emplear distintos procedimientos discursivos: ejemplos, definiciones, citas de autoridad, recursos de estilo: interrogaciones retóricas, de marcar una mayor presencia del alocutor y del alocutario, de un uso abundante de elementos de conexión, entre otros aspectos.

Asimismo, se advierte que emplean mayor cantidad y variedad de conectores. Se registra un uso abundante de: *porque, sin embargo, aunque y pero*. Aparecen conectores para

introducir ejemplos, para establecer condiciones o formular hipótesis, para explicar finalidad, para establecer una disyunción, escasamente registrados en el pretest.

A partir de la elaboración e implementación de una secuencia didáctica para la enseñanza de la producción oral y escrita de textos argumentativos, se puede afirmar que la competencia argumentativa puede ser perfeccionada con la mediación e interacción entre docentes, estudiantes y la figura del par más avanzado de Vigotsky que, en la muestra estudiada, surgió y fue un factor favorecedor de la construcción del aprendizaje. Los niños de la muestra modificaron la calidad de sus interacciones convincentes y escribieron textos más apropiados y complejos, tanto en lo que hace a la estructura argumentativa como al tipo de argumentos utilizados, como consecuencia de la participación en actividades y talleres propuestos en la secuencia didáctica.

En síntesis, los niños de escolaridad básica están en condiciones de producir textos argumentativos en forma oral y escrita y su competencia se incrementa notablemente después de la aplicación de la secuencia didáctica diseñada para este fin y con una adecuada mediación docente. Asimismo, comprobamos que están en condiciones de efectuar reflexiones metalingüísticas y metacognitivas que favorecen su proceso de escritura. Esto nos permite sostener la necesidad de introducir la enseñanza de la argumentación desde los primeros años de la escolaridad.

Además, tras comprobarlo en tres investigaciones destinadas a la producción escrita, estamos en condiciones de sostener que la hipótesis inicial se ha comprobado: el proceso de escritura es complejo y necesita ser trabajado en forma gradual y espiralada, con una precisa mediación docente. Los niños de la escuela primaria primero deben escribir textos en forma colectiva, guiados por el docente, luego en parejas o díadas y, finalmente, en forma individual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benveniste, E. (1985). Problemas de lingüística general II. México, México: Siglo XXI Editores.
- Bruner J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid, España: Aprendizaje, Visor.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, España: Gedisa.
- Castro, C. y Ortega de Hocevar, S. (2011). Discursos argumentativos de niños que cursan tercer año de la escolaridad básica: análisis de la construcción del locutor y el alocutario. En *La lectura y la escritura como criterios de calidad de la educación. Memorias del VI Congreso Internacional de Cátedra UNESCO*. Universidad del Norte, Barranquilla. Colombia.

- Coll, C. y Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en el aula*, 45, 21-32.
- Cubero Pérez, Rosario; Cubero Pérez, Mercedes; Santamaría Santigosa, Andrés; Mata Benítez, Manuel de la; Ignacio Carmona, María José y Prados Gallardo, María (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104.
- Cuetos Vega, F, y Vega, M. (1999) (coord.) *Psicolingüística del español*. España, Madrid: Trotta
- Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona, España: Paidós.
- Edward, D. (1995). A commentary on discursive and cultural psychology. *Culture & Psychology*, 1(1), 55-65.
- Golder, C. y Coirier, P. (1993). The Production and Recognition of Typological Argumentative Text Markers. *Argumentation*, 10, 271-282.
- González, E. (2011). Registros, observaciones y reflexiones parciales sobre discursos argumentativos producidos por niños que cursan tercer año de la escolaridad básica. En *La lectura y la escritura como criterios de calidad de la educación. Memorias del VI Congreso Internacional de Cátedra UNESCO*. Barranquilla, Universidad del Norte.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Hachette.
- Lacon de De Lucia, N. y Ortega de Hocevar, S. (2003). *Producción de textos escritos*. Mendoza, Argentina: EDIUNC.
- Langacker, R. (2003). Constructional Integration, Grammaticization, and Serial Verb Constructions. En *Language and Linguistics*, 4(2), 251-278.
- Langacker, R. (2008). *Cognitive Grammar. A basic introduction*. Oxford, USA: Oxford University Press.
- Maingueneau, D. (2003). Los términos clave del análisis del discurso. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Ortega de Hocevar, S. et al. (2005). *La competencia discursiva y metadiscursiva de alumnos que finalizan el primer ciclo de educación básica común y/o su equivalente en educación especial* (Informe final de investigación). Mendoza, Argentina: Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado (SECYTP), Universidad Nacional de Cuyo.
- Ortega de Hocevar, S. et al. (2007). *La incidencia del proceso alfabetizador en el desarrollo de la competencia discursiva y metadiscursiva de los alumnos que finalizan en 1° ciclo de escolaridad común y su equivalente en educación especial*. (Informe final

- de investigación). Mendoza, Argentina: Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado (SECYPT), Universidad Nacional de Cuyo.
- Ortega de Hocevar, S. et al. (2009). *Concepciones explícitas y/o subyacentes de lenguaje oral y escrito en libros de texto del primer ciclo de educación básica*. (Informe final de investigación). Mendoza, Argentina: Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado (SECYTP), Universidad Nacional de Cuyo.
- Ortega de Hocevar, S. et al. (2011). *Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el primer ciclo de la educación básica*. (Informe final de investigación). Mendoza, Argentina: Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado (SECYTP), Universidad Nacional de Cuyo.
- Ortega de Hocevar, S. et al. (2013). *Desarrollo de competencias para la producción de discursos argumentativos: interacciones verbales en el aula de primaria*. (Informe final de investigación). Mendoza, Argentina: Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado (SECYTP), Universidad Nacional de Cuyo.
- Ortega de Hocevar, S. et al. (2014). Informe final *Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el segundo ciclo de la educación básica (2013-2016)*. Mendoza, Argentina: Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado (SECYTP), Universidad Nacional de Cuyo.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. Madrid, España: Gredos.
- Sánchez, I. y Alvarez, N. (2001). El discurso argumentativo de los escolares venezolanos. En M. Martínez (Comp.), *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos 3* (pp 89-104). Colombia: Universidad del Valle.
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge, UK: University Press.
- van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragmatológica*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- van Dijk, T. (Comp.). (1997). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona, España: Gedisa, 2003.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.
- Wertsch, J. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, España: Paidós.

“CON - MOCIÓN” DIDÁCTICA POR LOS ESCENARIOS DIGITALES

María Fernanda Ozollo, Viviana Andrea Leo y Carlos Omar Arancibia¹

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de la investigación titulada “Los Nuevos Escenarios Didácticos: una cuestión de convergencia tecnológica, cognitiva y social”, realizada durante el periodo 2013-2016. Esta indaga sobre las prácticas educativas del nivel superior que utilizan tecnologías digitales en sus procesos de mediación y mediatización de la enseñanza a la luz de las actuales tendencias del enclave tecnológico, en las que la convergencia constituye un nodo central desde la perspectiva tecnológica, cognitiva y social. La relación entre educación y tecnologías ha ido mutando con el correr del tiempo en sus propósitos desde las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), hacia las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y recientemente valorando además el propósito que poseen para el empoderamiento y la participación de los sujetos en la cultura digital, las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP) (Reig, 2015). Las TEP se presentan en tensión en la educación superior, como una nueva forma de resolver el escenario didáctico, en el que las tecnologías son convergentes y los actores se constituyen en micromedias autónomos y colectivos. La investigación marca la necesidad de volver, una y otra vez a los marcos de referencia clásicos y actuales proponiendo el encuentro de acciones para la educación en la cultura digital, atendiendo a desafíos ulteriores en pos del conocimiento y el empoderamiento colectivo y no al mero consumo de tecnología y conformación de sujetos de mercado.

Palabras Clave: Enseñanza - Convergencia - Tecnología digital - Aprendizaje - Educación

¹ Investigación: *Los nuevos escenarios didácticos: una cuestión de convergencia tecnológica, cognitiva y social*. 2013-2016. SECyT. Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Educación. Directora: Dra. Fernanda Ozollo. Co- Directora: Esp. Viviana Leo. Integrantes: Mgter. Omar Arancibia, Esp. Marcela Orlando, Esp. Alejandro Guerra.

INTRODUCCIÓN

A partir de la trayectoria del equipo investigador respecto de estudiar, analizar e indagar sobre el impacto de las tecnologías digitales en los ámbitos educativos en general y en los diferentes niveles en particular, en esta oportunidad, el interés se ha centrado en las prácticas educativas efectivas que desarrollan los docentes de nivel superior teniendo como marco de referencia las actuales tendencias respecto de la convergencia tecnológica, social y cognitiva.

En un primer momento se analizaron los diversos modos de uso de las tecnologías digitales vinculados a las TIC (propósito informativo), las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento, TAC (propósito cognitivo, y la participación, la colaboración y el empoderamiento (TEP), como eje fundante de la construcción cognitiva y social.

En primera instancia, para comprender la transición de las TIC a las TEP (Reig, 2015) en el sector educativo reconocimos que la incorporación de las TIC en este ámbito se realizó en su mayoría con diferentes niveles y concepciones, que no se condicen con los nuevos escenarios que se encuentran en la cultura digital ni con los sujetos de aprendizaje.

Otro factor analizado fue el comportamiento de los docentes frente a las tecnologías, que lo posicionaban como visitante o residente digital (White, 2011), según fuera su nivel de manejo de las TIC, su aplicación de las TAC, conformación de redes y entornos personales de aprendizaje (PLE) (Adell y Castañeda, 2013), así como también en la participación y empoderamiento (TEP).

La investigación se orientó a la práctica educativa, es decir, que se realiza con el propósito específico de proporcionar información para la toma de decisiones, de controlar la implantación de una determinada política o de examinar los efectos de la política existente. En sentido amplio, se extiende a los estudios de investigación diseñados con el propósito de comprender los procesos educativos y mejorar la praxis educativa.

En este marco, se propusieron los siguientes ejes de análisis:

- la constitución del docente como sujeto de la ciudadanía de la información y del conocimiento;
- los modos de uso didáctico de dichas herramientas y entornos como soporte convergente de su intervención didáctico-pedagógica en el aula;
- visibilizar el impacto de la convergencia tecnológica en las nuevas configuraciones de escenarios de formación.

El encuadre o marco teórico estuvo orientado al trabajo de campo con el propósito de generar la resignificación de las categorías, en contraste con la situación contextual en la que se encuentra el objeto-problema.

1. Marco teórico

1.1. Los tiempos de la convergencia

La evolución, el crecimiento y avance de la Ciencia y la Tecnología tienen como uno de sus resultados nuevos aportes desde diferentes enfoques y con distintos objetivos. En la última década estos avances se han multiplicado exponencialmente y una de las características emergentes ha sido el de la Convergencia Tecnológica.

Una de las explicaciones del mencionado hecho reside en que las tecnologías convergentes refieren al estudio interdisciplinar de las interacciones entre sistemas vivos y sistemas artificiales para el diseño de nuevos dispositivos que permitan expandir y mejorar las capacidades cognitivas, de comunicación, la salud y las capacidades físicas de las personas a fin de producir un mayor bienestar social.

La interacción de diversas ciencias desde el ámbito de la tecnología, combinando lo global con lo local, lo tradicional con lo moderno, hacen que la convergencia tecnológica hoy esté fuertemente ligada a procesos sociales, tanto de poder como de contrapoder, de dominación y de resistencia (Jenkins, 2008). Así como a partir de la evolución de la web y la conformación de redes se homogenizan más símbolos, pautas y estereotipos, por otro lado, es asombroso el crecimiento de diferentes comunidades de minorías que se empoderan para conformar otros discursos de empoderamiento y resistencia. La convergencia tecnológica es la tendencia de diferentes sistemas tecnológicos en la evolución hacia la realización de tareas similares. Convergencia puede hacer referencia a tecnologías previamente separadas que ahora comparten recursos e interactúan entre sí sinérgicamente, creando nuevas posibilidades tanto para las comunidades, las corporaciones como para los sujetos.

La convergencia se define como la interconexión de tecnologías de la información, contenido multimedia y redes de comunicaciones que han llegado como resultado de la evolución y popularización de Internet, tanto como de actividades, productos y servicios que han emergido desde el espacio digital. En este sentido, diferentes autores consideran que las nuevas tecnologías, a partir del crecimiento exponencial de Internet, como espacios de encuentro, de socialización, amplían y extienden la esfera pública, que optimiza los procesos para la producción social de significado; desde lo privado a diversas esferas de lo público, de lo local a lo global, de medios de comunicación masiva unidireccional a múltiples y cada vez más convergentes y multimodales tecnologías. Asimismo, tanto las relaciones de poder, que en general constituyen a las sociedades, como aquellas institucionalizadas, están siendo desafiadas y decididas en el campo de la comunicación y de la educación.

La convergencia de los dispositivos multimedia es uno de los temas que atraviesa en forma transversal los diferentes trayectos educativos y que impacta en el sujeto de manera intrasubjetiva e intersubjetiva.

El desarrollo de la educación en este escenario de convergencia requiere la comprensión de una combinación de elementos que resignifican lo pedagógico, comunicacional, a partir de la incorporación de la tecnología digital. En este sentido, se podría hablar de *convergencias* comprendiendo que es la unión de dos o más elementos que confluyen en un mismo punto u objetivo.

De esta manera, se comprende que la convergencia tecnológica (ya sea de dispositivos, lógicas y aplicaciones) implica que en sí misma trabaja sobre la base del concepto de interactividad instrumental y social pero no necesariamente educativa y cognitiva. Entonces, si se analiza esta convergencia desde el punto de vista educativo, podríamos decir que promoverá la construcción de conocimiento en tanto provoque también convergencia cognitiva y social.

Nuestro punto de partida es que la convergencia tecnológica hoy, igual que en otros momentos de la historia de las tecnologías de la información y la comunicación, está estrechamente ligada a procesos sociales, tanto de poder como de contrapoder, de dominación y de resistencia (Briggs, Burke, 2002; Castells, 2007).

Convergencia cognitiva, cuando desde las prácticas educativas se provoca la interacción entre diferentes dispositivos, recursos y lenguajes, pero también estrategias de enseñanza y de aprendizaje con la finalidad de aprender. Se hace necesaria la puesta en marcha de dinámicas y ensambles entre las diferentes formas de aprender y de enseñar con los distintos tipos de lenguajes que ello implica (verbal, matemático, auditivo, corporal, interpersonal, visual, naturalista e intrapersonal) y las distintas estrategias de aprendizaje.

Por otro lado, se hace referencia a convergencia social en el uso de diferentes dispositivos y estrategias que promuevan la participación, el involucramiento y el empoderamiento del sujeto en diferentes contextos. La convergencia social implica a la vez la participación no solo en distintas dimensiones de la vida colectiva, sino en la integración de diversidades culturales y sociales en las que el sujeto participa de manera activa desarrollando ciudadanía plena. La relación entre la convergencia cognitiva y la social indicaría que el conocimiento se encuentra situado y es puesto en función también de las situaciones y problemáticas del medio en donde el sujeto se encuentra inserto, demostrado que los procesos de aprendizaje se efectivizan tanto en los ambientes formales como los no formales y los informales.

