

# Revista del Instituto de Investigaciones en Educación

Año 10 No.13 / Diciembre 2019

RIIE

ISSN 1853-1393

## ÍNDICE

EDITORIAL.....	2
EQUIPO EDITORIAL.....	4
COMITÉ CIENTÍFICO.....	4
ASISTENCIA TÉCNICA.....	4
COMISIÓN DE REFERATO .....	5
<b>Artículos</b>	
- <i>Trayectorias escolares y tácticas de dos jóvenes romaní ante un panorama excluyente en Republica Checa</i> .....	6
- <i>Espacios de cuidado de la salud: generadores de prácticas de cultura escrita</i> .....	24
- <i>Coacción y pesca artesanal en el Río Paraná. Su impacto en las familias pescadoras de Bella Vista, Corrientes, Argentina</i> .....	40
- <i>Una palabra vale más que mil imágenes. La importancia de recuperar la reflexión lingüística en las aulas de la escuela secundaria</i> .....	54
- <i>Docencia e innovación en la universidad: de concepciones y prácticas "vivientes"</i> .....	68
- <i>Un algarrobo como paisaje cultural. Configuraciones de sentido en torno al "algarrobo-edificio escolar" en el barrio Mapic (Resistencia, Chaco)</i> .....	88
<b>Reseñas</b>	
- Reseña de Tesis de Licenciatura: <i>La educación de jóvenes y adultos en la provincia de Corrientes: Un estudio sobre los procesos de implementación de las políticas para la modalidad centrado en el nivel jurisdiccional</i> . Lic. Miriam L. Flores .....	102
- Reseña de Libro: Kaplan, C. V. (2018). <i>Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación</i> . Prof. Esp. María Luisa García Martel.....	113

## EDITORIAL

*Con mucha alegría y satisfacción presentamos un nuevo número de la Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Esta edición reúne diversos artículos que abordan diferentes preocupaciones en torno a lo educativo, poniendo la mirada en los sujetos y en los distintos espacios sociales por los que transitan.*

*En primer lugar, Ayalen Morales Michelini describe las trayectorias de dos estudiantes de la comunidad romaní de República Checa contextualizando la realidad del pueblo gitano y su situación de desigualdad y exclusión. Retoma sus trayectorias escolares para pensar las prácticas, su cotidianeidad y las tácticas que desarrollan para la asistencia y supervivencia dentro del sistema educativo.*

*Pamela Sánchez, por su lado, estudia los materiales escritos disponibles en un hospital y en una farmacia de una ciudad serrana cercana a la ciudad de Córdoba. Analiza las prácticas de lectura y escritura y recupera los cuidados para la salud que realiza un grupo de mujeres de baja escolaridad en torno a esos espacios.*

*La pesca artesanal como actividad compleja es abordada por Nidia Piñeyro y Agustina Serial, considerando particularmente algunos conflictos invisibilizados y sus consecuencias. Para ello, se centran en las problemáticas de un grupo de pescadores malloneros de la ribera correntina del Río Paraná y sus familias, quienes viven exclusivamente de la pesca, en cuya zona de trabajo está prohibido pescar dado que ha sido declarada reserva ictícola.*

*Angélica Vaninetti relata una experiencia áulica en una escuela secundaria del gran Buenos Aires, relacionada con las estrategias puestas en marcha para promover la lectura comprensiva. La propuesta intentó revitalizar el estudio de la palabra desde un enfoque léxico-sintáctico y semántico, como una herramienta imprescindible para llevar a las y los estudiantes hacia una lectura connotativa y formar así lectores críticos de textos literarios y/o académicos.*

*Erika Sánchez, Patricia Demuth y Mara Moreyra, entran al aula universitaria y examinan desde el estudio de casos las prácticas innovadoras puestas en marcha por un grupo de docentes en una asignatura de la Facultad de Arquitectura. En su trabajo dan cuenta de que las prácticas pedagógicas se fundamentan en conocimientos y concepciones didácticas y epistemológicas que los profesores construyen a través de su ejercicio profesional.*

*Por último, Rita y Mónica Medina describen las configuraciones semiosferas en torno a un algarrobo como símbolo de una escuela indígena qom desde la semiótica. Desde un enfoque etnográfico, recuperan sus significaciones durante la construcción de un nuevo edificio escolar.*

*Este número se completa con dos reseñas: la de una de tesis para acceder al grado de Licenciada en Ciencias de la Educación denominada “La educación de jóvenes y adultos en la provincia de corrientes: un estudio sobre los procesos de implementación de las políticas para la modalidad centrado en el nivel jurisdiccional”, realizada por Miriam L. Flores; y la del libro “Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación” de Carina V. Kaplan, elaborada por María Luisa García Martel.*

*Detrás de cada número publicado hay un invisible, pero arduo trabajo de muchas personas que, articuladamente, lo hicieron posible. Por ello queremos agradecer en primer lugar al equipo editorial de la revista, a las y los investigadores que actuaron como referato en esta oportunidad y, fundamentalmente, a las autoras de los diversos artículos por contribuir con sus producciones a la publicación de este nuevo número de nuestra Revista del Instituto de Investigaciones en Educación.*

*¡Los y las invitamos a disfrutar de su lectura!*

**EQUIPO EDITORIAL**

## DIRECCIÓN

*Mgtr. Patricia M. Delgado*, UNNE

## CO- DIRECCIÓN

*Esp. Gladys Blazich*, UNNE

## EDITORIA ACADÉMICA

*Mgtr. Lisel Silvestri*, UNNE

## EDITOR TÉCNICO

*M SC. Juan Pablo Díaz*, UNNE

**COMITÉ CIENTÍFICO**

*Dra. Teresa Laura Artieda - Universidad Nacional del Nordeste- Argentina*

*Dra. Patricia B. Demuth - Universidad Nacional del Nordeste- Argentina*

*Dr. José Manuel Bautista Vallejo - Universidad de Huelva - España*

*Dr. Ignacio Rivas Flores - Universidad de Málaga – España*

*Dra. Analía Leite Méndez - Universidad de Málaga – España*

*Dra. Frida Díaz Barriga – Universidad Nacional Autónoma de México- México*

*Dra. Gunther Dietz – Universidad Veracruzana (Xalapa) - México*

*Dra. Ana Padawer - Universidad de Buenos Aires – CONICET- Argentina*

*Dr. Agustín Adúriz-Bravo – Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina*

**ASISTENCIA TÉCNICA**

*Esp. Analista en Sistemas Cynthia E. Mujica*

*Ing. Daniel González*

**COMISIÓN DE REFERATO**

*Dra. María Alejandra Bowman- Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)*

*Dr. Roberto C. Méndez Arreola-Dpto. de Investigaciones Educativas (DIE) Cinvestav (México)*

*Dra, Analía E. Leite – Universidad de Málaga (España)*

*Mgtr. Gloria Borioli – Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)*

*Dra. Adriana Sandoval Moreno-Universidad Nacional Autónoma de México (México)*

*Dr. Fernando Gabriel Jaume- Universidad Nacional de Misiones (Argentina)*

*Dr. Marcelino Alfredo García- Universidad Nacional de Misiones (Argentina)*

*Dra. Mirta Raquel Alarcón- Universidad Nacional de Misiones (Argentina)*

*Mgtr. Jesús María Jaramillo – Universidad Nacional de Comahue (Argentina)*

*Dra. María Alma Tozzini- Universidad Nacional de Río Negro (Argentina)*

*Mgtr. Liliana del Carmen Abrate – Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)*