De acuerdo a Graciela Rabajoli (2012), tres son los conceptos que implica esta convergencia:

a) *Convergencia mediática*: el contenido circula en distintas plataformas, con diversidad de audiencias y multicultural; b) *Cultura participativa*: el sujeto y las comunidades se

consideran pro-sumidoras y c) *Inteligencia colectiva*: todos los sujetos pueden colaborar en la creación de nuevos contenidos.

Por otro lado, cabe la pregunta sobre dónde se produce esta convergencia más allá de la tecnológica. Aquí se encuentran diferentes concepciones, desde aquellos que consideran que se produce en las propias tecnologías, pasando por afirmar que el lugar es el cerebro de los consumidores individuales o quienes estarán de acuerdo que se produce en el sujeto cuando podemos conectar los contenidos en relación y esto es posible cuando se hace en interacción con otros (en circulación). De alguna manera, en esta última posición se enfatiza que la convergencia es individual pero condicionada por el colectivo sociocultural (Jenkins, 2008).

En síntesis, hacemos referencia a los nuevos escenarios didácticos cuando comprendemos a estos en una situación de convergencia, de multidimensionalidad, de dinamismo permanente y de confluencia de elementos que se *unen* con un mismo propósito. En este sentido, los docentes, deberán desarrollar capacidades para poder gestionar estos escenarios desde la pericia pedagógica, didáctica, tecnológica y social.

En un escenario didáctico que se caracterice por la convergencia tecnológica y, desde esta concepción, se comprenderá como una oportunidad para la convergencia cognitiva y social en pos del desarrollo de aprendizaje. Se relaciona este escenario con el uso de las tecnologías digitales en sus tres dimensiones: tecnológicas, pedagógicas y sociales que conforman el modelo didáctico para el trabajo en las aulas de nuestro tiempo. En este marco, hemos adoptado la clasificación de TIC, TAC Y TEP para relacionarla con los procesos educativos.

1.2. Las TIC - TAC - TEP en clave de convergencias

Las TIC (*Tecnologías de la Información y las Comunicaciones*) se proponen no solo desde la necesidad de su conocimiento y manejo operativo de manera cotidiana, sino como la reflexión respecto de su potencialidad para el aprendizaje y la inserción plena en la vida social. En este sentido, se concibe a la apropiación de las tecnologías digitales como un derecho de todo sujeto para poder participar de la vida colectiva de manera plena e integrada a las demandas, necesidades y características que esta posee.

No se cuestiona la aceptación del impacto de las TIC en los espacios educativos, sino que se observa que en la mayoría de los casos se enseña o se trabaja sobre el uso de herramientas aisladas o se les proporciona a los docentes actividades de aprendizaje para que las apliquen tal como fueron prediseñadas. Muchas veces, además, sin complementarlas con una formación metodológica que ayude a apreciar su relevancia.

De esta manera, se advierte que aun cuando docentes y estudiantes puedan manipular las herramientas y aplicaciones de manera idónea, hasta que no se comprenda e internalice

la “lógica” del funcionamiento de estas tecnologías y sus finalidades, es decir, los mecanismos básicos comunes, solo serán capaces de aprender procesos fragmentados que deberán repetir paso a paso por no comprender por qué ni para qué debe proceder de ese modo. Si no recuerdan todos los pasos, son incapaces de reconstruirlos o intentar soluciones con posibilidades, tampoco serán capaces de relacionar las herramientas, seleccionar nuevas o producir contenidos a partir de ensamblar diferentes aplicaciones en función de los objetivos que el sujeto se plantee.

En segundo lugar, dentro del desafío educativo, no bastará enseñar las TIC, sino que será necesario complementarlas con el conocimiento metodológico para aprender a generar con esta un aprendizaje situado, inclusivo y de calidad. Precisamente, esta conjunción de tecnologías más metodología es lo que se denomina TAC, Roser Lozano (2011) las define así:

Las TAC tratan de orientar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) hacia unos usos más formativos, tanto para el estudiante como para el profesor, con el objetivo de aprender más y mejor. Se trata de incidir especialmente en la metodología, en los usos de la tecnología y no únicamente en asegurar el dominio de una serie de herramientas informáticas. Se trata en definitiva de conocer y de explorar los posibles usos didácticos que las TIC tienen para el aprendizaje y la docencia. Es decir, las TAC van más allá de aprender meramente a usar las TIC y apuestan por explorar estas herramientas tecnológicas al servicio del aprendizaje y de la adquisición de conocimiento. (p.46)

El surgimiento del concepto de TAC se desencadena por la imperiosa necesidad de poder ampliar las competencias de las TIC respecto a las posibilidades y potencialidades de estas últimas con el desarrollo cognitivo necesario para el aprendizaje. A su vez, genera una nueva mirada de la práctica educativa, disrumpiendo dimensiones espacio temporales, proponiendo un aprendizaje a lo largo de la vida y fundamentalmente una nueva concepción del conocimiento en cuanto a su producción, propiedad, circulación y distribución.

Las TAC ofrecen la posibilidad de experimentar, a través de su amplio repertorio de recursos y herramientas, nuevas maneras en la programación didáctica y en la adopción de estrategias orientadas al aprendizaje basado en problemas y situaciones reales.

Todos los recursos que aportan las TAC tienen evidentes consecuencias metodológicas, que hay que discernir y ponderar para construir nuevos paradigmas en la didáctica. En definitiva, comprender las TAC desde su dimensión educativa implicará además relacionarlas con la potencialidad cognitiva en tanto posibilidad para el desarrollo y profundización de los procesos cognitivos que el sujeto pone en juego desde las estrategias de aprendizaje y, el docente, desde las de enseñanza.

Todo se resume en una frase: aprender para toda la vida de manera crítica y colectiva.

El simple uso de las TIC no implica que necesariamente se innova en la educación, ¿al dar un paso más y enfocar la educación con las TAC se podría afirmar que implica innovación educativa? La psicóloga social Dolors Reig (2012) da un paso más y hace el trasvase de las TAC a las TEP. Esta perspectiva parte de la dimensión social del aprendizaje. La institución educativa, en cualquiera de sus niveles, debe tener un papel integrador de los distintos aprendizajes que se producen en los diferentes contextos (ya no se aprende solo en el ámbito escolar, consecuencia inmediata de la Sociedad de la Información). La tecnología no es simplemente un mero recurso, sino que tiene un papel más mediador para la construcción del conocimiento, presuponiendo que los alumnos tienen que ser más proactivos en este aspecto, es decir, que no sean solo meros consumidores de información.

Las TEP de acuerdo a Reig (2012) surgen y adquieren sentido a partir de la evolución de Internet con la Web 2.0, y la preeminencia en el rol de los usuarios para interactuar, colaborar y crear contenidos, así como conformar y/o ser parte de comunidades virtuales. Se concibe a las TEP como aquellas tecnologías que han impregnado la vida social, política y cultural de la sociedad y que a través de estas se logran acciones y relatos que distan muchas veces de los hegemónicos para convertirse en verdaderos pronunciamientos de resistencia, protesta y/o acción pública.

El aporte fundamental de las TEP pone en valor la participación, el empoderamiento y la democracia ciudadana en temas de controversia y reflexión. Considera un sujeto que se conforma a partir del otro en un contexto de inclusión y ampliación de derechos. Estas herramientas se utilizan en la vida cotidiana y posibilitan la promoción de dichas actividades.

En este marco es que, desde este equipo, concebimos a los procesos de inclusión digital como procesos profundamente culturales, educativos y sociales. Ahora bien, la relación entre estos tres conceptos es una relación inclusiva, las TIC son el escenario amplio que da lugar a las otras dos, mientras que las TAC y las TEP se relacionan en aquella dimensión que considera que el aprendizaje es social y por ende toma de las posibilidades de las TEP el fortalecimiento desde esta perspectiva. Por otro lado, las TEP se convierten en ambientes de conocimiento por fuera de la educación formal y curricular para comprender que en la vivencia del sujeto desde estas reviste características de formación integral de todo sujeto y son una evolución natural de las TIC hacia un uso más participativo, democrático y de realización personal.

1.3. Un paso más allá, la relación entre TIC-TAC-TEP con PLN-PLE-PLEP

Los conceptos vistos anteriormente, en su desarrollo tanto a nivel técnico como conceptual, han generado diferentes ambientes que los caracterizan y donde podemos

desarrollar nuestra vida personal y social de acuerdo a nuestras necesidades y demandas del contexto general y específico.

Tomando las características de las aplicaciones digitales, se toma de la relación desarrollada por Reig (2012) que las TIC se vinculan directamente con las Redes Personales de Aprendizaje (PLN), las TAC con los Ecosistemas personales de aprendizaje (PLE) y las TEP con los Ecosistemas personales de aprendizaje y Participación (PLEP).

Como se evidencia en las tres acepciones, hay dos palabras que se repiten, personal y aprendizaje, esto responde a que los ambientes se caracterizan por ser parte de una estrategia de personalización en la que es el propio sujeto el que configura los mismos de acuerdo a sus intereses, características, gustos, etc., y, por otro lado, que todos estos ambientes responden a la necesidad de comprender que en los escenarios digitales, por las potencialidades de estos, se configuran como espacios de aprendizaje ya sea formal, informal o no formal. La palabra que se diferencia con respecto a las TIC es que se relaciona con las Redes y no con entornos, esto hace referencia a que desde el concepto amplio de TIC implica el trabajo con la web, sus redes y sus herramientas 2.0, como es el espacio de Google, por ejemplo. El término redes es más amplio, permitiendo dentro de estas elaborar entornos o ambientes específicos para diferentes intereses, como puede ser el educativo o el de la salud, el del comercio, etc. De esta manera, los Ecosistemas Personales de Aprendizaje (PLE) se vinculan directamente con el ámbito educativo y se configuran como un espacio personal en el que el sujeto lo “arma” con las herramientas, recursos y aplicaciones que requiere para el aprendizaje de acuerdo a sus necesidades, pero también sus preferencias.

Finalmente, en el caso de los Ecosistemas Personales de Aprendizaje y Participación (PLEP) se trata específicamente de la conjugación de aplicaciones, recursos y herramientas dentro de las redes que tienden a empoderar a los sujetos desde la confirmación de su ser social y colectivo.

Tanto los PLE como los PLEP se relacionan directamente con las estrategias y habilidades cognitivas. Cabe destacar que hay variadas clasificaciones y se puede seleccionar la que cada uno considere más conveniente, no obstante, en todos los casos tendremos herramientas, aplicaciones o recursos para desarrollar o poner en marcha procesos de:

- Buscar / Seleccionar Información
- Organizar la Información
- Producir / Crear / Representar Información
- Comunicar / Compartir / Colaborar con la información

Estos son procesos cognitivos que se comprometen en el procesamiento de la información, necesaria a la hora de aprender. Es importante señalar que una misma aplicación tendrá una función prioritaria y, a la vez, colabora en otras secundarias.

De esta manera, se comprende que el espacio para las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) se relacionan directamente con el Ecosistema Personal de Aprendizaje (PLE) en tanto este último colabora en que el sujeto pueda desarrollar su espacio de acuerdo a sus intereses, a los desafíos y objetivos previstos en su aprendizaje, pudiendo agrupar las aplicaciones por tipo de actividades cognitivas que realizamos con la información. Es necesario aclarar que el PLE podrá ser configurado como más le resulte al sujeto y que también podrán agregarse cuantas categorías personales considere necesarias.

Por otro lado, la incorporación del término TEP en la línea de la evolución tecnoeducativa y social se enmarca y profundiza el concepto de construcción social de conocimiento e integra la necesidad de pensar en diferentes campos de actuación y de competencia de los sujetos. Esto colabora con los procesos de empoderamiento y, por tanto, promovería mayor acercamiento a una ciudadanía activa y plena, condiciones que forman parte de la formación integral y necesaria en estos tiempos.

Considerar la participación del sujeto podría ser solo una estrategia de mercado, lo cual no se descarta; pero al mismo tiempo, desde el ámbito educativo, se podrá asumir como una oportunidad para desarrollar procesos más inclusivos, participativos y por último contribuir de alguna manera a la democratización del conocimiento y de los propios escenarios educativos.

Son diversos los autores que han estudiado las habilidades cognitivas. En este trabajo hemos tomado, en principio, la taxonomía digital de Bloom, por considerar que a partir de esta se pueden hacer aportes y sugerencias en función de los objetivos de la investigación. Cabe recordar que la taxonomía original de Bloom data del año 1956, y fue revisada en 2001 por su discípulo Lorin Anderson (2001). Dicha revisión tuvo como uno de los aspectos clave el uso de verbos en lugar de sustantivos para cada categoría y el cambio de la secuencia de estas dentro de la taxonomía.

De esta forma quedarían las siguientes categorías para las habilidades básicas y superiores:

- Recordar – Reconocer, listar, describir, identificar, recuperar, denominar, localizar, encontrar.
- Entender – Interpretar, resumir, inferir, parafrasear, clasificar, comparar, explicar, ejemplificar.
- Aplicar – Implementar, desempeñar, usar, ejecutar.

- Analizar –Comparar, organizar, de construir, atribuir, delinear, encontrar, estructurar, integrar.
- Evaluar – Revisar, formular hipótesis, criticar, experimentar, juzgar, probar, detectar, monitorear.
- Crear – Diseñar, construir, planear, producir, idear, trazar, elaborar.

Si bien esta clasificación describe muchas prácticas de aprendizaje, no atiende a los nuevos objetivos, procesos y acciones que promueven la inclusión de las TIC. Desde este lugar, surge lo que se llamará “Taxonomía de Bloom para la era digital”. Churches, A. (2008).

Dentro de este marco, en la Taxonomía de Bloom, se evidencia un complemento entre las habilidades cognitivas y las competencias digitales. Por otro lado, el ámbito de la comunicación y la colaboración en esta mirada se plantea como transversal en todo el proceso.

La colaboración emerge, en la actualidad, como la habilidad esencial a todo proceso de aprendizaje y de construcción de conocimiento, desde este lugar es que se asume como transversal junto con las acciones comunicativas.

Luego de todo el estudio y análisis realizado, el equipo de investigación, arribó a la siguiente clasificación de elaboración propia para indagar en las prácticas didácticas con uso de tecnologías digitales.

- Buscar / reconocer/ almacenar información
- Organizar la Información: análisis y seguimiento de la información / Gestión del Conocimiento / Gestión del Aprendizaje
- Producir / Crear / Representar información.
- Comunicar / Colaborar

1.4. ¿Nativos, Inmigrantes, Visitantes, Residentes?

Uno de los temas que emerge del proceso investigativo fue la necesidad de indagar a los propios docentes, respecto a cómo se percibían y dónde se encuadraban en la inclusión en la cultura digital en su vida cotidiana.

Se desarrolló el siguiente cuadro que muestra la diferencia entre ser un nativo / inmigrante o visitante / residente digital para poder establecer en qué rango se encuentra la mayoría de los docentes, muestra de este estudio.

Tabla N°1

Visitantes y Residentes Digitales

<i>Visitantes digitales</i>	<i>Residentes digitales</i>
Entra en la red, hace lo que debe y se va.	Vive parte de su vida en la red.
No deja rastro ni tiene una personalidad social en la red.	Su identidad está presente online, incluso permanecen ahí cuando han cerrado sesión.
Valora la privacidad y la individualidad. Las redes le resultan “invasivas”.	Es social en Internet y visible en la comunidad digital.
Recopila información de la web.	Habita en las redes sociales. Usa la información de las redes.
Tiene y se mueve por una tarea, meta específica bien definida que desea llevar a cabo en la web, necesitando, por lo tanto, obtener un beneficio concreto de cada plataforma y página visitada.	Se considera miembro de comunidades virtuales donde intercambia información, colabora, aporta, genera y produce nuevos conocimientos. Colabora con la información de otros, aunque no sea de su interés inmediato.
Suele ser anónimo, ya que no les interesa proyectar su identidad en la web, y tiene mucha precaución respecto a la privacidad y robo de identidad. Se siente cómodo con los requisitos de propiedad intelectual y el software off line.	La web es un espacio donde desarrolla parte de su actividad diaria, ya que la considera un espacio donde encontrar amigos, una nueva forma de relacionarse, formada por redes y grupos de personas que generan contenidos y opinión; un lugar donde ampliar relaciones, expresar e intercambiar opiniones y desarrollar una identidad digital.
Es usuario, no miembro de la red. No le interesa el afianzamiento de relaciones virtuales. No valora las relaciones virtuales como reales sino como ocasionales y parte de una distracción.	Es miembro ciudadano. Tiene la convicción de que las relaciones virtuales enriquecen. Interés por las relaciones virtuales como por las personas.
No muestra interés por el uso de las redes sociales.	Se considera miembro de comunidades virtuales donde intercambia información, colabora, aporta, genera y produce nuevos conocimientos.
En el mejor de los casos se suscriben a una red social y no establecen relaciones con otras.	Configura su PNL y PLE de manera natural e interactúa entre ellos con naturalidad.
No posee participación ciudadana en la red.	Participa de acciones políticas, sociales y culturales en la red.

Fuente: elaboración propia.

Hay que tener en cuenta que se podrá ser a la vez residentes en un ámbito de la vida y visitantes en otro, por ejemplo, un sujeto puede desempeñarse como residente en la vida personal, compartiendo fotos, opiniones, etc., pero ser visitante en el ámbito laboral, buscando puntualmente recursos concretos sin tener un perfil profesional activo, permanente y notorio.

2. Descripción de los primeros resultados

Los primeros resultados obtenidos fueron relevados en dos etapas, uno inicial a docentes sin capacitación previa, y uno final, luego de procesos de formación específica en la temática. Indagamos en esta última etapa, la transferencia de los contenidos trabajados que debían ponerse en evidencia a partir de la producción de la elaboración de secuencias didácticas en sus espacios curriculares.

Uno de los primeros resultados que surgen es que los docentes se consideran visitantes o inmigrantes digitales en 83%, mientras que solo el 17% restante estaría entre nativos y residentes. Este 17%, se estima, estaría dentro del 19% que respondió estar conectado más de 10 horas diarias y de los que trabajan con más de 3 ventanas abiertas de manera simultánea.

Los resultados demuestran que aproximadamente 20% de los docentes estaría dentro de la categoría de residentes digitales, por lo que se podría arriesgar una primera conclusión: alrededor de 80% de los docentes encuestados no se asumen como verdaderos ciudadanos digitales, por lo que se podría afirmar que será difícil trabajar didácticamente de manera plena utilizando todas las posibilidades del nuevo paradigma de convergencia tecnológica, cognitiva y social.

La mayoría de los docentes utiliza los navegadores convencionales y no específicos para la búsqueda de información y solo entre 20% y 30% había avanzado en el uso de bibliotecas digitales, revistas científicas y blogs.

El 100% de los docentes **almacena y comparte información** a través del Drive de Google, estimando que esto se debe a las capacitaciones de esta herramienta durante el proceso, donde pudieron vivenciar las ventajas y potencial de la misma.

Con respecto a la organización de la información, se relaciona con las primeras indagaciones, los docentes en su mayoría no utilizan diferentes aplicaciones o plataformas para organizar su información, sino que continúa primando el software conocido, propietario y off line, como el paquete Office para producir y organizar su información. Solo 20% de docentes están utilizando otras aplicaciones como Pinterest o Delicuis.

Luego de un proceso de capacitación docente, una de las variables más notorias en cuanto al crecimiento, es el referido a los procesos de producción de información de ellos mismos y los propuestos para sus secuencias didácticas en la enseñanza. El mayor impacto se advierte con el crecimiento del 20% al 80% de docentes que utilizan aplicaciones para producir materiales audiovisuales y visuales, encontrando el sentido didáctico. Principalmente, el acrecentamiento de la producción se visualiza con herramientas colaborativas de Google, Prezi, Youtube y Slide Share, manteniéndose constante el software propietario (Office) para dicha tarea.

En cuanto a la comunicación de la información, aparecen las redes sociales como remplazo de las herramientas ofimáticas y el uso de correo electrónico.

Hay más de 40% de docentes que estarían familiarizados al menos con nueva terminología, como: PLE, PLEP, TAC, TEP; mientras que el resto solo con TIC. En su mayoría, los docentes no utilizan las herramientas para actividades de empoderamiento social.

Otro de los instrumentos para relevar y analizar datos fueron las propias secuencias didácticas elaboradas por los docentes, luego de procesos de formación. Esta instancia se considera significativa por brindar insumos desde la propia práctica y transferencia de saberes.

Finalidad educativa. En primer lugar, 37% de estas evidencian la comunicación seguidos de la transmisión de información (32%) y luego la producción (29%). Es llamativa la escasa ponderación para la colaboración (2%) dentro de las propuestas didácticas.

Contenidos curriculares. Más de la mitad de las propuestas didácticas evidencian los contenidos curriculares desde lo académico ampliado (54%), si bien disminuye en el segundo período lo estrictamente disciplinar (27%), no logran penetrar con lo lúdico y con lo social (convergencia cognitiva y social).

Integración tiempo espacio. Con respecto a la posibilidad hacer evidente el principio de “la caída de muros”, no se ha logrado visualizar la integración del ámbito formal con el no formal y el informal (convergencia cognitiva). Se mantiene en la mayoría de las propuestas solo la educación formal (41%). No obstante, se ve de manera positiva el crecimiento respecto de la integración con la educación informal (30%).

Convergencia Tecnológica. En este ítem se ha registrado de manera positiva, y altamente satisfactoria, cómo los docentes han integrado en sus propuestas el principio de convergencia tecnológica, usando más de un dispositivo/aplicación para el mismo tipo de actividad (77%), luego del proceso de formación.

Uso de tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP). En las propuestas didácticas no se evidencia, mayoritariamente, la posibilidad de las TEP como una forma de profundizar la convergencia social. Se explicita que los docentes utilizan las tecnologías para la participación y empoderamiento en su vida cotidiana y profesional; no obstante, no habría una correlación con su práctica de enseñanza en el uso de estas tecnologías.

Por último, se procedió a realizar con los docentes un proceso de análisis metacognitivo entre el “discurso construido”, sus prácticas reales (aulas virtuales) y la distancia entre ambas.

Metodología. La mayoría de los criterios metodológicos característicos de las pedagogías emergentes resultan negativos (siete de doce) en términos de analizar sus propias prácticas; no obstante, se denota un crecimiento en el achicamiento de las brechas.

Se evidencia un crecimiento en la incorporación de la emoción como elemento de aprendizaje, así como los aprendizajes emergentes y la integración de lo cultural.

Lo que llama la atención es que, si bien aquellos elementos arrojan datos positivos, se contraponen con la integración de los ámbitos formal e informal y con lo obtenido en sus secuencias didácticas.

Al indagar sobre la finalidad del proceso educativo, aparece de manera contundente el desarrollo de habilidades y competencias. Este dato da cuenta de que los docentes han jerarquizado los contenidos y lo disciplinar por sobre la necesidad de formar para actuar en el mundo y transformarlo.

Marcos teóricos. Solo 35% evidencia la integración de teorías en una nueva concepción de la enseñanza y las características de las pedagogías emergentes. La mayoría (65%) identifica al constructivismo como la teoría que orienta sus prácticas, lo cual no se condice con otras respuestas, y esto haría suponer que podría deberse más a un discurso aprendido que a una apropiación personal.

Tipos de actividades. Se prioriza la comprensión y la representación por sobre la producción, la búsqueda y selección. Este dato daría elementos para pensar que se sigue corriendo al aprendizaje como posibilidad de recorridos autónomos y creativos por sobre el tradicional procesamiento de la información, la representación y comunicación como forma de evaluación.

CONCLUSIONES

Luego de la administración de los instrumentos de relevamiento de datos y de los procesos de capacitación que tuvo en desarrollo esta investigación, se podría arribar a ciertas conclusiones provisorias en un continuum investigativo.

Los docentes requieren formación continua en el uso y aplicación de las tecnologías digitales para la educación.

En cuanto al sentido que las nociones didácticas que subyacen a las prácticas de enseñanza denotan un crecimiento en la incorporación del concepto de convergencia tecnológica y en menor medida de convergencia cognitiva, sin embargo, sigue apareciendo prácticamente nula la convergencia social. Esto interpela la concepción de convergencia cognitiva, al reducirse a una construcción de conocimiento más vinculada a la esfera individual y con alta desintegración entre los espacios formales, informales y no formales de aprendizaje.

Se destaca que los docentes continúan identificándose en su mayoría como docentes visitantes o inmigrantes, dato que justifica la falta de competencias tecnológicas en el uso de diversidad de aplicaciones, pero así también en la comprensión y transferencia de las posibilidades educativas de las tecnologías digitales. Por lo que podemos afirmar que

será muy difícil que puedan trabajar didácticamente utilizando todas las posibilidades del nuevo paradigma de convergencia tecnológica, cognitiva y social.

A la hora de analizar las distintas habilidades cognitivas vinculadas con las tecnologías digitales, se puede observar que, si bien los docentes afirman utilizar diferentes aplicaciones para las diversas habilidades cognitivas, se evidencia, por un lado, mayor relación con la búsqueda, almacenamiento y organización de la información desde las estrategias de enseñanza, mientras que las de producción y comunicación están más presentes en el aprendizaje. Esta situación está demostrando que el rol del docente continúa teniendo una perspectiva tradicional como propietario y transmisor del conocimiento, mientras que se considera que las actividades de aprendizaje mayormente vinculadas con la producción y comunicación están relacionadas al procesamiento y evaluación.

Por otro lado, dentro de la misma categoría, se manifiesta que si bien los docentes realizan un corrimiento en el manejo de nuevas aplicaciones luego de procesos de capacitación, en su mayoría siguen utilizando herramientas cerradas, “off line” y propietarias, como son el paquete office y el correo electrónico.

En cuanto a la comprensión de las nuevas concepciones, en menor proporción están familiarizados con las terminologías como TAC y TEP, mientras que el total de los docentes conocen la sigla TIC.

Es interesante analizar la comparación entre docentes y estudiantes en el uso de las tecnologías digitales convergentes y como residente digital. Más del 80 % de los estudiantes afirma utilizarlas, y solo 20% de los docentes lo hacía. Con este dato, hemos evidenciado la distancia para desenvolverse en los nuevos escenarios didácticos.

De la misma manera, respecto a los recursos digitales específicos que utilizan para la enseñanza y el aprendizaje, los docentes emplean básicamente textuales y visuales, en tanto que los alumnos aprovechan todos, textual, visual, audio, gráfico y multimedial.

Respecto del tipo de contenidos que integran, los docentes rescatan de manera unánime y total, que el contenido es académico y solo 40% también afirma integrar contenido cultural, y en menor medida (29%) social. Mientras que los estudiantes integran al mismo tiempo contenido cultural y académico (100%), luego el recreativo con 83% y el cultural, 64%. De esta manera, se evidencia cómo el estudiante estaría pudiendo o tratando de integrar saberes de diferentes ámbitos sin diferenciarlos entre sí, y otorgando un nuevo valor al conocimiento.

Si bien al inicio del proceso investigativo se pudo ver claramente la falta de convergencia en el uso de las tecnologías digitales; en la segunda instancia de indagación, las puntuaciones crecieron significativamente, sobre todo en la comprensión de otros dispositivos y aplicaciones para la enseñanza. No obstante, se puede presuponer que esto se debe al

tratamiento que durante la formación se les ha dado a dichos dispositivos y aplicaciones. Sin embargo, no podemos afirmar que los docentes utilizarán en sus propias prácticas la convergencia.

En el análisis de las secuencias didácticas elaboradas por los docentes pudimos advertir una contradicción de lo que habían expresado de manera teórica. Nuestro registro de datos daba cuenta que la ponderación con mayor puntuación respecto de la finalidad didáctica, es la comunicación, seguido de la transmisión de información.

Sin embargo, en las secuencias concretas elaboradas, los contenidos curriculares trabajados no integran de manera significativa los espacios formales, no formales e informales. A su vez, tampoco se evidencia la integración de diferentes dispositivos y aplicaciones. Los docentes manifiestan que emplean las tecnologías para la participación y empoderamiento en su vida cotidiana y profesional; no obstante, no pudimos corroborar esta afirmación en la correlación con su práctica de enseñanza en el uso de estas tecnologías.

En síntesis, las nociones didácticas que subyacen a las prácticas de enseñanza denotan un crecimiento en la incorporación del concepto de convergencia tecnológica y en menor medida de convergencia cognitiva, sin embargo, sigue apareciendo prácticamente nula la convergencia social (Ozollo, 2008). Esto interpela la concepción de convergencia cognitiva, al reducirse a una construcción más bien individual y con alta desintegración entre los espacios formales, informales y no formales de aprendizaje.

Finalmente, el equipo de investigación se propuso como último objetivo: “Desarrollar criterios y lineamientos teóricos prácticos para la configuración de escenarios didácticos desde la concepción de convergencia”, en este sentido podemos plantear algunas sugerencias con respecto a:

- las concepciones y marcos de referencia: profundizar en procesos de formación docente dentro de su propia práctica, sobre las nuevas concepciones de conocimiento, pedagogías emergentes, integración de espacios y tiempos de aprendizaje (caída de los muros), entornos personales de aprendizaje, convergencia cognitiva y social y procesos didácticos como el de *flipped classroom* y gamificación;
- la finalidad educativa de las prácticas de enseñanza, trabajar en las posibilidades didácticas que posee la finalidad social y cultural integrada a la académica;
- al rol docente: reconocer la función de gestión de ambientes convergentes en las propuestas virtuales;
- al sujeto de aprendizaje: reconocer la integración de espacios y tiempos que realizan los estudiantes para el aprendizaje, así como la necesidad de recrear ambientes de manera colaborativa y social;

- a las actividades: profundizar e integrar las estrategias de apoyo (motivacionales asociadas a la creatividad, lo lúdico y lo social) y las de personalización (identidad y autonomía integrando lo no formal y lo informal) relacionadas con las de procesamiento y metacognitivas;
- promover actividades de producción de contenidos de manera colaborativa y poder desarrollar procesos de difusión y comunicación en diferentes aplicaciones;
- a los recursos: integrar diferentes formatos y recursos en las prácticas de enseñanza, priorizando lo multimedial por sobre lo textual y lo dinámico por sobre lo estático;
- a las aplicaciones y herramientas: promover el uso de convergencia tecnológica y social por sobre el uso único de las mismas. Integrar las posibilidades que tienen en lo cotidiano y social en las plataformas de uso académico;
- a la colaboración, empoderamiento y participación. Favorecer la constitución de espacios de colaboración académica y social así como la participación en temáticas académicas, culturales y sociales que integren contenidos desde diferentes enfoques y con diversidad cultural y social. Promover la conformación de redes y comunidades de aprendizaje;
- a la evaluación. Propender procesos de autoevaluación y coevaluación que se integren con la evaluación docentes.