*Mgtr. Marta Graciela Giró – Universidad Nacional del Nordeste (Argentina)*

**TRAYECTORIAS ESCOLARES Y TÁCTICAS DE DOS JÓVENES ROMANÍ ANTE UN  
PANORAMA EXCLUYENTE EN REPUBLICA CHECA**

**SCHOOL TRAJECTORIES AND TACTICS OF TWO YOUNG ROMA IN FRONT OF AN  
EXCLUSIVE SCENARIO IN THE CZECH REPUBLIC**

---

Ayalen Morales Michelini<sup>1</sup>

---

Fecha de recepción: 12-05-2019

Fecha de aceptación y versión final: 28-11-2019

### **Resumen**

A partir de una experiencia como estudiante de intercambio en República Checa en el marco de un convenio de la Facultad de Filosofía de Hradec Kralové y la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste en el año 2013, realicé un trabajo de indagación sobre el pueblo romaní, haciendo hincapié en las experiencias de dos jóvenes: Darb y Filip. En un primer momento, pretendo contextualizar la realidad del pueblo gitano en República Checa, retomando los incómodos, las preguntas que me fui haciendo como estudiante para luego detallar los antecedentes y estadísticas que muestran la situación de exclusión que los gitanos viven. A partir de dicha contextualización y en diálogo con lo problematizado por Briones (2001) y Susan Wright (1998), pretendo hacer hincapié en cómo los estados producen sus "otros internos" y cómo "lo cultural" se utiliza como una herramienta política para legitimar y perpetuar desigualdades. A partir de dicha contextualización pretendo retomar las trayectorias escolares de Darb y Filip, y lo vivenciado en el Festival romaní "Khamoro", con ánimos de pensar las prácticas (Bourdieu, 2008), la cotidianidad de los sujetos como plantea De Certeau (1996) y darle lugar a aquellas experiencias entendidas como tácticas que en contextos de subordinación aprovechan los vacíos de poder impuestos, posibilitando victorias cotidianas. En este caso, la supervivencia y asistencia dentro del sistema escolar.

**Palabras clave:** trayectorias escolares - estudiantes romaní - exclusión - tácticas.

### **Abstract**

Based on an experience as an exchange student in Czech Republic within the framework of an agreement of the Faculty of Philosophy of Hradec Kralové and the Faculty of Humanities of the Universidad Nacional del Nordeste in 2013, I started a research about Roma community, emphasizing the experiences of two students: Darb and Filip. At first, I pretend to contextualize the reality of the romaní in the Czech Republic, picking up the questions I asked myself as an exchange student and then detailing the background and statistics that show the situation of Roma exclusion. From this contextualization and in dialogue with the problematized by Briones (2001) and Susan Wright (1998) I intend to emphasize how states produce their "other inmates" and how "cultural" is used as a political tool to legitimize and perpetuate inequalities. Based on this contextualization, I try to retake the school trajectories of Darb and Filip, and the experience of the "Khamoro" Roma Festival, with the intention of thinking about the practices (Bourdieu, 2008), the daily life of the subjects, as De Certeau (1996) pretends, giving the possibility to

---

<sup>1</sup> Licenciada en Ciencias de la Educación. Pasante de la cátedra de Antropología Social y Cultural del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, UNNE. Becaria de Investigación del Instituto de Investigaciones en Educación, UNNE. Domicilio: Wilde 310. Resistencia, Chaco, República Argentina. Tel. celular: 03624-15225467. Correo electrónico: [ayalen\\_m@hotmail.com](mailto:ayalen_m@hotmail.com)

those experiences understood as tactics that in contexts of subordination take advantage of the power gaps imposed allowing daily victories. In this case, survival and assistance within the school system.

**Key words:** school trajectories, Roma students, exclusion, tactics.

## 1. Introducción

En el presente artículo expondré los avances de una investigación realizada como estudiante en el marco de un programa de intercambio en República Checa en el año 2013. El mismo consistió en el cursado de dos cuatrimestres en la Facultad de Filosofía, en la carrera de Ciencias políticas y durante el segundo cuatrimestre el cursado en la Facultad de Pedagogía.

Intento analizar las trayectorias escolares de jóvenes pertenecientes a la comunidad romaní en República Checa, haciendo hincapié en las distintas prácticas que llevaron a cabo para persistir en un sistema que los excluye. Para ello, tendré en cuenta en un primer momento, el análisis del contexto entendiendo que la comunidad romaní se encuentra en una situación de exclusión política, social y económica. Los planes sociales y políticos de Estado no tienen como finalidad la inclusión al sistema en términos legitimación de sus prácticas culturales, sino que la niegan con el transcurso del tiempo. La situación de la minoría se vive como en un círculo sin fin, del que es solo cuestión de suerte poder salir: excluidos del sistema educativo, la inserción laboral se hace imposible y son sujetos dependientes de un Estado que les proporciona solo más exclusión (Ringold, 2000 en Bruggemann, 2012).

El artículo consta de cuatro apartados, en el primero explicitaré el marco en el cual se sustenta la investigación, presentando las lógicas referenciales en las que me sostengo para llevar a cabo el trabajo y el posterior análisis. Luego haré hincapié en el trabajo de campo, aclarando en términos de análisis de reflexividad (Guber, 2001) cómo fueron surgiendo los interrogantes, cuáles fueron las situaciones que como alumna de intercambio me interpellaron, repensando mis experiencias previas para la producción del objeto de indagación.

En el tercer apartado desarrollo cuáles fueron los primeros avances y antecedentes encontrados a partir del comienzo de un trabajo de indagación en la materia "Metodología de la investigación" para así analizar el contexto y la ausencia de políticas estatales que contemplen la realidad del pueblo romaní.

En el último apartado abordaré por un lado las trayectorias escolares de Darb y Filip y por otro, mi experiencia junto a Darb en el Festival "Khamoro" a modo de analizar las tácticas que se desarrollan tanto singular como colectivamente buscando acceder a posibilidades que no están contempladas por las políticas del gobierno checo y disputando al mismo tiempo los significados negativos que le son atribuidos a los romaní.

## 2. Metodología y abordaje teórico

El trabajo realizado es abordado desde la lógica de la investigación cualitativa de corte etnográfica. Buscando comprender los acontecimientos sociales a partir de la perspectiva de sus miembros (entendidos como "actores", "agentes" o "sujetos



sociales”). En este sentido, los agentes son informantes privilegiados ya que sólo ellos pueden dar cuenta de lo que piensan, sienten, dicen y hacen con respecto a los eventos que los involucran (Guber, 2001). A su vez, la especificidad de este enfoque corresponde, según Runciman (1983 en Guber, 2001) al elemento distintivo de las Ciencias Sociales: la descripción.