A modo de cierre, manifestamos que concebimos a la convergencia no solo como la unión de infraestructura tecnológica, sino fundamentalmente que, a partir de esa confluencia de funcionalidades de las tecnologías, y las posibilidades de uso de los sujetos, deben ser aprovechados por el ámbito educativo para el aprendizaje y la enseñanza. La convergencia se establece en relación a lo tecnológico, pero también a lo cognitivo y lo social.

Hemos corroborado con este trabajo que el aprovechamiento de esta posibilidad puede darse cuando el sujeto que ponga en juego dicha convergencia sea parte de esta. Es decir, maneje activamente estos nuevos ecosistemas como usuario de las diferentes aplicaciones, herramientas y recursos; con conocimiento de la relación que tienen las mismas con el desarrollo cognitivo.

En este sentido, son los docentes los primeros actores claves donde debemos formar estas habilidades para que puedan utilizar dichas relaciones y convergencias con los sujetos de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. y Castañeda, L. (2013). *El ecosistema pedagógico de los PLEs*. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.). *Ecosistemas personales de aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 29-51), Alcoy: Marfil. Roma.
- Anderson, L.W. and Krathwohl, D. (Eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York, USA: Longman.
- Briggs, A. y Burke, P. (2002). *De Gutenberg a Internet*. Madrid, España: Taurus.
- Castells, M. (2007). Communication, Power and Counter-power in the Network Society. En *International Journal of Communication*. Recuperado de <http://ijoc.org>
- Churches A. (2008) Bloom's Digital Taxonomy. Tech & Learning [revista en Internet]. 2008 [cited 12 Ene 2013] (4): [aprox. 20p].
- Jenkins, H. (2008). *Convergence cultura: una cultura de la convergencia*. Barcelona, España: Paidós.
- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, (1), 45-47.
- Ozollo, F. (2008). *El aprendizaje virtual desde la concepción de los docentes universitarios*. Recuperado de <http://www.sidalc.net>
- Rabajoli, G. (2012). Recursos digitales para el aprendizaje: una estrategia para la innovación educativa en tiempos de cambio. Recuperado de <http://www.webinar.org.ar/sites/default/files/actividad/documentos/Graciela%20rabajoli%20Webinar2012.pdf>
- Reig, D. (2012). Taller Entornos personales de aprendizaje. Recuperado de <http://www.dreig.eu/caparazon/2012/01/19/tallerIn/>
- Reig, D. (2015). Redes sociales: tecnologías del empoderamiento y la participación. Infojobs. Red de Contactos: Consejos, ideas y trucos para conseguir empleo en el 2015, (3) 12-13. Recuperado de <http://tueligesinfojobs.net/infografias/capitulo-3-dolors-reig.pdf>
- Reig, D. (2016). TIC, TAC, TEP: internet como escuela de vida. *Cuadernos de pedagogía*, 473, 24-27
- White, D. y Le Cornú, A (2011). *Visitantes y residentes: una nueva tipología para el compromiso en línea*. 16, 9 Recuperado de <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/3171/3049>.

GAMIFICANDO LA EVALUACIÓN EN LA CLASE INVERTIDA

María Isabel López, Irma Graciela Miranda y María Cristina Gómez ¹

Resumen

Este trabajo da cuenta de los avances de la experiencia de aplicación de herramientas de gamificación como forma diferente de mediar y evaluar los aprendizajes en el ámbito de la formación de docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, durante el primer año del proceso de investigación. Se relaciona con el interrogante: “¿Cómo se desarrolla una propuesta de enseñanza utilizando la gamificación y la clase invertida?”, uno de los cuestionamientos del proyecto de investigación: *Hacia una pedagogía emergente y disruptiva: la caída de los muros en la cultura digital*, correspondiente al período 2016 - 2018. Para dar respuesta al problema planteado, se implementaron estrategias sencillas de gamificación en algunos tramos del proceso de enseñanza de los futuros docentes con el propósito de experimentar alternativas de mediación en momentos críticos tales como la revisión y recuperación de la información específica trabajada. Entre estas: Kahoot! y Quizizz, dos aplicaciones que los estudiantes usaron a través de smartphones. Las valoraciones de los procesos gamificados desarrollados pusieron en evidencia que la gamificación constituye un certero complemento metodológico en la elección pedagógica de la clase invertida. Por otra parte, la apropiación práctica de la misma facilita su posterior implementación en las futuras prácticas docentes.

Palabras clave: Gamificación - Recuperación de la información - Evaluación

¹ *Hacia una Pedagogía Emergente y Disruptiva: la caída de los muros en la cultura digital*. 2016-2018. Secretaría de Ciencia, Técnica y posgrado. Facultad de Educación. Universidad Nacional de Cuyo. Director: Dra. María Fernanda Ozollo. Codirectora: Esp. Viviana Andrea Leo. Integrantes: Mgtr. Carlos Omar Arancibia, Prof. Daniel Oscar Campeglia, Mgtr. Guillermo Aníbal Carmona, Esp. María Cristina Gómez, Prof. Omar Alejandro Guerra, Mgtr. María Isabel López., Esp. Irma Graciela Miranda y Prof. Matías Quintero.

INTRODUCCIÓN

La investigación “Los nuevos escenarios didácticos: una cuestión de convergencia tecnológica, cognitiva y social” -desarrollada en el período 2013-2016- posibilitó avanzar en el análisis de los procesos de enseñanza desde el concepto de convergencia tecnológica, social y cognitiva y generó la necesidad de indagar, entre otras cosas, la incidencia de la gamificación, metodología característica de las pedagogías emergentes, en los procesos de formación de formadores desarrollados en el ámbito de la Facultad de Educación.

El presente trabajo toma como marco teórico de referencia los aportes teóricos de las pedagogías emergentes y sus consecuentes recomendaciones metodológicas. Busca dar respuesta al interrogante: “¿Cómo se desarrolla una propuesta de enseñanza utilizando la gamificación?” con el fin de brindar insumos teóricos y prácticos para la formación de futuros docentes.

En el marco de la hipótesis general de la investigación que sostiene que “el uso de metodologías específicas de las pedagogías emergentes colabora con los procesos de aprendizaje en una cultura digital y permite la resignificación de concepciones y prácticas en los procesos universitarios de formación de profesores”, se considera que la inclusión de la mecánica de los juegos en el ámbito educativo mejora la motivación y participación de los estudiantes y favorece la apropiación de saberes.

En cuanto a la metodología, se trata de una investigación interpretativa que toma como principal elemento significativo las propias representaciones de los involucrados para la comprensión de los procesos estudiados, desde un enfoque sociocrítico.

En la primera etapa del proceso, correspondiente a esta presentación, el estudio tuvo carácter exploratorio y los datos se recabaron a partir de la observación participante y de una encuesta en Google Form.

Del análisis e interpretación de los datos obtenidos, se desprende que el uso de estrategias de gamificación posibilitó a los estudiantes recuperar y revisar la información trabajada, evidenciar cuáles fueron sus errores en el aprendizaje, realizar una revisión precisa sobre los mismos y apropiarse de herramientas digitales posibles de extrapolar en sus futuras prácticas docentes.

1. Encuadre teórico

Desde las últimas décadas del siglo pasado, los avances científicos, con su consecuente desarrollo tecnológico, han transformado la sociedad afectando tanto las condiciones materiales de vida, como la concepción del entorno, los valores y creencias compartidas, las relaciones y la comunicación dando lugar a una nueva cultura en la que lo único permanente es el cambio.

De acuerdo con la Ley Genética General del Desarrollo Cultural (Vygotsky, 1978), la dinámica de cambio revoluciona y reorganiza continuamente la actividad psicológica de los sujetos quienes, a partir de las interacciones sociales, se apropian gradual y progresivamente de las prácticas sociales y modifican qué y cómo piensan. Es así como, la evolución tecnológica que ha generado importantes transformaciones en todas las áreas de la sociedad ha provocado en los estudiantes:

[...] un cambio radical con respecto a sus inmediatos predecesores. No se trata sólo de las habituales diferencias en argot, estética, indumentaria y ornamentación personal o, incluso, estilo, que siempre quedan patentes cuando se establece una analogía entre jóvenes de cualquier generación respecto a sus antecesores, sino que nos referimos a algo mucho más complejo, profundo y trascendental: se ha producido una discontinuidad importante que constituye toda una “singularidad”; una discontinuidad motivada, sin duda, por la veloz e ininterrumpida difusión de la tecnología digital, que aparece en las últimas décadas del siglo XX. (Prensky, 2010, p.5)

En tal sentido, el desarrollo y la difusión de la tecnología digital y, en particular, de Internet y la web demandan nuevos marcos pedagógicos y didácticos favorecedores tanto de cambios relacionados con la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje como de la generación de escenarios y acciones tendientes a una educación flexible, dinámica, integral y colaborativa, promotora de nuevas formas de pensar y actuar en un mundo con rasgos de la cultura digital.

En este contexto, los nuevos procesos de mediación deben repensarse en el marco de las pedagogías emergentes que “están surgiendo al hilo de, y en diálogo con, las TIC de última generación” (Adel Segura & Castañedo Quintero, 2012, p.16).

Es importante no confundir nuevo con emergente (Veletsianos, 2010). Las tecnologías emergentes en educación pueden ser nuevos desarrollos de tecnologías ya conocidas o aplicaciones a la educación de tecnologías bien asentadas en otros campos de la actividad humana. Del mismo modo, las ideas sobre el uso de las TIC en educación pueden suponer visiones inéditas de los principios didácticos o, como suele ser más habitual, pueden beber de fuentes pedagógicas bien conocidas.

Se entiende, entonces, por pedagogías emergentes a las “ideas pedagógicas que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje” (Adell Segura & Castañedo Quintero, 2012, pag.16).

En relación con el uso de las TIC:

El principal error que cometen muchos educadores es observarlas a través del lente de su práctica actual. Ellos se preguntan, “¿cómo puedo usar esta tecnología para modernizar o mejorar lo que actualmente estoy haciendo?” en vez de preguntarse, “¿cómo puedo usar las TIC para hacer cosas que todavía no estoy haciendo?” Las TIC, por su propia naturaleza, exigen innovación. Se trata de explotar al máximo el potencial de la tecnología para abrir nuevas perspectivas tanto para docentes como para estudiantes. (Semenov, 2006, p.125)

La apertura de nuevas perspectivas va más allá de la educación en línea y mixta o de la incorporación de las TIC. Supone desarrollar conocimientos, actitudes y habilidades para “aprender a aprender”; promover la metacognición y el compromiso con el propio aprendizaje; convertir las actividades educativas en experiencias significativas y auténticas; promover proyectos colaborativos y actividades creativas, divergentes y abiertas; y dar lugar a cambios significativos en la manera de entender y actuar en el mundo uniendo contextos formales e informales de aprendizaje y aprovechando recursos y herramientas globales (Adel Segura & Castañedo Quintero, 2012).

El desafío no son las tecnologías sino el desarrollo de un modelo pedagógico que sustituya el modelo tradicional de enseñanza y genere nuevas dinámicas de aprendizaje en un proceso dialéctico entre el hacer y el pensar sobre el hacer (Freire, 2004) que posibilite la modificación de las prácticas a partir de la reflexión sobre las experiencias en el aula.

Entender la tarea pedagógica como una práctica liberadora requiere de docentes comprometidos con su tiempo y su contexto; que usen las TIC como pretexto y herramienta para potenciar conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas con “aprender a aprender” (Adel Segura & Castañedo Quintero, 2012). En este sentido “la pedagogía emergente invita a lo imprevisto a interrumpir y cambiar la dirección del trabajo en el aula” (Gallagher y Wessels, 2011, p.239).

En relación con la evaluación de los aprendizajes, tema de este artículo, los sistemas tradicionales poseen escaso margen de tolerancia a los aprendizajes no previstos; a la ampliación de los límites físicos y organizativos del aula y a los aprendizajes ocurridos en contextos no formales. La introducción de un diseño gamificado de evaluación da lugar a un nuevo discurso didáctico en el que se establecen nuevas relaciones entre docente, estudiantes y contenidos.

La incorporación de técnicas **mecánicas y dinámicas** extraídas de los juegos en los diseños didácticos colabora con la consolidación de la autonomía del estudiante debido a la sensación de control sobre el proceso, característica tomada de los juegos en general. Si bien, en el caso de su aplicación en el desarrollo de una asignatura de grado, no comparte con los juegos la característica de opcionalidad que les es inherente, sí tienen en común con ellos la idea de que el participante/estudiante/jugador se siente inmerso en el llamado “círculo mágico” (Huizinga, 1954) y en él la aceptación y compromiso voluntarios de las reglas del juego.

La gamificación, transposición de la mecánica de los juegos al ámbito educativo con el fin de conseguir mejores resultados, considerada una de las tecnologías emergentes más importantes, busca, en la investigación en curso, convertir las actividades de evaluación en experiencias personales significativas y auténticas que permitan valorar los aprendizajes, manteniendo el interés a través de la diversión.

Las estrategias didácticas de gamificación se presentan como una oportunidad de reinventar el desarrollo de contenidos curriculares en el nivel superior. Apelando a la motivación tanto intrínseca como extrínseca que se moviliza a partir de dinámicas y mecánicas de juegos potenciados por algunas herramientas digitales que proporciona la web y satisfacen la inmediatez requerida por los nativos digitales, la gamificación brinda contextos de aprendizaje con mayor dinamismo, compromiso y entusiasmo tanto por parte del estudiante como del docente.

En el mercado hay muchas plataformas que simulan entornos lúdicos con distintos mecanismos. Los sistemas de evaluación basados en juego empleados en este proyecto son Kahoot! y Quizizz, plataformas educativas gratuitas, que permiten a los estudiantes rendir una evaluación a través de diversos dispositivos como computadoras y móviles.

Ambas herramientas fomentan la integración del juego en el aula para incrementar la satisfacción del estudiante y el compromiso con su proceso de aprendizaje. Han sido diseñadas con la intención de propiciar un ambiente educativo cómodo, social y divertido para dar cuenta de los conocimientos por medio de cuestionarios en línea abiertos y compartidos en los que es posible incluir imágenes y videos.

Para crear las actividades, el docente debe registrarse en una web en la que además de poder construir sus propios ejercicios se puede acceder a un repositorio de cuestionarios publicados por otros usuarios y para su uso en el aula solo necesita un proyector conectado a la computadora y conexión a Internet.

Los cuestionarios creados, se resuelven on-line y de manera sincrónica. Los estudiantes pueden conectarse e ingresar a la aplicación desde una netbook, una tablet o un smartphone introduciendo su nombre y el **código PIN, que le otorga el docente.**

Los estudiantes reciben puntos por las respuestas correctas, así como por la rapidez con que dan las mismas. Tras cada pregunta, se registran los resultados en una tabla que indica las posiciones.

El profesor puede controlar tanto el orden de las preguntas como el tiempo de respuesta. Es de destacar que Quizizz ofrece mayor tiempo de respuesta y también da la posibilidad de responder al propio ritmo.

Finalizada la actividad, las aplicaciones generan un reporte para analizar los resultados y eficacia del aprendizaje y posibilitan exportar los resultados a [Excel](#) o incluirlos en [Google Drive](#), para disponer de los mismos con posterioridad.

La vivencia de procesos gamificados brinda, además, la experiencia emocional para que los estudiantes se animen a incluir en sus futuras prácticas docentes propuestas gamificadas que contemplen diferentes modos de aprender y formatos emergentes de enseñar.

2. Metodología

El trabajo se enmarca en una investigación interpretativa, que toma como principal elemento significativo las propias representaciones de los involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje con la intención de comprenderlos desde un enfoque sociocrítico.

La población está conformada por estudiantes de tercer año de las carreras de profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, y la muestra por aquellos de las carreras de profesorado que se encuentren cursando regularmente la asignatura de Tecnología Digital y Educación.

La primera etapa del proceso, correspondiente a esta presentación, estuvo destinada a la indagación de valoraciones y representaciones de estudiantes respecto a metodologías de las pedagogías emergentes a partir de la administración de una encuesta y de conversaciones informales o entrevistas a modo de diálogo.

La encuesta fue diseñada a partir de la definición de criterios y pautas elaboradas por el equipo de investigación. Los ítems para valorar la gamificación, incluidos en la encuesta general, formulada en Google Form, se relacionaron con seleccionar de un listado de metodologías las empleadas en clase, enumerarlas según el orden de importancia e indicar para qué sirvió cada una de estas.

3. Resultados

Los alumnos encuestados fueron 144, equivalente al total (100%) de los estudiantes que realizaron la experiencia de manera completa.

La sistematización de los datos obtenidos en la encuesta muestra que en lo relacionado con las metodologías empleadas en las clases (Figura 1), la gamificación ocupa el segundo lugar (27%).

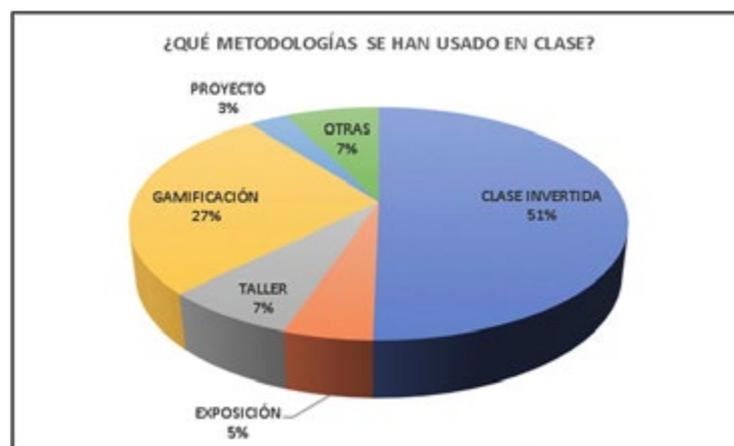


Figura 1. Metodologías empleadas en las clases. **Fuente:** elaboración propia.

La apreciación que tienen los estudiantes sobre las metodologías utilizadas resulta claramente positiva teniendo en cuenta, tal como se observa en la Figura 2, que 61% de la muestra las evalúa como excelentes o buenas y solo 8% no las consideran recomendables.

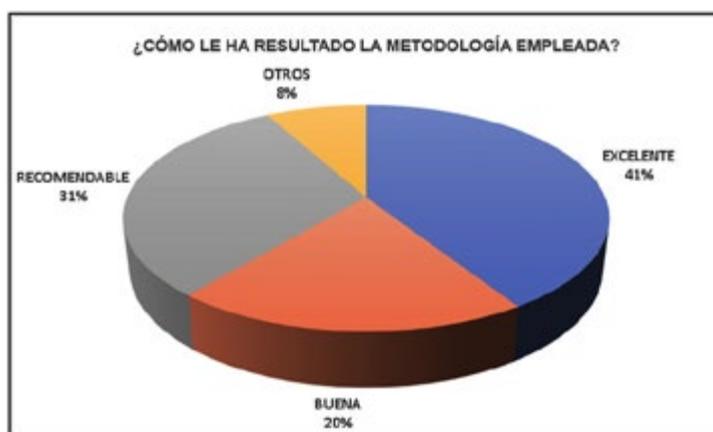


Figura 2. Resultados de la metodología empleada. **Fuente:** elaboración propia.

En relación específica con las actividades gamificadas, las figuras 3 y 4 reflejan la opinión de los estudiantes sobre su incorporación.



Figura 3. Opinión de los estudiantes. **Fuente:** elaboración propia

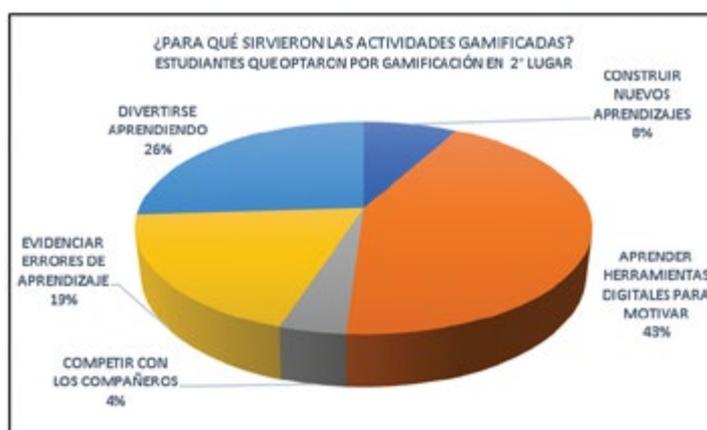


Figura 4. Opinión de los estudiantes. **Fuente:** elaboración propia.

Mientras la Figura 3 refleja las opiniones de aquellos estudiantes que, al ordenar las metodologías, según el orden de importancia, otorgaron el primer lugar a la gamificación; el cuatro da cuenta de la opinión de aquellos que la ubicaron en segundo lugar.

Los datos de los gráficos posibilitan sostener que 56% de la muestra considera que las actividades gamificadas les posibilitaron aprender herramientas digitales motivadoras, 27% que contribuyen a la construcción de nuevos aprendizajes, 25% que permiten divertirse aprendiendo, 19% que a partir de estas pueden evidenciar errores y solo 4% opina que las mismas dan lugar a “competir” con los compañeros.

CONCLUSIONES

La implementación de estrategias sencillas de gamificación en las plataformas Kahoot! y Quizizz, que los estudiantes realizaron a través de sus smartphones en algunos tramos del proceso de enseñanza, mejoró su motivación y favoreció la apropiación. Esto posibilita concluir que los procesos gamificados constituyen un certero complemento metodológico en la elección pedagógica de la clase invertida.

Asimismo, la apropiación de este tipo de prácticas facilita su posterior implementación en las futuras prácticas docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell Segura, J. & Castañedo Quintero, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? (pp. 13-32). En J. Hernández Ortega, M. Pennesi Fruscio, D. Sobrino López, & A. Vázquez. Barcelona, España: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.
- Gallagher, K. y Wessels, A. (2011). Emergent pedagogy and affect in collaborative research: a method-pedagogical paradigm. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), pp. 239-258.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Pablo, Brasil: Paz y Tierra.
- Huizinga, J. (1954). *Homo Ludens*. Madrid, España: Alianza.
- Prensky, M., 2001. Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the Horizon*, 9(6), pp. 1-6.
- Semenov, A. (2006). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza*. Montevideo, Uruguay: UNESCO.
- Veletsianos, G. (2010). A definition of emerging technologies for education. En G. Veletsianos (Ed.). *Emerging technologies in distance education* (pp. 3-22). Athabasca, CA: Athabasca University Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

SEÑAS SUSTANTIVAS DE LA LSA: PROCEDIMIENTOS DISCURSIVOS QUE LAS DEFINEN

Andrea Suraci¹

Patricia Fabrello

Gabriela Guzmán

Ana Sisti

Resumen

La exposición de este trabajo tiene por objeto dar cuenta de los resultados de la investigación que abordó el análisis de los procedimientos discursivos para definir señas sustantivas. Nuestra investigación se enmarcó en un proyecto mayor, “Diccionario Digital de Lengua de Señas Argentina” (Sisti et al., 2013), y surgió como propuesta de profundización de los resultados de otro: “Los procedimientos discursivos de la Lengua de Señas Argentina. El caso particular de los hablantes Sordos de la Comunidad de Mendoza” (Suraci et al., 2012). Para ello, se propuso un estudio de tipo exploratorio – descriptivo, a fin de indagar cuáles eran las expresiones utilizadas por los miembros de la Comunidad Sorda de Mendoza, hablantes de LSA, para desarrollar el concepto de un sustantivo. Las técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizados fueron la observación participante y la filmación de muestras elicitadas, las que se desgrabaron en formato de glosa a fin de analizarlas con objetividad. Los resultados obtenidos permitieron, por un lado, desechar el preconceito de que las personas Sordas definen apelando a la ejemplificación, y por otro, corroborar nuestro supuesto teórico de que: “Las personas Sordas adultas, para definir las señas sustantivas, recurren a más de un procedimiento discursivo”.

Palabras clave: Personas Sordas – Lengua de Señas Argentina – Señas Sustantivas – Procedimientos discursivos

¹ Investigación: Procedimientos discursivos que utilizan las personas Sordas para conceptualizar los sustantivos, período: 2012-2013, institución auspiciante y evaluadora: Facultad de Educación, Director/a: Andrea Suraci. Becaria: Patricia Fabrello.

INTRODUCCIÓN

A partir de la investigación en la que se enmarcó esta propuesta, “Diccionario Digital en Lengua de Señas Argentina”, bajo la dirección de la Dra. Ana Sisti (2012), y del proyecto de investigación de Unidad Académica, “Los procedimientos discursivos de la Lengua de Señas Argentina. El caso particular de los hablantes Sordos de la Comunidad de Mendoza”, dirigido por la Lic. Andrea Suraci (2012), surge la inquietud de profundizar el conocimiento respecto a la manera en que las personas Sordas, que pertenecen a la Comunidad mendocina, conceptualizan las señas sustantivas.

La tarea particular del intérprete de Lengua de Señas es lograr la equivalencia del discurso entre ambas lenguas (en nuestro caso: español y Lengua de Señas Argentina), para lo cual requiere de un conocimiento profundo de las características funcionales de esta con a fin de adquirir las competencias lingüísticas necesarias que le permitan desenvolverse adecuadamente en esta profesión.

De este modo, profundizar el conocimiento sobre los procedimientos discursivos presentes en la explicación de significado de señas sustantivas, realizada por un adulto Sordo hablante competente de Lengua de Señas Argentina (en adelante LSA), ofrece un aporte relevante en la formación del intérprete.

Asimismo, esta noción será útil para que las personas Sordas, que colaboran en la confección del Diccionario Digital Provincial, lo tengan en cuenta, dado que un diccionario requiere del uso apropiado de estos procedimientos discursivos. En anteriores trabajos ya habíamos contemplado esta necesidad y su importancia:

Considerando que la LSA ha sido descripta como una lengua natural poseedora de una estructura propia y de características específicas, fue necesario atender a sus aspectos lingüísticos de modo tal que se pudieran sistematizar a través de un estudio específico que hasta el momento no se había realizado. (Suraci et al., 2012, p.2)

En una amplia variedad de escritos acerca de las lenguas fónicas pueden hallarse trabajos sobre los procedimientos discursivos de los que se sirven los hablantes para desarrollar contenidos (Suraci et al., 2012). En cambio, cuando nos referimos a la LSA los análisis son escasos.

Por ello, nuestra investigación se llevó a cabo con el objeto de profundizar aspectos que los lingüistas no han abordado sobre las lenguas de señas y, específicamente, sobre la LSA utilizada por personas Sordas de la Comunidad local.

En consecuencia, nuestros objetivos fueron: identificar las proposiciones utilizadas por personas sordas de la ciudad de Mendoza, hablantes de LSA, para expresar el significado de los sustantivos y describir y clasificar dichos procedimientos discursivos en las expresiones en LSA.

Asimismo, partimos del siguiente supuesto teórico: “Las personas Sordas adultas, para definir las señas sustantivas, recurren a más de un procedimiento discursivo”.

Este trabajo de investigación nos dio la posibilidad de desarrollar y reflexionar sobre un fenómeno lingüístico no atendido en profundidad hasta el momento por ningún lingüista. Por ello, se propuso un estudio de tipo exploratorio-descriptivo, con un diseño metodológico enmarcado en un enfoque cualitativo.

Los datos fueron obtenidos a partir de la observación participante, la realización de filmaciones y la desgrabación de estas en formato glosa para su análisis. Estos datos fueron triangulados a través de matrices descriptivas.

La muestra que utilizamos en este trabajo comprendió a diversos grupos de personas Sordas, hablantes competentes de LSA, en situaciones no espontáneas, elicitadas a los fines del presente análisis.

Con este estudio, nuestra hipótesis inicial queda corroborada, fue posible constatar los argumentos teóricos referidos por los lingüistas sobre las lenguas fónicas y arribar a conclusiones relevantes sobre los procedimientos discursivos a los que recurren los hablantes de LSA para manifestar el significado de una seña sustantiva.

1. Encuadre teórico

Existe el preconceito de que las personas Sordas definen por ejemplificación (Massone, Fernández Viader y Segismón, 2007). Sin embargo, tras el trabajo de investigación llevado a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, se concluye que: “Las personas sordas hablantes de LSA de Mendoza, al momento de definir una seña, de expresar su significado, recurren a diversos procedimientos discursivos, con predominio de la combinación de estos y de la ejemplificación” (Suraci et al., 2012, p.63).

En los escritos que describen a las lenguas fónicas, en nuestro caso el español, se abordan los procedimientos discursivos, es decir, todas aquellas estructuras en las que se combinan relaciones lógico-semánticas: la definición, la comparación, la ejemplificación, etc., los cuales sirven para desarrollar contenidos. En cambio, cuando nos referimos a la LSA los análisis son escasos.

La naturaleza de la Comunidad Sorda Argentina es semejante a la de las comunidades Sordas de otras sociedades en el mundo. Este es un grupo que tiene y usa su propia lengua, mantiene sus patrones propios de interacción social y convive con la comunidad mayoritaria oyente, argentinos hablantes de español (Suraci et al. 2010, p.31; 2012, p.3).

1.1. Procedimientos discursivos

Los procedimientos discursivos son propios de los textos expositivos (fónicos o escritos) en diferentes situaciones de vida (cotidianas o académicas). El objetivo principal de estos textos es la de informar, así como difundir conocimientos, enseñar, etc., sobre un tema o término. Es por ello que, para que se produzca una transmisión exitosa de información es preciso que el receptor comprenda la información, es necesario que el emisor cuente con un conocimiento global de la temática y que las ideas sean desarrolladas progresiva y articuladamente. Para este fin, existen recursos lingüísticos o procedimientos discursivos (Suraci et al., 2012).