El enfoque etnográfico postula que el único conocimiento posible está envuelto en la relación entre el investigador y los sujetos de estudio, lo que torna como necesario someter al investigador al análisis de la reflexividad (Guber, 2001). De esta manera, se busca elaborar una representación coherente de lo que piensan y dicen los nativos, de modo que esa "descripción" no es ni el mundo de los nativos, ni cómo es el mundo para ellos, sino una conclusión interpretativa que elabora el investigador (Jacobson, 1991 en Guber, 2001). De acuerdo con esto, el abordaje del trabajo significó para mí como investigadora interpelar continuamente y pensar sobre mis representaciones respecto a la comunidad romaní, la población checa, sobre ser estudiante universitario/a extranjero/a, entre otras cosas. Pensarme como mujer, argentina, clase media, estudiante, extranjera, como posibles representaciones sobre mí que tendrían quienes serían mis interlocutores, para así poder interpretar el marco en el cuál se daban las interacciones y se producían los datos. En este sentido, busqué poner en manifiesto, anotar, explicitar las sensaciones, pensamientos, juicios que el trabajo de campo fue interpelando.

Esta perspectiva supone, por lo tanto, un contacto prolongado con los interlocutores en el campo. En este caso, lo vivenciado durante el intercambio a partir de la observación participante (Guber, 2001) me permitió apreciar las lógicas y comportamientos que solo estando en el campo conseguí comprenderlas. Los diferentes modos de actuar, comportamientos, hasta el conocimiento de ciertas palabras en checo, códigos, posibilitaron que las charlas, los momentos compartidos con los entrevistados, se alejaran de una situación de entrevista estructural permitiendo un acercamiento entre ambos y posibilitando que ésta fluya.

Realice dos entrevistas individuales en profundidad, debido a mi poca competencia para hablar checo, las hicimos en inglés. Cabe aclarar que esto fue un condicionante a la hora de pensar los posibles entrevistados, ya que debían hablar inglés, lo que principalmente se vinculaba con el nivel recorrido en su trayectoria escolar. La primera entrevista fue con Filip, en un café elegido por él donde comúnmente frecuentaba. Semanas después, nos encontramos con Darb en una tetería, en la que mientras compartíamos un “mate” (sorprendentemente estaba en la carta) realizamos la entrevista.

Las dos entrevistas tuvieron la misma estructura. Primeramente, me presenté, comenté sobre los objetivos y en el marco de qué trabajo se realizaban las entrevistas. Aclaré que la misma consistía en dos momentos. En el primer momento comenté una lista de tópicos en la que los entrevistados relatarían en el orden que ellos consideren. Los tópicos presentados fueron: infancia, familia y relaciones, comunidad Romaní, relación con la comunidad checa, romaní como lengua, educación (escuela primaria, secundaria y universidad), dificultades, retos, expectativas para el futuro. De esta manera cada entrevistado comentó lo que le parecía relevante de cada tópico. Una vez terminada esta primera etapa, se realizó una pausa y entregué una hoja con los tópicos para que el/la entrevistado/a lea y de necesitar, aportar algo más.

Como mencioné anteriormente, el trabajo hará foco de análisis en las experiencias de dos jóvenes romaní que persistieron en el sistema educativo formal checo, a partir de la descripción de sus trayectorias escolares. Entendiendo éstas como la interacción de sus experiencias sociales y curriculares, situadas en espacio y en un tiempo, teniendo en cuenta las continuidades y discontinuidades de la práctica estudiantil. De esta manera “la trayectoria escolar o la académica pueden dar cuenta de regularidad o no de las mismas, pero esto siempre es un efecto analítico, ya que para definir las como regulares o irregulares, necesitamos contrastarlas con un parámetro dado” (Guevara y Belelli, 2013).

Para pensar el contexto en el cuál las experiencias de los jóvenes se insertan y entendiendo que tales experiencias son resultado también de las políticas estatales (o ausencia de ellas) pretendo retomar lo planteado por Briones (2001) sobre la economía política de la diversidad y el modo que las naciones producen sus “otros internos”. Teniendo en cuenta en ello lo planteado por Susan Wright (1998) quien analiza aquellos modos en que el uso de la categoría “cultural”, “lo cultural” esconde y maquilla posiciones de jerarquía y en ciertos casos, hasta una ideología racista por detrás.

Finalmente, teniendo en cuenta las prácticas de los sujetos (Bourdieu, 2008) haré hincapié en lo trabajado por De Certeau (1996), quien desarrolla en su análisis la importancia de retomar aquello que rompe con la estrategia y estructura política: lo esquiva, lo marca sutilmente y aprovecha los vacíos de poder. Retomo así, el concepto de táctica definida como “un cálculo que no puede contar con un lugar propio, ni por tanto con una frontera que distinga al otro como una totalidad visible. La táctica no tiene más lugar que el del otro. Se insinúa, fragmentariamente, sin tomarlo en su totalidad, sin poder mantenerlo a distancia (...) Lo “propio” es una victoria del lugar sobre el tiempo. Al contrario, debido a su no lugar, la táctica depende del tiempo, atenta a “coger el vuelo” las posibilidades de provecho” (De Certeau, 1996, p. 50).

### **3. De mis incómodos como estudiante a los objetivos de indagación**

Mientras cursaba las materias del tercer año de la carrera en Ciencias de la Educación en la UNNE conversaba con una compañera sobre la facultad, los parciales y finales, de tener la sensación de estar “agotadas” por los modos y los tiempos universitarios. Ese mismo día visité la Secretaria de Vinculación con el fin de consultar sobre alguna posibilidad de viaje que me permitiera “salir de esa rutina” Existía la posibilidad de un intercambio académico a República Checa, en la ciudad de Hradec Kralové. Se trataba de la oportunidad del cursado de un cuatrimestre en la Facultad de Filosofía. La beca incluía pasajes y estadía pagos. Presenté mis papeles y como no existía otro candidato, accedí al beneficio de inmediato.

Llegó Julio, arribé a Hradec Kralové, una ciudad de 100 mil habitantes, ubicada al Este de la República Checa. Una de las ciudades más antiguas del país, con sus calles de adoquines, edificios e iglesias de estilo gótico, llena de tabernas y bosques a sus alrededores. En Palachova, en la residencia donde me alojaba, vivían también estudiantes de diferentes nacionalidades: Nicaragua, Venezuela, México, Perú, Gambia, España, Turquía. Todos estudiantes del programa Erasmus.

Con el pasar del tiempo, diversas situaciones me hicieron percibir que había más “extranjeros” de los que yo había notado. Es decir, personas que no eran consideradas como parte de la población checa. Fueron varias las situaciones que

hicieron preguntarme por los gitanos, pasaré a narrarlas a modo de dar cuenta cómo fui produciendo el objeto de investigación, que también tuvo sus cambios a medida que la indagación tomaba su rumbo.

La primera vez que oí nombrarlos fue en la clase de “Latin American Politics”. La profesora hablaba con un compañero refiriéndose a la economía de República Checa, yo no estaba en la conversación, sino que oía “de lejos”. Estaban hablando sobre los “gipsy”<sup>2</sup> como algo que afectaba a la economía checa. No seguí el hilo, sino que me quedó registrada la palabra “gipsy” y, en consecuencia, como problema económico.

Un segundo momento registrado, no hacía un mes de mi llegada, fue cuando asistí a una cena de profesores y directivos de la facultad con Laura, una amiga de argentina que vivía en Hradec hace años. Era una cena informal, comíamos parados mientras conversábamos. Mientras charlaba con mi amiga, volví a escuchar la palabra “gipsy” en una conversación, pero esta vez como “problema social”. No aguante y le pregunté a Laura. ¿Qué significaba? “Son los gitanos” me dijo. Al escuchar la respuesta de Laura, una profesora me interpeló: “¿Sabes qué hacer con ellos? Decímelo y nos haces un favor”.