Arenas, Gantus e Ivars (2011), en la guía de estudio de la Facultad de Educación, exponen a los procedimientos discursivos como operaciones lógico-semánticas, a través de la siguiente taxonomía:

- La definición: “Operación cuya función es facilitar la comprensión ya que proporciona el significado de una palabra o expresión. Una definición puede ser de equivalencia, descriptiva, funcional, de denominación. Estos diferentes tipos a su vez pueden combinarse” (Arenas et al., 2011, p.57).
- La ejemplificación: consiste en proporcionar un caso concreto y particular del concepto a explicar. Generalmente, sirven para apoyar lo proferido colaborando en la comprensión del manifiesto.
- La analogía: se emplea exponiendo un caso con características similares a la del caso que se desea explicar. Se expresa en la confrontación de estructuras semejantes, aunque pertenezcan a campos diferentes.
- La comparación: se trata de establecer una relación entre entidades que pertenecen a un mismo campo del saber, analizando rasgos comunes y profiriendo un juicio de igualdad, semejanza, diferencia u oposición.
- La oposición: es la manifestación del punto de vista del emisor, forma parte del procedimiento de comparación ya que funda su existencia en la confrontación de afirmaciones o puntos de vista opuestos.
- El cambio de la orientación argumentativa: es la operación en la que el locutor postula y defiende su punto de vista.
- Explicitación de causas: consiste en analizar un hecho o fenómeno y expresar las causas que lo generan, relacionando el acontecimiento que lo origina o que desencadena su consecuencia.
- Derivación de consecuencias: es la operación inversa a la anterior, es decir, se parte de la afirmación que concluye en el hecho derivado de esta.

- La construcción de la temporalidad: se trata de la descripción cronológica (anterior, simultánea o posterior) de procesos o acciones que conllevan a otros. (Arenas et al., 2011).

1.2. Los Sustantivos

De acuerdo con la Real Academia Española (1796), nombre sustantivo es el que significa cada cosa por sí, como: hombre, piedra, entendimiento, etc.

Orlando Cáceres Ramírez (2012), en la Guía de Ortografía y Redacción, expone que el sustantivo “es una categoría gramatical que sirve para nombrar a todo tipo de sujeto y objeto. El sustantivo es también conocido como el nombre, justamente porque su función es nombrar a distintos seres” (p.1). Así, el autor expone la siguiente clasificación de sustantivos:

- Sustantivos propios: aquellos que sirven para denominar en forma concreta a algún sujeto u objeto.
- Sustantivos comunes: son los que se utilizan para designar en forma general a toda persona, animal y objeto.
- Los sustantivos abstractos: los que están constituidos por ideas o sentimientos, que no pueden percibirse por los sentidos.
- Sustantivos concretos: en contraposición a los abstractos, son aquellos que sí son perceptibles por los sentidos.
- Sustantivos contables: son los que designan cosas susceptibles de enumeración.
- Sustantivos no contables: lo son aquellos que no pueden ser enumerados, aunque sí pueden medirse.
- Sustantivos individuales: los que sirven para nombrar a un ser particular.
- Sustantivos colectivos: son aquellos que se encargan de nombrar a seres que engloban a otros de un mismo tipo o clase. (Orlando Cáceres Ramírez, 2012).

1.2.1. Los Sustantivos en la Lengua de Señas Argentina:

Massone (2000), en su obra *La conversación en Lengua de Señas Argentina*, expone lo siguiente:

Las oraciones de la LSA están constituidas por distintas clases de lexemas que desempeñan diferentes funciones. Según el significado y la función estas categorías se clasifican en: sustantivos, determinantes, pronombres, verbo, adverbio y conjunción. Estas señas pueden ser manuales o producirse en su variante no manual (p.9).

De acuerdo con la autora, las señas sustantivas son las que nombran personas, animales y cosas, que pueden considerarse reales o fantásticas, abstractas o concretas.

En esta categoría se incluyen también las señas personales y las que refieren a nombres propios, tales como marcas, países, ríos, etc.

Para expresar el género, las señas sustantivas de la LSA no manifiestan cambios en sus rasgos taxonómicos, en algunos casos este se especifica realizando a continuación las señas VARÓN u HOMBRE, NENA o MUJER y, en otros, pueden sufijarse las señas A u O del alfabeto manual.

Por otra parte, para indicar el número, diferenciando el singular del plural, puede recurrirse a la reduplicación de la seña de las siguientes formas: repitiendo la seña sustantiva en diferentes ubicaciones del espacio señante, utilizando ambas manos cuando la seña es unimanual, reiterar la seña en distintas partes del cuerpo y repetición solo de algunos segmentos de la seña. En otros casos, a continuación de las señas sustantivas se realizan señas numéricas o de cantidad expresando la pluralidad en la frase.

Además, se distinguen en esta lengua raíces de incorporación numeral, proceso por el cual se incorpora un numeral (generalmente de 2 a 5) a la configuración manual (CM) de la seña sustantiva, indicando una cantidad determinada de lo que esta refiere. Por ejemplo: la seña AÑO puede modificar su CM para indicar dos años, realizándose los otros rasgos segmentales sin modificaciones, de lo que resulta la seña: DOS-AÑO-INC.

Finalmente, pueden distinguirse señas sustantivas colectivas, “cuyo significado refiere a más de uno, a una clase o a un grupo” (Massone, 2000, p. 10).

Hasta aquí hemos abordado brevemente los temas que fundan nuestro análisis.

2. Metodología

Puesto que se pretendía indagar cuáles son las expresiones utilizadas por los miembros de la Comunidad Sorda de Mendoza, hablantes de LSA para desarrollar el concepto de un sustantivo, en relación con la profundidad se propuso un estudio de tipo exploratorio–descriptivo. El diseño metodológico se enmarcó en un enfoque cualitativo, con la intención de describir e interpretar la realidad para comprenderla y transformarla (Bizquerra Alzina, 2004).

Como técnicas e instrumentos de recolección de datos se recurrió a la observación participante, se realizaron filmaciones que fueron desgrabadas parcialmente en formato glosa para desarrollar adecuadamente el análisis. Los datos obtenidos fueron triangulados a partir de matrices descriptivas realizadas para el estudio de los mismos.

Asimismo, teniendo en cuenta la finalidad, responde a una investigación de tipo aplicada, dado que se buscó enriquecer el conocimiento lingüístico actual sobre la LSA, de modo que este sea un aporte a la solución de problemáticas sociales tal como lo son las particularidades que manifiesta esta lengua y sus hablantes.

Para la recolección de datos se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos:

- a) observación participante en situaciones de conversación espontánea entre hablantes de la lengua;
- b) filmación de proposiciones elicidadas en Lengua de Señas Argentina, proferidas por personas Sordas de la Comunidad mendocina.

2.1. Descripción de la muestra

A los fines del presente análisis, la muestra se conformó con 15 (quince) personas Sordas, jóvenes y adultos hablantes competentes de LSA, miembros de la Comunidad Sorda local.

Las muestras se tomaron considerando la clasificación sociológica de tipo: educación formal, edades superiores a los 18 años y el contexto familiar de los entrevistados, con el objeto de que en dicha muestra constara la heterogeneidad que diera cuenta de la realidad de modo objetivo, es decir, que ninguna de las condiciones primara e influenciara sobre los resultados. De este modo, la meta fue poder establecer, en el proceso de definición terminológica, la taxonomía de las operaciones lógico-semánticas que comparten los grupos observados. A saber:

- a- jóvenes y adultos Sordos formados en el modelo clínico-terapéutico, en un contexto familiar que rechazó el uso de la LSA y aprendieron la misma en edad adulta, utilizándola actualmente para la mayoría de sus relaciones interpersonales y laborales;
- b- jóvenes y adultos Sordos formados en el modelo clínico-terapéutico, en un contexto familiar de libre uso de la LSA (padres y hermanos sordos). Utilizan actualmente, para la mayoría de sus relaciones interpersonales y laborales, la LSA;
- c- jóvenes y adultos Sordos formados en un modelo de transición de lo clínico-terapéutico a lo socio-antropológico, en un contexto familiar de indiferencia en lo referido a su formación. Actualmente, utilizan la LSA para todas sus relaciones interpersonales y laborales.

Por otra parte, la muestra de análisis se obtuvo en situaciones no espontáneas, elicidadas. Para ello, se elaboró una lista de 11 (once) señas sustantivas de la LSA, considerando cubrir la variedad de señas de este tipo que posee la lengua. Así, cada hablante Sordo debía definir, a partir de la/s pregunta/s: ¿Qué significa....? ¿Qué es...? las siguientes señas: NIÑO, GATO, VIENTO, ESCUELA, JUAN, MENDOZA, VIÑEDO, BIBLIOTECA, BOSQUE, ALEGRIA y CONFIANZA.

Para optimizar el análisis de las muestras se agruparon en casos que permitieran interpretar y explicitar los procedimientos discursivos que emplean los adultos y jóvenes sordos de nuestra provincia para significar señas de la LSA. Tal como se explicitó anteriormente, el

estudio se realizó a partir de la triangulación de la observación participante, las muestras elicítadas video-filmadas y las glosas de las mismas.

Los datos se sistematizaron en tablas de doble entrada, elaboradas teniendo en cuenta lo siguiente:

- procedimientos discursivos empleados para cada una de las señas, expresados por cada informante;
- procedimientos discursivos empleados para cada seña sustantiva, considerando a todos los informantes.

3. Resultados

A continuación, se presenta una tabla de resultados generales, que muestra el empleo de los procedimientos que se utilizaron como único recurso para su definición y aquellos casos en que los hablantes apelaron a más de uno, a los cuales denominamos ‘combinación de procedimientos discursivos’, es decir: en la manifestación de la definición de la seña sustantiva elicítada, el hablante empleó más de un recurso.

Tabla 1

Frecuencia de los procedimientos discursivos

NO RESPONDE	DEFINIR ESTABLECIENDO UNA EQUIVALENCIA DE SIGNIFICADO	DEFINIR DESCRIBIENDO	DEFINIR INDICANDO LA FUNCIÓN	DEFINIR DENOMINANDO	LA EJEMPLIFICACIÓN	LA ANALOGÍA
1	8	18	10	0	19	0
LA COMPARACIÓN	LA OPOSICIÓN	EL CAMBIO EN LA ORIENTACIÓN ARGUMENTATIVA	LA EXPLICACIÓN DE CAUSAS	LA DERIVACIÓN DE CONSECUENCIAS	LA CONSTRUCCIÓN DE LA TEMPORALIDAD	COMBINACIÓN DE PROCEDIMIENTOS DISCURSIVOS
0	2	1	5	0	1	100

Fuente: elaboración propia.

De la tabla anterior se desprenden los siguientes porcentajes de frecuencia:

Procedimientos discursivos utilizados por hablantes Sordos



Figura 1. Procedimientos discursivos empleados. **Fuente:** elaboración propia.

Como puede observarse en el gráfico, un dato relevante a los fines de este estudio es que los hablantes, para definir señas sustantivas, emplearon la combinación de procedimientos discursivos en mayor frecuencia (60%), mientras que la ejemplificación como único recurso explicativo lo utilizaron solo en 11%. Cabe destacar que en la misma frecuencia (11%) los informantes explicaron el significado estas señas solo por medio de la descripción.

Los procedimientos discursivos que no se usaron, en la conceptualización de las señas elicítadas, como único recurso fueron: la analogía, la comparación, la denominación y la derivación de consecuencias. Sin embargo, el procedimiento que no se empleó, tampoco en ninguna combinación, fue la derivación de consecuencias.

La combinación de procedimientos discursivos en la definición de señas fue muy variada, por lo que no podremos exponerla aquí, sin embargo, ofrecemos un ejemplo:

BOSQUE (seña sustantiva común concreta colectiva):

Al solicitar la definición de esta seña, de los 15 (quince) hablantes:

- **1** (uno) no responde
- **12** (doce) lo realizaron por medio de la **combinación de procedimientos discursivos**:
 - 1 (uno) Equivalencia de significado y oposición.
 - 11 (once) Equivalencia de significado y descripción:

B-O-S-Q-U-E ÁRBOLES O BOSQUE CL:4+o-_ÁRBOLES-FORMANDO-HILERAS BOSQUE BICICLETA CL:B_ANDAR-ESQUIVANDO-ÁRBOLES BOSQUE MUCHOS ÁRBOLES O AUTOS VER3pl ÁRBOLES_loc.a CL:B_IR-EN-AUTO-MIRANDO-ÁRBOLES-AL-COSTADO-DEL-CAMINO ÁRBOLES_loc.a ÁRBOL₂ IGUAL BOSQUE

GLOSA (1)

El hablante, para manifestar el sentido de la seña, en primer lugar, a una equivalencia de significado: ÁRBOLES y, a continuación, describe con morfemas clasificadores las características propias del lugar: CL:4+o-_ÁRBOLES-FORMANDO-HILERAS BOSQUE () CL:B_IR-EN-AUTO-MIRANDO-ÁRBOLES-AL-COSTADO-DEL-CAMINO ÁRBOLES_loc.a

- 1 apeló para definir esta seña a la **equivalencia de significado**:

_____int
B-O-S-Q-U-E DET SIGNIFICAR MUCHOS ÁRBOLES

GLOSA (2)

Puede observarse que el único elemento empleado para definir esta seña es la equivalencia de significado: MUCHOS ÁRBOLES.

- 1 por medio del **cambio en la orientación argumentativa**.

B-O-S-Q-U-E SIGNIFICAR BOSQUE POR-EJEMPLO ÁRBOL QUERER CORTAR TALAR CL:B+a+_TRONCO-CAER-AL-SUELO NO O ÁRBOL₂ CORTAR NO-PODER ÁRBOL₂ VIDA DEJAR NATURAL

GLOSA (3)

El informante explica el sentido de la seña colectiva BOSQUE, postulando y defendiendo su punto de vista: ÁRBOL QUERER CORTAR TALAR CL:B+a+_TRONCO-CAER-AL-SUELO NO O ÁRBOL₂ CORTAR NO-PODER ÁRBOL₂ VIDA DEJAR NATURAL. Es decir, el enunciado tiene una orientación del pensamiento distinta del/los alocutario/s.

CONCLUSIÓN

Con lo expuesto, el supuesto inicial, “Las personas sordas adultas para definir las señas sustantivas recurren a más de un procedimiento discursivo”, queda corroborado en los resultados, derribando el mito de que las personas Sordas para explicar el significado de una seña apelan únicamente a la ejemplificación.

Este trabajo de investigación nos dio la posibilidad de desarrollar y reflexionar sobre un fenómeno lingüístico no atendido en profundidad hasta el momento, junto con miembros de la Comunidad Sorda. Lo que nos lleva a afirmar que existiendo diferentes sistemas lingüísticos debemos considerar y respetar la diversidad en las maneras de conceptualización, atribuibles a distintas formas de pensamiento y de concepción del mundo, siendo fundamental seguir adelante con las investigaciones relacionadas a la LSA.