Quedé muda, nunca me había preguntado nada en relación con los gitanos. Esta situación llevó a hacerlo. ¿Qué sabía yo de los gitanos? Pensé en Resistencia. Viven a cuatro cuadras de casa. A las mujeres las recordaba usando polleras largas y pañuelos coloridos. De los hombres no me acordé mucho. Estacionan sus camionetas en la platabanda de la avenida y varias veces de camino al club, veía a las madres junto a sus hijos sentadas en las sillas en ronda. En la peatonal, una o dos veces, me insistieron venderme hilos y agujas. No recordaba nada más, no sabía más nada de ellos, pero tampoco los había pensado como un “problema social”. ¿A qué se refería la profesora con ello? El tiempo me ayudaría a entender. No pregunté mucho más, sentí que era un tema delicado por el modo en que la profesora interfirió en la conversación.

Semanas más tarde fui a conocer la casa de una amiga en Opočno, mirábamos fotos de familiares y de la infancia. Pasando una a una, me comentaba o detallaba lugares, amigos, personas que ya no están. Entre ese pasar de fotos se pausó en una. Era una de esas fotos que se acostumbra a hacer en la escuela “formados” en hilera. En este caso, la foto era con sus compañeros de la primaria en un parque. Luego de la pausa apunta a un niño de tez morena, cejas bien marcadas y me dice: él es “gipsy”<sup>3</sup>. La distinción, el destaque, la marca que ella estaba haciendo respecto a ese no-checho “gipsy” no sería circunstancial. Me quedé callada y siguió pasando las fotos.

Por otro lado, llevaba ya un cuatrimestre en Hradec Kralové y no había visto ni escuchado de ningún estudiante “gipsy” en la facultad, ni en la residencia donde vivíamos. Estaban presentes y ausentes al mismo tiempo.

Una última situación que registré como algo que me incomodó fue una tarde esperando el colectivo que me llevaba a la práctica de hockey. Un señor de aproximadamente 40 años quedó mirándome fijo. Me asustó. Lo único que en el desespero atiné a hacer fue subir al colectivo que terminaba de llegar. El hombre

<sup>2</sup> Las clases en su mayoría eran en inglés. La palabra gipsy era nueva para mí, ya que, si bien era competente en inglés había palabras que desconocía.

<sup>3</sup> Con mi amiga hablábamos en español, ella era checa pero su competencia en español era muy buena. Sin embargo, ella usó la palabra “gipsy” para mostrar a su compañero.

también lo hizo. Al verlo arriba, bajé y no le di tiempo a bajarse. Al llegar al club un poco asustada, les comenté a mis compañeras lo que había pasado. “Habrá sido algún gitano” afirmaron.

Las situaciones o “pistas” seguirían apareciendo a medida que comenzaba a explicitar mi interés o una vez comenzado “formalmente” el trabajo de investigación, cuestión que abordaré detalladamente en el apartado siguiente. Sin embargo, cabe resaltar que los incómodos o las preguntas que comenzaba a hacerme me llevaron una vez más a “volver a Resistencia”, específicamente a la materia Antropología Social y Cultural que había cursado el año anterior a cargo de Carolina Gandulfo.

A partir de las experiencias durante el cursado de la materia y a partir del conocimiento de la realidad chaqueña y correntina comprendí cómo la alteridad fue y es producida, cómo también lo fue durante la historia argentina, pensando específicamente el caso de los pueblos indígenas. La escuela había sido una gran herramienta tanto en mi formación, como en la de los propios pueblos indígenas para silenciar, borrar y ocultar realidades, lenguas, historias. Había sido tan efectiva, que recién a partir de dicha materia tuve una real aproximación a las experiencias de la región.

Fue muy marcante el desconocimiento que sentí sobre las comunidades indígenas y la Educación Bilingüe Intercultural (EBI). Desconocía completamente los conflictos por los que estaban atravesados, eso me enojaba y avergonzaba a la vez. ¿Cuántos años había estado dentro de instituciones educativas y no sabía nada sobre ello? ¿En qué medida mi desconocimiento tenía que ver con la posición de privilegio de estudiante universitaria? ¿Cuáles eran las representaciones o estereotipos que yo tenía en relación con las comunidades indígenas? Fue así que a partir de las experiencias que junto a referentes de los pueblos indígenas de Chaco y al mismo tiempo, con las herramientas que la Antropología me empezaba a dar, comencé a intentar responder tales cuestionamientos.

Fueron, por lo tanto, las experiencias vividas durante esa cátedra que volvieron a hacerse presente durante el viaje, en especial en lo que sentía que de alguna manera me estaba pasando con los “gipsy”. Proyectaba, quizás, en esa comunidad lo que sabía sobre realidades de los pueblos indígenas en la Argentina y la bronca sobre el desconocimiento en relación con ello. ¿Qué significaba que los gitanos sean considerados un problema social? ¿Cuáles serían las causas y efectos que lo constituían como problema? ¿Eran los gitanos igual que esa otredad indígena minorizada tal como pasaba con las comunidades en Chaco?

En este sentido, la construcción del objeto tenía que ver con la manera en que yo podía “leer la realidad”. Así es que a partir de lo trabajado anteriormente intentaba darle ciertas explicaciones a lo que sucedía. Si bien no lo explicitaba en un primer momento no eran una vil coincidencia las relaciones que iba haciendo, sino una articulación de experiencias y teoría que me permitieron dudar de la idea de “problema social”. En relación con esto, considero relevante lo planteado por Guber y Rosato (1986) “entendemos por teoría a los conceptos y categorías que permiten establecer tipos de explicaciones para distintos tipos de problemas, ya sean los planteados directamente por el contexto social o político como por el desarrollo mismo de una orientación teórica. Una teoría se presenta como modelo explicativo de lo real, de validez universal. Desde la teoría se formulan los problemas de investigación y los procedimientos que se consideran adecuados para su resolución” (Guber y Rosato,

1986). Fue de esta manera, articulando las experiencias con las categorías teóricas e inquietudes que había elaborado a partir del cursado de la cátedra que encontraba similitudes, preguntas e inquietudes respecto a los comentarios sobre los gitanos.

De esta manera, como paso a detallarlo en el siguiente apartado, las distintas preguntas que fueron surgiendo encontraron una excusa y un cauce al momento de cursar Metodología de la Investigación, materia que comencé en el segundo período de mi intercambio y gracias a la posibilidad de extender mi estadía.

#### **4. El enojo de Darb frente a los tomadores de decisiones**

Como mencioné anteriormente el trabajo comenzó “formalmente” en la materia Metodología de la investigación. Hasta el día de la propuesta de trabajo, los datos presentados en el apartado anterior no estaban ordenados ni registrados sistemáticamente. Formaban parte de ciertos “incómodos míos” que al momento de escribir este artículo fueron ordenados.

Cuando el profesor me propone pensar un tema para la realización un trabajo de indagación, si bien ya tenía una cierta idea de lo que quería trabajar, no me animé a decirlo ese primer día. Quizás por los comentarios que había escuchado de otros profesores. En la clase siguiente, al comentarle que quería saber de los “gipsy” su respuesta y sugerencia sirvió como un dato más que afirmaba lo escuchado anteriormente: le parecía interesante la temática, pero a los fines de indagar sobre el fracaso escolar, sobre los malos hábitos del pueblo gitano. Sin embargo, yo sabía que la indagación no tomaría realmente ese curso o por lo menos no bajo tales afirmaciones que focalizaban el problema en los gitanos. Finalizada la clase el profesor me dijo que me ayudaría con los contactos de las ONG.

La incomodidad que tenía con las afirmaciones o sugerencias del profesor y las experiencias que me hacían remontar a lo que había aprendido en la cátedra de antropología, me hicieron consultarle a Carolina Gandulfo. Le pregunté si me podía acompañar a la distancia y le pedí ayuda sobre cómo encarar las entrevistas y temas. En los primeros correos le comentó la situación, los incómodos y la sensación que tenía sobre esa idea de los gitanos “como problema social” como algo que hacia parte del sentido común o por lo menos de los círculos que yo frecuentaba. También establezco ciertas relaciones con lo que había aprendido durante el dictado de su cátedra.

El primer contacto lo hice con la ONG “Romea”<sup>4</sup> vía correo electrónico, quienes accedieron y me invitaron a charlar, dispuestos a contarme todo lo que podían en relación con los gitanos. La organización se ubicaba en Praga, a dos horas en tren de Hradec Kralové.

Esta primera entrevista fue de gran ayuda. Una de las encargadas me esperó en su oficina y mientras compartíamos un té se ocupó de contarme en líneas generales la situación. Era peor de lo que yo me imaginaba, la violencia a la que estaban expuestos era estructural y no podía resumirse a “hábitos del pueblo gitano” como el profesor sugería. También me brindaron el contacto de una de las referentes

---

<sup>4</sup> Es una ONG que tiene como objetivo apoyar la lucha contra el racismo, divulgar revistas independientes sobre los romaní, apoyo a la educación de los romaní a partir de becas, la producción de eventos socio-culturales, etc.

romaní en Praga, quien me posibilitó a su vez los contactos de Darb y Filip y me invitó a participar del Festival Khamoro.

A continuación, retomo algunos datos de informes estadísticos y antecedentes de investigación que me ayudaron a abordar la situación más allá de la idea de “problema social” que había escuchado anteriormente: La Comunidad Romaní en la República Checa se encuentra en una situación de exclusión política, social y económica. Como lo plantea (Ringold, 2000, p. vii en Bruggemann 2012) los planes sociales y políticas de Estado no tienen como finalidad la inclusión al sistema en términos legitimación de sus prácticas culturales, sino que la niegan con el transcurso del tiempo. La situación de la minoría se vive como en un círculo sin fin, del que es solo cuestión de suerte poder salir: excluidos del sistema educativo, la inserción laboral se hace imposible y son sujetos dependientes de un Estado que les proporciona solo más exclusión.

En relación con la exclusión escolar, un informe desarrollado por Open Society (2006) mostraba el hecho de que los niños romaní<sup>5</sup> son educados en “escuelas especiales”, las cuales pasan a llamarse “escuelas prácticas” a partir de un juicio (elevado a la Corte Europea de Derechos Humanos) por madres romaní al gobierno de República Checa. El cambio de denominación no cambió el hecho de que los gitanos son educados en instalaciones separadas con un plan de estudios inferior y con profesores con menos expectativas, como así lo detalla el informe. Esta situación está oficialmente aprobada por el sistema de seguimiento escolar. Como lo detalla Bruggerman (2012), los romaníes son ignorados como grupo étnico en la documentación oficial de la educación, como también lo son a menudo ignorados en la educación multicultural e incluyente **donde se coloca el foco sobre los extranjeros y la discapacidad, respectivamente**<sup>6</sup>.

Una investigación llevada a cabo por FRA “European Union Agency for Fundamental Rights” en el año escolar 2011/2012 dio a conocer que la población romaní que atiende a tales escuelas era del **35 por ciento**<sup>7</sup>. Mostrando cómo, en consecuencia, miles de alumnos y alumnas romaníes se encuentran atrapados en escuelas segregadas que apenas les ofrecen oportunidades de ampliar su educación y limitan enormemente sus opciones de encontrar trabajo.

Fueron varias las investigaciones presentadas en EDUMIGROM, 2008 “Country Report on Education: Czech Republic” (Smekal 2003; Hule 2007; Úlovcová, Bubíková, Viceníková, Hytha, 2006; Greger 2006) que revisan las políticas de “integración” desarrolladas por el gobierno y hacen hincapié en la escuela como reproductor de desigualdades frente a la realidad de los romaní, la cual no tiene en cuenta las especificidades de los alumnos con realidades socio culturales diferentes a las checas. En relación a ello, el trabajo de Begoña García Pastor (2009) que aborda desde una perspectiva etnográfica la educación en la infancia gitana en escuelas de la ciudad de Valencia, España, analiza cómo la escasez de voluntad política entre los sectores de la ciudadanía más privilegiados cultural y económicamente, y la consecuente insuficiencia de las medidas e iniciativas por parte de las distintas instituciones sociales para paliar la desventaja socioeducativa que sufren la comunidad tornan la situación muy crítica recayendo injustamente sobre la infancia y

<sup>5</sup> Recién una vez que comencé a indagar sobre la temática pude entender que “gipsy” tenía una connotación negativa.

<sup>6</sup> Énfasis mío.

<sup>7</sup> Énfasis mío.

las familias la responsabilidad de la situación. “De ese modo, culpabilizando al grupo, las y los niños gitanos continúan en la actualidad siendo los principales protagonistas de un fracaso social y político que aflora de un modo particularmente dramático en la escuela” (García Pastor, 2009).

Por otro lado, la entrevista con Darb me hizo, una vez más, afirmar las estadísticas y la crítica a las políticas estatales. Como también darme cuenta de los supuestos que llevaba conmigo. La misma se realizó en una tetería en el centro de la ciudad de Praga. Me presenté y le comenté como había conseguido su contacto y le mostré una hoja con los temas a conversar: infancia, familia y relaciones, comunidad Romaní, relación con la comunidad checa, romaní como lengua, educación (escuela primaria, secundaria y universidad), dificultades, retos, expectativas para el futuro.

Darb comienza realizando un análisis macro de la situación de la comunidad romaní en relación con el contexto en la República Checa, afirma que la base de la exclusión se basa en cuestiones de discriminación racial. Haciendo una analogía, afirmando que si un sujeto quiere que un negocio crezca invierte en ese negocio. Cree que la desigualdad y la mejora de calidad de vida de la comunidad romaní deberían saldarse por medio de la inversión. Cosa que no sucede.

Es lo mismo con el capital humano, si quieres que las personas estén mejor, que tengan una mejor vida, debes invertir en ellos. ¿Por qué no lo ven? Si tenés desigualdad en la sociedad ¿Por qué no invertir en ello?. (Darb, 2014, Praga, República Checa)

Su descontento con el gobierno de la Republica Checa se funda en los discursos que estos proclaman, discursos que refieren a derechos humanos e igualdad de oportunidades pero que en la práctica se vacían. Darb cree que este vacío tiene que ver con la hostilidad y falta de empatía de los gobernantes checos en relación con las cuestiones étnicas o humanas y agrega, que la adquisición de un título universitario no significa que necesariamente se adquiera inteligencia social. Repudia enfáticamente la manera en que los checos son hostiles con los gitanos, considera que éstos no se interesan si quiera en conocerlos, que una vez que reconocen que pertenecen a la comunidad romaní directamente no se interesan en la persona.