Centrar este estudio en los procedimientos discursivos presentes en la explicitación de significados en la LSA de la comunidad Sorda mendocina facilita la elaboración de material pertinente para que los estudiantes de la Tecnicatura en Interpretación de Lengua de Seña y del Profesorado de Educación para Personas Sordas amplíen su campo conceptual y perfeccionen su competencia comunicativa en esta lengua. Por otra parte, los datos obtenidos resultan relevantes para la producción del Diccionario Digital de LSA, del que forma parte este estudio, considerando las particularidades de los hablantes Sordos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arenas, N.; Gantus, C. e Ivars, O. (2011). *Comprensión y producción de textos. Guía de estudio*, Mendoza, Argentina: EFE
- Bisquerra Alzina, R. (2004) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cáceres Ramírez, O. (2012). *Sustantivos: Concepto y clasificación*. Recuperado de <http://reglasespanol.about.com/od/partesgramatica/a/clasificacion-del-sustantivo.htm>
- Massone, M. I. (2000). *La conversación en LSA*. Buenos Aires, Argentina: Edicial.
- Massone, M. I.; Fernández-Viader, M. P. y Segimon, J. M. (2007). Diccionarios computarizados de Lengua de Signos Catalana. En S. Cvejanov (Ed.). *Lenguas de Señas: Estudios de Lingüística Teórica y Aplicada* (pp185-191). Neuquén, Argentina: Educo.
- Real Academia Española (1796). Gramática de la lengua castellana. Madrid: MDCCXCVX
Disponible en: https://books.google.com.ar/books?id=iLIGAAAQAAJ&pg=PA18&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false
- Sisti, A.; Guzmán, G.; Suraci, A.; Torre, M.; Pellegrini, B.; Fabrello, P...& Sosa, V. (2012). *Diccionario Digital de Lengua de Señas Argentina*. Informe de avance de investigación inédito. Mendoza, Argentina: SeCTyP - Universidad Nacional de Cuyo.
- Suraci, A.; Guzmán, G.; Sisti, A.; Torre, M.; Pellegrini, B.; Fabrello, P...& Castellani, F. (2010). Estudio de la Conversación Espontánea en Lengua de Señas Argentina. La realidad en la Asociación de Sordos de Mendoza. Informe final de investigación inédito. Mendoza: Facultad de Educación – Universidad Nacional de Cuyo.

Suraci, A.; Guzmán, G.; Sisti, A.; Pellegrini, B.; Brizuela, E.; Sosa, V...& Mendoza, M. (2012). *Los procedimientos discursivos de la Lengua de Señas Argentina. El caso particular de los hablantes Sordos de la Comunidad de Mendoza*. Informe final de investigación inédito. Mendoza, Argentina: Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo.

TERRITORIOS RURALES DE MENDOZA: EXPANSIÓN DEL CAPITAL Y RECONFIGURACIONES A PRINCIPIOS DEL SIGLO XXI

Ana Elizabeth Scoones y Laura María Torres¹

Resumen

El proyecto tiene como objetivo analizar los procesos de expansión del capital y de reconversión productiva en algunas actividades económicas que albergan los territorios rurales de la provincia de Mendoza. Se indagan los conflictos que derivan de las transformaciones territoriales asociadas, en forma específica, al avance de proyectos inmobiliarios y de turismo de lujo sobre tierras de uso agrario. Estos procesos se enmarcan en las transformaciones económicas sucedidas a partir de la década de 1990 y las disputas desatadas por el uso, control y acceso de recursos naturales entre distintos actores de los territorios rurales mendocinos. La metodología privilegia los estudios de caso para focalizar las tramas de actores sociales y sus relaciones con el contexto global. Los resultados alcanzados evidencian cambios territoriales vinculados a emprendimientos de enoturismo e inmobiliarios, que imponen mutaciones en el paisaje y avanzan hacia la mercantilización de bienes comunes como la tierra y el agua.

Palabras clave: Territorios rurales – Capital – Proyectos inmobiliarios – Turismo de lujo

INTRODUCCIÓN

Este trabajo sintetiza los resultados del proyecto de investigación denominado: *Procesos de expansión del capital y reconversión productiva en espacios rurales de Mendoza a principios del S. XXI*, cuyos objetivos se orientan a: analizar los procesos de expansión del capital en espacios rurales y a su impacto en el desarrollo territorial de los oasis de la provincia; caracterizar los cambios en los usos del suelo rural a partir del abandono de la actividad agrícola a favor de emprendimientos inmobiliarios y de turismo rural de lujo, considerando los principales actores que intervienen en estas transformaciones, los

¹ Proyecto SECTyP: H002 - Procesos de expansión del capital y reconversión productiva en espacios rurales de Mendoza a principios del Siglo XXI. Directora: Dra. Laura M. Torres, Co-directora: Prof. Ana E. Scoones. Integrantes: P. D'Amico, S. Moreno, V. Grosso, D. Pessolano, F. Linardelli y C. Accorinti.

diferenciales proyectos de territorialización que sustentan y los conflictos que emergen por la apropiación, uso y control de los bienes naturales.

La hipótesis de trabajo señala que la provincia de Mendoza no permanece indiferente a los renovados procesos de reconfiguración territorial que se suceden a nivel nacional. Particularmente, al interior de los espacios irrigados se puede afirmar que las transformaciones impulsadas por los procesos de reconversión productiva, en algunos casos, favorece la concentración económica y el aumento de vulnerabilidades en los pequeños productores y, en otros, deriva en el abandono de esta actividad a favor de emprendimientos inmobiliarios que promueven drásticos cambios en el uso del suelo. Estas dinámicas territoriales activarán, por su parte, diversos conflictos entre los actores sociales de la ruralidad por el uso, acceso y control de los bienes naturales, recrudesciendo las posibilidades de reproducción social de las poblaciones subalternas de los territorios rurales, hechos materializados, por ejemplo, en nuevos cercamientos y procesos de descampesinización.

Se seleccionaron estudios de caso, territorialmente acotados, que permiten analizar las manifestaciones locales de los procesos de avance del capitalismo. En cada caso, se aplicaron técnicas cuanti y cualitativas de investigación que permitieron describir y analizar densamente las manifestaciones locales de los conflictos socio-territoriales producidos a propósito de estas actividades.

Marco teórico de referencia

La revisión de antecedentes, realizada en el marco del proyecto, permite advertir que los procesos de globalización económica han impactado con contundencia en América Latina, generando profundas transformaciones en los territorios rurales (Teubal, 2001). Entre estas se destacan la incorporación de nuevas tecnologías, la radicación de capitales extranjeros y procesos de concentración de los recursos en pocas manos; además de tendencias a favor de la precarización y flexibilización laboral, y el desplazamiento y acorralamiento de los pequeños productores (Ávila Sánchez, 1999 y Kay, 2009). Asociado a ello, algunos autores postulan que dentro de estas dinámicas globales se reavivan, en especial en la actualidad, procesos de acumulación por desposesión (Harvey, 2005).

En el esquema de división internacional del trabajo, a América Latina se le asignado el lugar de proveedora de recursos naturales. En la mirada de Acosta (2011) en ello subyace una lógica extractivista (Acosta, 2011) que en la actualidad reviste algunas características que la distinguen de la desplegada en el pasado, motorizada principalmente a través del mercado. El “neoextractivismo” (Gudynas, 2012), impulsado principalmente por el Estado, se extenderá más allá del petróleo y la minería para abarbar, con idéntica lógica de saqueo a las actividades agrícolas, forestales, pesqueras y pecuarias.

Al interior del modelo, la Argentina se ha insertado en la economía mundial como productora de productos primarios, particularmente agroganaderos. Aunque con matices, este modelo de inserción internacional persiste hasta la actualidad (Hocsman, 2003).

En los territorios pampeanos de la Argentina se han estudiado las consecuencias sociales, económicas y ambientales del proceso de “agriculturización”². Varios autores han señalado que la ampliación de la superficie cultivada con soja, particularmente transgénica, se corresponde con una mayor dependencia de las fluctuaciones de precios de las commodities (Aizen et al., 2009), procesos de concentración de la tierra y de las riquezas entre los grupos más asegurados (Navarrete et al., 2005) y con el desplazamiento de los pequeños y medianos productores (Gras y Hernández, 2009).

Otros autores han indicado que el uso creciente de la tierra a favor de la agricultura y de la soja no sólo expresa sus efectos en los territorios donde se implanta y manifiesta externalidades sobre los espacios extrapampeanos. La expansión de la frontera agrícola se acompaña del desmonte de la vegetación natural, intensificación en el uso del suelo y reemplazo de cultivos tradicionales, sobrecarga ganadera en territorios con menores aptitudes agroecológicas para la producción pecuaria, signos de deterioro ambiental, pérdida de biodiversidad y diversidad agrícola, erosión de las tecnologías productivas regionales y debilitamiento de las comunidades rurales (Navarrete et al., 2005).

En la Argentina, estas dinámicas se dieron en vínculo con procesos de tecnificación agrícola solo al alcance de los productores más capitalizados, con el ingreso de capitales extranjeros que avanzaron sobre el territorio re-des-territorializando sus recursos y por procesos de flexibilización y precarización laboral amparados en cuerpos normativos de inspiración neoliberal. De esta manera, el “crecimiento económico” característico de la década de 1990 dio por resultado un agro fragmentado y profundamente polarizado, en el que coexisten de manera conflictiva grandes emprendimientos agroindustriales asociados a la reproducción del capital y formas menos capitalizadas de economía familiar (Teubal, 2001).

Las economías regionales del interior del país no permanecieron ajenas a estas tendencias y fueron escenario de diversas iniciativas de reconversión productiva, en general orientadas a lograr una mayor conexión de los productos locales con los mercados mundiales. Entre otras cosas, se favoreció la instalación de inversiones extranjeras, procesos de concentración de la tierra a favor de los grandes productores y cambios en el empleo rural que profundizaron las condiciones de precariedad preexistentes (Giarraca,

² Esta noción refiere “al uso creciente y continuo de las tierras para cultivos agrícolas en detrimento de los usos ganaderos o mixtos” (Navarrete y Gallopin, 2007, p.11).

2000)³. Junto con los trabajadores rurales, los pequeños productores y campesinos computaron como los más afectados, no solo por los cambios que se producían en torno a los mercados de trabajo rurales (Reboratti, 1990), sino porque además las nuevas condiciones de intercambio internacional les imponían pisos de calidad a sus productos, solo factibles mediante tecnificación. Esta, por su parte, suponía inversiones de capital imposibles de afrontar sin capitalización previa, acceso al sistema de créditos o a políticas públicas especialmente orientadas.

Incluso, los territorios de tierras secas que habían funcionado como periferias de las economías regionales, que acusaban un ritmo de penetración más lento de las relaciones capitalistas, en su mayoría destinados a la producción pecuaria y en manos de campesinos e indígenas, serán progresivamente incorporados a los intereses del capital (Hocsman y Preda, 2005; Cáceres et al., 2009).

Además de los mecanismos de subsunción directa e indirecta que a lo largo de la historia han marcado el pulso de las condiciones de relación entre campesinado y capitalismo (Gordillo, 1992), el ingreso en la década de 1990 de la soja y los *agronegocios*, se corresponde, en algunas provincias, con el avance de la frontera agrícola⁴ y ganadera (Hocsman y Preda, 2005). Tanto para dar cabida a los nuevos cultivos⁵ como para recibir los *stocks* ganaderos desplazados por la soja⁶ (Reboratti, 2006), la expansión de las fronteras productivas no avanza sobre “espacios vacíos” y a su paso desatan conflictos por el acceso, control y uso de los bienes del territorio. Los nuevos procesos de des-territorialización (Haesbaert, 2006) se vuelven particularmente álgidos allí donde los proyectos empresariales se encuentran con grupos campesinos e indígenas que han desplegado a lo largo del tiempo formas alternas de administración y uso de los bienes naturales, y trasuntan en “conflictos por la reproducción” cuando unos y otros se encuentran en ecosistemas frágiles y con recursos de distribución espacio-temporal irregulares.

En el caso de Mendoza, los antecedentes consultados informan del temprano desarrollo de la industria vitivinícola, en particular allí donde el uso del agua permitió el desarrollo de pequeños espacios irrigados (Montaña et al., 2005). A lo largo del período

³ La retracción en los niveles de empleo rural representa nuevas vulnerabilidades para los pequeños productores, quienes habitualmente incrementaban sus ingresos domésticos por su inserción transitoria en actividades extraprediales, dentro de las que destacaban las agroganaderas.

⁴ Entre 1998 y 2002, Barsky y Fernández (2005) indican que las provincias extrapampeanas han incorporado 2.307.569 nuevas hectáreas a la producción agrícola, en su mayor parte luego del desmonte de la vegetación natural.

⁵ Estas tendencias se verifican en: Catamarca, Chaco, Corrientes, Formosa, Misiones, Salta, San Luis, Santiago del Estero y Tucumán. Ver Barsky y Fernández (2005), González y Román (2009), entre otros.

⁶ Es el caso de algunas porciones territoriales de Chaco, Corrientes, Formosa, Santiago del Estero, Salta, Catamarca, Jujuy y Misiones. Ver Barsky y Fernández (2005), que señalan tendencias similares en San Luis, Tucumán y Santa Cruz.

independentista, pero sobre todo luego de la conformación del Estado como Nación, la provincia de Mendoza se vio urgida por acompañar la inserción de la Argentina en los mercados mundiales con productos que no compitieran con los de origen pampeano. En este contexto, sus pequeños espacios irrigados (3% de la superficie provincial) dieron cobijo a la industria vitivinícola, mientras los no irrigados acogieron las actividades hidrocarburíferas y pecuarias.

Hacia los años 90, la acentuada tendencia a la producción de *comodities*, induce en el territorio provincial importantes mutaciones al modelo económico hegemónico, de las que se derivan importantes impactos sobre las distintas actividades productivas que componen la ruralidad.

En relación a las actividades agrícolas, diversos autores señalan que la actividad vitivinícola evidencia procesos de reconversión productiva que marcan el pasaje de la “vitivinicultura tradicional” a la “nueva vitivinicultura” (Bocco y Neiman, 2002). Aunque mucho menos estudiados, procesos similares se observan en la producción de frutas y hortalizas, en la agroindustria ajera y en el procesamiento de tomates (Cortese, Recaro y Tochetto, 2003; Furlani de Civit, 1999). En este escenario, un conjunto importante de actores locales que no consiguieron invertir para reconvertirse o que no lograron asociarse a capitales extranjeros vendieron sus tierras y engrosaron las filas de los asalariados rurales.

Para los trabajadores rurales asalariados, los impactos se asociaron a la flexibilización del mercado laboral, la disminución de la demanda de trabajadores permanentes y estacionales y las crecientes exigencias de calificación de la mano de obra (Bocco y Neiman, 2002). En algunos casos, la quiebra de los pequeños productores favorece el avance de los proyectos inmobiliarios sobre los territorios rurales, dado que, encorsetados por las nuevas condiciones de competitividad que marcan los mercados, les resulta más rentable parcelar sus propiedades en loteos urbanos y retirarse de la actividad que seguir produciendo en condiciones cada vez más asimétricas (Vidal Koppmann, 2006). En definitiva, tanto en Mendoza como a nivel nacional y del subcontinente, la bibliografía disponible que se ha interesado por el estudio de los procesos de avance del capital y/o reconversión productiva en espacios rurales señala que la década de 1990 trajo consigo procesos verdaderamente contradictorios, que al mismo tiempo que posicionan al país y a la región en los mercados ampliados y les permiten comercializar allí una pléthora de productos primarios valorados, lo hacen a costa de absorber, en los territorios más próximos, nuevas condiciones de vulnerabilidad, particularmente a nivel ambiental y de la estructura agraria. Se construyen, en definitiva, territorios altamente polarizados, con núcleos de actividades económicas fuertemente conectadas con el mercado mundial y “vulnerabilidades selectivas” (Albuquerque, 1999), que exponen de manera desigual a las poblaciones a los efectos del desempleo, la degradación de los niveles de vida, la pérdida de recursos y de opciones y calidades ambientales.

Metodología

Se seleccionaron estudios de caso, territorialmente acotados, que permitieran analizar las manifestaciones locales de los procesos de avance del capitalismo. En cada caso, se aplicaron técnicas cuanti y cualitativas de investigación que permitieron describir y analizar densamente las manifestaciones locales de los conflictos socioterritoriales producidos a propósito de estas actividades. Los recorridos de análisis empírico fueron antecidos de: a) una etapa de revisión bibliográfica exhaustiva que permitió trabajar con sólidos estados del arte y marcos teóricos relacionados con la problemática y b) una etapa de (re)conocimiento de los contextos mundiales, nacionales y regionales en que los procesos de avance del capitalismo se imprimen. En otras palabras, se construyeron andamiajes teóricos sólidos desde donde explorar las intersecciones global-locales y, sobre esas bases, se trabajó en el campo, en el análisis de las particulares dinámicas, transformaciones, conflictos que se observan en algunos territorios locales de Mendoza, en los que se verifican procesos de avance del capitalismo asociados a emprendimientos de turismo de lujo e inmobiliarios. Los territorios trabajados, en cada caso, fueron: 1) los territorios de Valle de Uco, particularmente los departamentos de Tunuyán y Tupungato, en la medida en que constituyen nuevas fronteras a conquistar por los emprendimientos turísticos de lujo y las migraciones de amenidad; 2) las zonas de borde urbano de Luján de Cuyo-Maipú, crecientemente re-des-territorializadas por proyectos inmobiliarios, que suponen un avance de las fronteras urbanas sobre la ruralidad, y la instalación de emprendimientos vitivinícolas con producción de vinos de alta gama, que combinan su oferta con el enoturismo.

Se elaboraron guías de entrevistas en base a categorías de análisis, ajustadas a cada conjunto de actores y, en forma seguida, se relevaron los relatos mediante las técnicas de entrevista en profundidad y observación participante. Realizadas las entrevistas y observaciones, se procedió al análisis de resultados. Las categorías de análisis que marcaron el pulso de las entrevistas y observaciones fueron las definidas en el objetivo general, a las que se sumaron las resultantes del proceso sistemático de lectura. Sobre esta base, los guiones de entrevista se ajustaron a cada uno de los actores indagados, con vistas a contener y relevar las particularidades que cada uno expresaba.

Resultados obtenidos

Los casos analizados en Valle de Uco constituyen emprendimientos/productos urbanos insertos en espacios rurales o, incluso, expresiones-simulacro de lo rural construidas desde lo urbano. En Mendoza, los emprendimientos de turismo de lujo emplazados sobre espacios rurales asumen la forma de enclaves, promueven la conversión del paisaje, la naturaleza y la cultura en mercancías y expresan procesos más extensos de comoditización dentro del capitalismo. Las narrativas producidas por los promotores del

turismo de lujo llevan a la ficción de pensar que las prácticas que promueven constituyen “comportamientos ambientalmente correctos” y orientados al “desarrollo sustentable”, una situación que entra en franca contradicción con los contextos de desigualdad socioterritorial donde se inscriben las experiencias.

Mendoza constituye un escenario de tierras secas, donde los consumos hídricos a favor de los campos de golf y canchas de polo se solapan a contextos de restricción hídrica para usos prioritarios (Torres, Pastor, Grosso y Scoones, 2018). Por otro lado, los casos analizados expresan tendencias a favor de la vernacularización de la oferta, es decir, de un producto estructurado en torno a los estereotipos de la “argentinidad”. Los establecimientos brindan la oportunidad de experimentar los íconos más destacados de la cultura argentina, ahora transformados en productos masivos de consumo exclusivo. Las recurrentes alusiones a paisajes “bellos, majestuosos y rústicos” y a la gente y su cultura, puestas a la vista a través de sucesivas imágenes de gauchos, hornos de barro y caballos, certifican la autenticidad de la experiencia turística.

En las últimas dos décadas se inicia una nueva etapa de la vitivinicultura argentina y mendocina, al pasar de una economía estatizada y regulada a una economía de mercado y desregulada (Bocco y Neiman, 2002). La intensificación del capitalismo global privilegia a los productores de mayor escala marginando a los más pequeños, cuya escala de producción no justifica el gasto en transferencia tecnológica (Rofman, 2008).

Uno de los efectos más relevantes según los censos agropecuarios de 1988, 2002 y 2008 es la desaparición de miles de unidades productivas que se fusionaron o se integraron a unidades de mayor dimensión. Estas desigualdades se profundizan entre los pequeños productores, quienes se ven excluidos de los circuitos productivos comerciales, y los grandes inversores de capital (Rofman, 2008). De acuerdo a los análisis de algunos autores (Cortese, 2001), se puede afirmar que el denominado “nuevo modelo vitivinícola” de Mendoza repite, en esta agroindustria, el “modelo” nacional de extranjerización y concentración de la economía. Según los datos de los registros de viñedos del Instituto Nacional de Vitivinicultura (INV), en el periodo comprendido entre 2002 hasta 2008, la superficie implantada con viñedos ha aumentado constantemente, mientras que el número de viñedos ha ido en disminución. Esto indica una mayor concentración de la propiedad. Asimismo, otra característica fundamental está marcada por el cambio de vides hacia los varietales más valorizados, tales como: Malbec, Merlot, Cavernet y otras, destinadas a la producción de vinos de calidad.

En este escenario, como consecuencia de la gran concentración económica, basada en la integración total de la cadena productiva, las explotaciones agrícolas que no pudieron asumir los altos costos que suponía adaptarse al modelo globalizador, se vieron desplazadas, muchos de sus propietarios vendieron sus tierras y perdieron su capital. En algunos casos, la falta de respuesta a la gran competitividad, lleva a que los pequeños

productores decidan parcelar las propiedades en loteos urbanos, lo cual favorece el avance de los proyectos inmobiliarios sobre los espacios agrícolas (Scoones, 2012).

Desde la década del 90 se constata un marcado crecimiento de los proyectos urbanísticos, en especial de carácter residencial, en áreas periféricas de las grandes metrópolis. Actualmente, también se observa el mismo fenómeno en ciudades intermedias y chicas. Mendoza está registrando algunos rasgos de la expansión de las regiones metropolitanas más importantes del país, con grandes inversiones en infraestructura, nuevos espacios para el consumo y el esparcimiento y desplazamiento del hábitat residencial (Pintos, 2012).

El mercado urbano de tierras y la especulación en el precio del suelo operan conjuntamente para que se pase de uso rural a un uso residencial y por lo tanto, liberado a la fuerza de las iniciativas privadas. Las inversiones de tipo especulativo compran terrenos muy baratos, cierran perimetralmente y construyen barrios privados y semi- privados, que compiten por el uso del espacio con los asentamientos ilegales y las fincas (Roitman, 2010).

En su estudio sobre las nuevas formas de producción del espacio urbano en el Área Metropolitana de Buenos Aires, Vidal-Koppmann (2006) atribuye un rol central a los grandes inversores inmobiliarios, quienes expanden sus proyectos influyendo en la multiplicación de paisajes comunes donde predomina la homogeneización formal y funcional de los territorios y la hibridación de sus objetos (Pintos, 2013).

CONCLUSIONES

Se ha intentado presentar un panorama de la situación actual de los cambios que se registran en los espacios rurales de Mendoza. La pérdida de peso relativo de las propiedades pequeñas y medianas en el oasis, según los datos obtenidos de los censos agropecuarios y otros organismos, se relaciona con los procesos de reconversión y reestructuración de las actividades productivas a partir de los años 90.

Los estudios de caso permitieron profundizar la observación y el análisis de estas transformaciones en los espacios irrigados, así como ensayar posibles explicaciones en relación a los procesos locales y globales que se han descrito en este proyecto. Además, se intenta una aproximación acerca de cómo impactan en el desarrollo territorial rural de Mendoza.

Estos procesos, que revierten en la incorporación de tierras agrícolas a favor de emprendimientos inmobiliarios de tipo residencial y otros usos urbanos, han llevado a una fragmentación del territorio con la incorporación de nuevas actividades, interacciones y espacios, lo cual genera múltiples conflictos. Las tendencias descriptas obligan a revisar las categorías tradicionales desde las cuales se han analizado, hasta ahora, las dinámicas de lo rural y lo urbano.

Con relación a las actividades turísticas debe indicarse que a nivel mundial existen importantes dudas sobre el potencial que el turismo anclado en la ruralidad tiene como reparador de las desigualdades socioterritoriales. Los emprendimientos turísticos y territorios analizados en Mendoza no cuestionan, al menos por el momento, las tendencias indicadas e incluso permiten ir un poco más allá.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, A. (2011). Extractivismo y neoextractivismo: Dos caras de la misma maldición. *En Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo, Más allá del desarrollo* (p.83-118). Quito, Ecuador: AbyaYala.
- Aizen, M. A.; Garibaldi, L. A. y Dondo, M. (2009). Expansión de la soja y diversidad de la agricultura argentina. *Ecología Austral*, 19(1), 45-54.
- Albuquerque, F. (1999). *Desarrollo Económico Local en Europa y América Latina*. Madrid, España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Ávila Sánchez, H. (1999). La dinámica actual de los territorios rurales en América Latina. *Scripta Nova*, (3), 40.
- Bocco, A y Neiman, G. (2002). Reestructuración de la vitivinicultura mendocina: Nuevas relaciones entre actores y espacios. *IX Jornadas Cuyanas de Geografía*, 25-28 septiembre. Mendoza, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional de Cuyo.
- Barsky, O. y Fernández, L. (2005). Tendencias actuales de las economías Extrapampeanas, con especial referencia a la situación del Empleo Rural. *Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural*. Buenos Aires, Argentina: SAGPyA-RIMISP.
- Cáceres, D.; Silviatti, F.; Ferrer, G.; Sotto, G. y Bisio, C. (2009). Agriculturización y Estrategias campesinas en el norte de la provincia de Córdoba. *Actas de las VI Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Cortese, C. (2001). Transformaciones en la Vitivinicultura de Mendoza: Nuevos ganadores para una vieja crisis. *Actas de las Segundas Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales*. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires.
- Cortese, C.; Lecaro, P. y Tochetto, C. (2003). Innovaciones tecnológicas, concentración productiva y regresividad social en la agroindustria. El caso de una empresa líder en el complejo frutihortícola. *III Jornadas interdisciplinarias de estudios agrarios y agroindustriales*. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires.
- Furlani de Civit, M. E.; García de Martín, G.; Gutiérrez de Manchón, M. J. y Lotfi, V. (1999). Transformaciones de la actividad ajera en Mendoza. En M. E. Furlani de Civit y M.

- J. Gutiérrez de Manchón (Coord.). *Mendoza, una geografía en transformación*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Giarraca, N. (Comp.). (2000). *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- González, M. y Román, M. (2009). Expansión agrícola en áreas extrapampeanas de la Argentina. Una mirada desde los actores sociales. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, (6), 62.
- Gordillo, G. (1992). Procesos de subsunción del trabajo al capital en el capitalismo periférico. En H. Trincherro (Comp.). *Antropología Económica vol. II (45-68)*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.
- Gras, C. y Hernández, V. (2009). *La Argentina rural. De la agricultura familiar a los agronegocios*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Gudynas, E. (2012). Estado compensador y nuevos extractivismos. Las ambivalencias del progresismo sudamericano. *Nueva sociedad*, (237), 128-146.
- Haesbaert, R. (2006). *Territorios alternativos* (2ª edición). Sao Paulo, Brasil: Contexto.
- Harvey, D. (2005). El nuevo imperialismo: Acumulación por desposesión. *Socialist Register*. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/social/harvey.pdf>
- Hocsman, L. D. (2003). *Reproducción Social Campesina: tierra, trabajo y parentesco en el Chaco Árido Serrano*. CEA, Universidad Nacional de Córdoba, 103.
- Hocsman, L. y Preda, G. (2005). Agriculturización y bovinización, la renovada territorialización capitalista en Córdoba (Argentina). *IV Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Instituto Nacional de Vitivinicultura. Departamento de Estadísticas y Estudios de mercado. Censos vitícolas 2002- 2011.
- Kay, C. (2009). Estudios rurales en América Latina en el periodo de globalización neoliberal: ¿una nueva ruralidad? *Revista mexicana de sociología*, 71(4), 607-645.
- Mendoza. Departamento de Estadísticas e Investigaciones Económicas. *Censos Nacionales Agropecuarios 2002, 2008*.
- Navarrete, D. M. et al. (2005). Análisis sistémico de la agriculturización en la pampa húmeda argentina y sus consecuencias en regiones extrapampeanas: sostenibilidad, brechas de conocimiento e integración de políticas. *Serie Medio Ambiente y Desarrollo, CEPAL*, (118), 65.
- Navarrete, M. y Gallopin, G. (2007). Integración de políticas, sostenibilidad y agriculturización en la pampa argentina y áreas extrapampeanas. *Serie Seminarios y Conferencias*, (50), 31.

- Montaña, E.; Torres, L.; Abraham, E.; Torres, E. y Pastor, G. (2005). Los Espacios Invisibles. Subordinación, Marginalidad y Exclusión de los Territorios no irrigados en las Tierras Secas de Mendoza, Argentina. *Región y Sociedad* (32), 3-32.
- Pintos, P. (2012). Paisajes que ya no serán. Acumulación por desposesión e hibridación pseudourbana de humedales en la cuenca baja del río Luján, Argentina. *Perspectivas sobre el paisaje. Serie Perspectivas Ambientales*, 189-217.
- Pintos, P. (2013). *Perspectivas sobre el paisaje*. Bogotá, Colombia: Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia (en prensa).
- Reboratti, C. (1990). Fronteras Agrarias en América Latina. *Geocrítica*, (15)87, 1-59.
- Reboratti, C. (2006). La Argentina rural entre la modernización y la exclusión. En A. Geraiges de Lemos; M. Arroyo; M. Silveira. *América Latina: cidade, campo e turismo*. CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, San Pablo. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/lemons/10reborat.pdf>.
- Rofman, A.; García, A.; García, L.; Lampreabe, F.; Rodríguez, E. y Vázquez Blanco, J. M. (2008). Subordinación productiva en las economías regionales de la posconvertibilidad. *Realidad Económica*, (240), 97-132.
- Roitman, S. (27 de enero de 2010). Barrios privados e inseguridad en Mendoza. *Diario Los Andes*, Opinión.
- Scoones, A. (2012). Fragmentación territorial y globalización económica: las transformaciones en el espacio rural del oasis Norte de Mendoza, desde la década de los 90. *Tesis de Maestría de Estudios Latinoamericanos* (sin publicar), Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Teubal, M. (2001). Globalización y nueva ruralidad en América Latina. En N. Giarraca, *¿Hacia una nueva ruralidad en América Latina?*, (p.45-65). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Vidal Koppmann, S. (2006). La ciudad privada: nuevos escenarios, nuevos actores ¿nuevas políticas urbanas? *Scripta Nova*, IX(194), 1-13.
- Torres, L.; Pastor, G.; Grosso, V. y Scoones, A. (2018). Turismo de lujo y extractivismo: la ruralidad como presa del capital. Reflexiones a propósito de Valle de Uco (Mendoza, Argentina). *Scripta Nova*, XXII, 585.