Haciendo referencia a las escuelas prácticas Darb me comenta sobre el caso perdido por Republica Checa ante el Tribunal Europeo y la falta de medidas tomadas ante tal hecho, solo cambiaron el nombre de la escuela de “especiales” a “prácticas” y aclara que gran parte de la población gitana continúa asistiendo a esas escuelas. Critica al gobierno, considerando que la inversión en educación únicamente no es la salida. No es suficiente. Considera la inversión debe ser en todos los ámbitos, la comunidad necesita trabajo.

Terminando la entrevista, Darb me pregunta sobre cuál era mi interés o expectativas para hacer el trabajo. Le respondí que mi idea era escribir y publicar a modo de que sus experiencias sean un ejemplo para los otros gitanos, como una manera de darle ánimos a aquellos que estaban en la misma situación. Ella, un poco descontenta, me dijo que no era tan simple. Argumento su respuesta diciendo que no era tan fácil la situación como una cuestión de toma de decisiones y ánimos, había que hilar más profundo.

¿Cómo podemos decirle “vos sos capaz de darle a tu vida motivación”, en esas condiciones? ¿Cómo decirles que pueden vivir mejor? Es algo que no podemos

imaginarlo, ellos no lo pueden ver así desde sus realidades. ¿Cómo alguien ajeno a sus realidades podría decirles cómo debería ser, si ellos no pueden verlo de esa manera?. (Darb, 2014, Praga, República Checa)

Era claro que la motivación no era en ese contexto y en su experiencia, ni en la de la mayoría de los gitanos en República Checa, lo único necesario para acceder a mejores condiciones de vida. Cuestión que no lo pude ver en un principio por mi recorrido escolar, al poder cursar primaria, secundaria y elegir una carrera universitaria sin mayores inconvenientes, ni experiencias de discriminación racial. E inclusive, como comencé al inicio de este artículo, mi condición de privilegio me posibilitaba “salirme de la rutina” y hacer un intercambio con una beca que lo contemplaba todo. Y como lo hacían varios compañeros míos de diferentes países de Latinoamérica y Europa.

El enojo de Darb frente a la hostilidad checa cobraría más sentido al momento en que presenté mis primeros avances al profesor, le comenté lo que me había enterado a partir de la entrevista con la ONG, los estudios estadísticos, lo que había podido leer hasta el momento, etc. Cuando le expliqué lo que sabía de las “escuelas prácticas”, su respuesta me dejó helada. A su parecer, era lógico que ellos deban ir a tales instituciones. El creía que ellos debían ir a una escuela diferente ya que la comunidad históricamente no tuvo educación escolar y lo que hacía que biológicamente los jóvenes no estén condicionados para la educación formal.

Las diferentes acepciones que fui relatando en el apartado anterior al momento de delimitar el objeto de indagación: la idea de problema económico; de problema social; la marca y distinción del compañero “gipsy”; la afirmación de que podría haber sido gitano quien me había asustado yendo a practicar hockey; el comentario de mi profesor como sugerencia de temática para indagación respecto a los “malos hábitos” de los gitanos; los estudios y las estadísticas que mostraban la falta de inversión en términos reales para la valoración del pueblo romaní y su real inclusión; el alto porcentaje de niños que cursaban en escuelas prácticas; la denuncia y el enojo de Darb y finalmente, las afirmaciones del profesor que daba por obvia la relación y determinación de la población romaní en las escuelas destinadas a personas con capacidades diferentes, debido a una “disposición biológica”, nada de ello eran datos casuales. Eran producto de políticas estatales que minorizaban la minoría, la segregaban.

La determinación y discriminación racial y las preocupantes ideas vigentes de la existencia de sociedades o pueblos que se distinguen biológicamente unos con los otros, me hizo retomar la conformación de la antropología como ciencia, las distintas maneras de entender “la otredad” históricamente, tal como lo detallan Boivin, Rosato y Arribas (2004). Especialmente a aquellos paradigmas evolucionistas que la conformaron. Como establecía Tylor (1871) los grupos al interior de las naciones y las personas en diferentes períodos tienen culturas distintivas, con una clara idea de que cada una de dichas culturas se encuentra en un estadio diferente en la evolución de la civilización o en una progresión hacia la racionalidad europea. Lo afirmaba el profesor y lo afirmaba también el alto porcentaje de asistencia escolar en las escuelas prácticas, las cuales, como afirmé anteriormente, estaban destinadas a la población con capacidades diferentes.

Por otro lado, tal como lo plantea Susan Wright (1999) y más allá de los comentarios explícitamente racistas del profesor, y teniendo en cuenta el disgusto de Darb frente a los discursos políticamente correctos del gobierno checo cabe explicitar



que el énfasis en “lo cultural” y las “políticas culturales” también esconden modos de discriminación y jerarquización pretendiendo borrar o maquillar las ideas racistas que están por detrás. Los discursos en pro de la diversidad y los derechos humanos esconden lo que Briones (2001) plantea como economía política de lo cultural para aludir “a las complejas articulaciones entre el sistema económico dominante, la estructura social, las instituciones jurídico-políticas y los aparatos ideológicos que regularizan la dispersión de una formación social y la suturan como todo durante un período determinado, re-inscribiendo distinciones étnicas, raciales, regionales, nacionales, religiosas, de género, etarias, etc”. Las naciones establecen así, valoraciones respecto a “lo cultural” e invirtiendo en su invención de lo “nacional” producen ese “otro interno” a partir de diversas categorías de segregación. En este caso, la étnica. Se legitiman en esta economía política de lo cultural ciertos grupos “culturales” por sobre otros.

Como vimos, las experiencias de Darb y Filip están en inmersas en este contexto y sus vivencias narran un entramado de prácticas que buscan romper con ciertos sentidos y disputar significados. El gobierno de República Checa como hegemonía cultural ha desarrollado políticas, desde la ausencia de inversión, para que la población gitana no tenga las condiciones necesarias para una vida digna y como lo afirmaban los comentarios “los malos hábitos”, o “la cultura” del propio grupo vendrían a ser la excusa que constituye “el problema social”. Sin embargo, como el sistema no es un todo organizado, sino que tiene sus vacíos e incongruencias a partir de los cuales los sujetos y colectivos disputan el poder de diversos modos y en tiempos distintos, retomaremos las experiencias de ambos estudiantes en esa clave.

## 5. Tácticas frente a un panorama excluyente

En este apartado pretendo hacer hincapié en aquellas prácticas (Bourdieu, 2008) que entendidas como tácticas (De Certeau, 1996) y con ánimos de retomar aquellas operaciones de los sujetos, plurales, incoherentes, creativas, promueven a partir de la acción salir de la condición de dominados buscando en los vacíos de poder, las victorias cotidianas.

Abordaré, por un lado, las trayectorias escolares de los jóvenes entendiéndolas como “la interacción de sus experiencias sociales y curriculares, situadas en espacio y en un tiempo, teniendo en cuenta las continuidades y discontinuidades de la práctica estudiantil” (Guevara y Belleli, 2013). Por otro lado, las actividades y vivencias a partir de mi participación en el Festival Romaní “Khamoro” como acciones colectivas, grupales, y como otro modo de romper con el sentido común y disputar las diversas valoraciones y representaciones negativas que se tienen sobre los romaní.

### **- Filip y Darb: dos encuentros, dos historias**

Filip tenía 23 años cuando realizamos la entrevista y se encontraba estudiando el 4to año de la carrera Ingeniería en Sistemas en la Universidad Técnica de Praga, Facultad de Ingeniería Eléctrica. Nació al norte de República Checa, vivió con sus padres en Jirkov. Su padre fue criado en un orfanato junto a sus otros trece hermanos. Su competencia técnica fue la colocación de vías de ferrocarril. Su madre, la mayor de cuatro hermanas, estudió química y terminó trabajando en un laboratorio, trabajo bien pago para el momento.

Al referirse a su paso por el sistema educativo Filip retoma su experiencia en el jardín, donde asistía diariamente mientras sus padres trabajaban. Se lo consideraba como un chico que se comportaba de “buena manera”. En su relato, me comenta que no tuvo muchos amigos, motivo por el cual considera que debió jugar solo día a día.

Cuando debía ir a la escuela primaria el director del jardín le propuso a la madre que espere un año más debido a su hiperactividad o que traslade el niño a una “escuela práctica”. Ella se negó e inscribió a Filip en una escuela básica.

En la escuela primaria había cuatro niños romaní y un vietnamita. Al referirse a los chicos romaní, los definió como “rudos”. Agrega, además, que éstos golpeaban a sus compañeros y no atendían en clase. Recuerda que estos niños le quitaban su comida en los recreos y que no pasaron al segundo grado. Filip asume que los pasaron a una escuela práctica. En este momento de su trayectoria, primer grado, Filip comenta que comenzaba a darse cuenta que era “diferente”, que no era rudo como los otros gitanos. Su color de piel, característico al parecer de la comunidad, tenía que ver con el bronceado del sol y no con la pertenencia al “ser gitano”.

Los otros chicos insisten que mi color se debe solo a él bronceado del sol. Ellos me separaban de los “otros” Roma. Los Roma que eran considerados ser rudos. (Filip, 2 de junio de 2014, Praga, Republica Checa)

El vínculo con su profesora de física en la primaria fue algo satisfactorio en su recorrido. La maestra, al ver sus habilidades para dicha materia se ofreció a darle clases particulares. Filip destaca que gracias a esto tuvo la oportunidad de participar en las olimpiadas de física, en las que se consagró ganador.

Al referirse a sus vivencias en la secundaria Filip me cuenta que con el fin de que no lo consideraran un gitano rudo, no tomó alcohol. A su vez explicita que una de las cosas que él considera que hicieron a su permanencia en la escuela fue no tener contacto con sus pares. Dice no tener amigos romaní, ya que sus intentos por hacerlos fueron fallidos. En relación con esto añade que se siente en el medio de dos grupos, ya que no considera ser reconocido como checo ni tampoco como un gitano.

...estaba en el medio de dos grupos, siendo difícil hacer amigos. (Filip, 2014, Praga, República Checa)

Sus relaciones amorosas también eran un problema, cada vez que los padres se enteraban que él era Romaní la relación debía terminar.

Cuando se refiere a qué cosas el considera fueron claves para su éxito, Filip resalta la ayuda económica para estudiantes Romaní de la Unión Europea, que conseguía a través de la fundación “Open Society”, el apoyo de sus padres e insiste una vez más, el mantenerse lejos de sus pares. Terminando la entrevista Filip hace referencia a su relación con la lengua Romaní. Dice no saber hablar la lengua debido a que sus padres tampoco la hablaban, por ser criados en situaciones particulares, como su padre en el orfanato. Agrega además que el hecho de no hablar la lengua le dificultó el hacer amigos de la comunidad gitana.

Retomando la experiencia de Darb, recuerda su primer día como algo esperado por toda la familia, en el que su madre le compraba ropa y cosas para verse bien. Ella dice no saber porque, no entender, que acontecimiento vendría, el porqué de tanta producción. Continúa su relato comentando que cuando su madre la lleva a la escuela, lo entiende. El día esperado, que suponía ser especial, se vuelve lo contrario cuando

al llegar a la clase, sus compañeros la llaman “gitana sucia”. Todos los niños en primer grado tienen eso dentro de ellos, afirma Darb.

Ese primer día ella dice entender lo que era ser gitana. Hasta ese momento no lo había tenido en cuenta, no había pensado en lo que significaba serlo en República Checa. Aclara que ella no entendía porque ellos la llamaban gitana sucia. Hasta ese momento, ella no había sentido el “ser Romaní” como algo pequeño. La escuela pasó a ser ese lugar donde ella no quería estar. Cuando iba a la escuela, nadie quería hablar con ella, y no entendía por qué.

Yo no entendía porque ellos me llamaban sucia gitana. Hasta ese momento, yo no entendía que ser Roma era ser pequeño. No me había pasado nunca algo así. En ese momento entendí lo que era ser Roma, no sabía que lo era antes de eso. Yo no quería estar ahí. (Darb, 2014, Praga, República Checa).

En el segundo grado, en la misma escuela, Darb recuerda que la maestra le pidió a su madre que la cambie a una “escuela práctica”, debido a que la niña no hablaba con nadie, solo esperaba los minutos para ir a su casa. La madre se negó. Sus dos primeros años fueron así, recuerda.

Todo cambio en la historia de Darb, cuando su familia tuvo que mudarse. Comenzó en una escuela nueva, donde sus compañeros no la agredían verbalmente ni la maestra renegaba ante su aislamiento. “Tuve suerte” declara. Desde este momento, creyó en sí misma, y empezó a disfrutar de la escuela, sus notas fueron mejorando y no sentía que tenía que trabajar duro para hacerlo, ella estaba ahí, disfrutando de aprender. Declara no poder hacerlo cuando no te sientes en un lugar bien, es difícil si no tenés amigos y agrega que a su parecer ésta es la situación de la mayoría de los niños y niñas gitanas en República Checa, no pueden estudiar si no se sienten bien. No van a la escuela a sentirse golpeados.

En la secundaria, llegó a ser una de las mejores en clase, a quien siempre sus compañeros consultaban por las tareas o dudas. Y considera que dicha situación no tenía que ver con su inteligencia, solo con sentirse bien estando en la escuela. Su permanencia, a su parecer, fue una cuestión de azar, gracias a la maestra que confió en ella.

Al referirse al uso de la lengua Romaní, Darb comenta que puede “entender todo” pero que no se siente capaz de hablar fluente, solo decir algunas oraciones. En la familia su madre nunca habla en la lengua, solo a sus parientes cuando los visitaban. Aclara que al verse con sus compañeros romaní, pero de otros países, se les hace difícil entenderlos ya que son variedad dialectal diferente. Siente pena por no hablar el Romaní, pero lo tiene como meta futura y cree que es importante hablarlo.

Como vemos en las experiencias de cada uno de los jóvenes ambos tuvieron que desarrollar *tácticas* para poder mantenerse no solo en el sistema educativo checo, sino también en su cotidianidad, en sus relaciones. En ambos casos, se da la misma situación: los docentes sugieren a la familia cambiar a Darb y Filip a las escuelas especiales. Dicha “sugerencia” no es casualidad. En el caso de Filip debido a su hiperactividad y Darb por su aislamiento, ambos comportamientos que podríamos considerar normales para la infancia. El destino directo a las “escuelas especiales”, entonces, podría responder a una cuestión de otra índole que el “mal” comportamiento de los niños. Cuando en el pensamiento común se comparten comentarios como la relación del fracaso escolar de la comunidad como una cuestión de discapacidad

biológica, la caracterización de la comunidad como “el problema social” y las estadísticas muestran que dichas escuelas son su paradero, podríamos pensar que tales sugerencias se relacionan más con actitudes de discriminación racial.

Considero entonces, que la decisión de ambas familias de negarse es de crucial importancia. Decisión que implica, asumo, pensar en las posibles frustraciones que sus hijos/as podrían vivenciar en las escuelas básicas como así lo expresaba Darb “nadie quiere ir a la escuela a poner el cuerpo”. Pero que también significa, asumo, la importancia de disputar el espacio escolar a fines de acceder a mejores posibilidades en el futuro.

Por otro lado, la exclusión laboral es una realidad que también condiciona a las familias romaní, repercutiendo directamente en su economía diaria, y haciendo que no solo sean excluidos de ciclos educativos, sino también en términos económicos. Filip, a partir de las becas para romaní y en el caso de Darb por los ingresos de sus padres tuvieron la estabilidad económica para que la continuación en el sistema no le fuera imposible.

Otro aspecto a señalar es la relación con sus pares y maestros dentro del establecimiento escolar, como factores que influyeron en las trayectorias educativas, tanto en los momentos críticos como también en los de la contención recibida. En los primeros años se podría afirmar que desde el relato Filip no recuerda momentos conflictivos, como si se acuerda jugando solo, quizás una manera inconsciente de resistir a la estigmatización o los prejuicios. En la primaria, a partir de las experiencias anteriores con los otros niños romaní y los recuerdos angustiosos de ese momento, hicieron que empezara a percibir los significados de ser diferente. La permanencia tenía que ver en esta etapa con intentar separarse de los hábitos que producían esas ideas y representaciones. En este momento Filip explicita que, si su comportamiento no era el mismo que aquellos “gitanos rudos” su piel, otro marcador del “ser romaní” podría pasar desapercibida y entenderse como propia de las quemaduras del sol.

Luego, la relación con la profesora quien vio en él habilidades para la química hizo de de su permanencia menos traumática. Filip, explicita que su “condición étnica” debía ser saldada de alguna manera, las habilidades para la química permitieron a Filip equiparar “las deficiencias” que el ser gitano traía consigo para así ser aceptado en otros términos por el grupo clase.

Darb comenta situaciones similares a las de Filip. En su caso, sus experiencias primarias fueron traumáticas, y solo pudo escapar y resistir a ellas gracias al asilamiento. Si bien ella concurría a la escuela, por decisiones ajenas a ella, explicita que no quería estar ahí.

En la primaria, y gracias a la mudanza, pudo integrarse al grupo de compañeros y vivenciar la educación de una manera más amena y agradable. Explicita claramente cómo ese sentimiento de bienestar hacía de su permanencia en la escuela como algo que no era dificultoso. El bienestar continuó en la secundaria ya que, similar al caso de Filip, gracias a su buen desenvolvimiento en términos académicos que la hacían “popular” entre los compañeros quebró los prejuicios de lo que se esperaba por un romaní y su desempeño escolar y no percibió el maltrato de sus pares.

Podría afirmarse entonces, que las trayectorias escolares de Filip y Darb estuvieron atravesadas por diversos momentos hostiles y tristes que debieron afrontar como también por factores aleatorios que ayudaron a persistir dentro en el sistema. Algunos de ellos productos del azar, de la suerte, al encontrarse con docentes quienes confiaban en sus capacidades y en otros, producto de aprendizajes que los mismos entrevistados lograron realizar para permanecer y lidiar con las diversas representaciones que “el ser romaní” traía consigo.

Finalmente, entendiendo que la táctica “no dispone de una base donde capitalizar sus ventajas, preparar sus expansiones y asegurar una independencia en relación con las circunstancias” (De Certeau, 1996), los modos de actuar de ambos estudiantes no significaban el cambio estructural del aparato escolar, sino que posibilitan el estar, sin que el agotamiento sea tal que sea necesario el abandono completo. De este modo sus prácticas y movimientos estuvieron ligados al aprovechamiento de los espacios de posibilidad dentro de los parámetros que el medio otorgaba, lo que finalmente los llevó acceder a “triumfos” tales como el acceso a una carrera universitaria.

### **- Festival Khamoro en el año 2013**

Desde 1999 tiene lugar en Praga el Festival Internacional Khamoro, cuyo principal objetivo es el encuentro y presentación de prácticas romaní de diversos países del mundo. Durante la actividad es posible participar en conciertos, tanto de música tradicional, como clásica y jazz, entre otros géneros. Los participantes tienen además la posibilidad de asistir a la proyección de filmes relacionados a la vida gitana y disfrutar de las más variadas manifestaciones artísticas. Como parte del festival se organizan también diversos simposios especializados, en los que los gitanos tienen la posibilidad de dialogar sobre los problemas que más afectan a la comunidad.

Participé de tres actividades, invité a Filip, pero no asistió. Esto de alguna manera me hizo entender lo que anteriormente me había planteado sobre su dificultad de hacer amigos romaní. Al primer evento fui sola, se trataba de un recorrido junto a la comunidad, bailarines y músicos romaní caminando y danzando en las pequeñas calles de la ciudad hasta llegar a la plaza central. Nos esperaba allí un gran escenario y los diferentes grupos bailaron flamenco hasta llegado el mediodía mientras el público también lo hacía en las calles. Los vestidos de las mujeres eran grandes, con muchas ondas y varias capas de varios colores, combinando con las flores que adornaban el cabello. Los hombres en su mayoría usaban camisa blanca, trajes negros y algunos tenían sombrero. El escenario se perdía entre los grupos que bailaban debajo de él, lo que tornaba el evento una gran fiesta.

En el segundo evento me encontré con Darb, asistimos a una charla brindada por “los primeros ancianos” que llegaron a República Checa luego de la segunda guerra mundial. Si bien yo no lograba entender mucho de lo que decían, ya que la charla era en checo, había palabras que podía asociar y Darb me ayudaba en otras, pude comprender así, el valor que tenían los referentes, sus historias y experiencias por aquellos que los escuchaban atentos. El evento finalizó con todos los oyentes bailando y cantando a la par de un violín y guitarra. Más tarde, concurrimos a un recital de música balcánica, característica de la comunidad. Asistieron músicos de Eslovenia, España y de República Checa.

El último evento que asistimos fue una obra teatral en honor a las víctimas en el genocidio nazi. La obra era narrada en dos tiempos simultáneamente: el presente, protagonizado por un hombre de alrededor 40 años contando una historia a una señora; y en otro tiempo, la segunda guerra mundial, recuerdo que se protagonizaba por muchos actores dentro de un campo de concentración. Había pocos diálogos, el elemento principal de comunicación era el baile. La obra mostraba cómo el flamenco, danza característica de la comunidad, se tornaba una práctica de resistencia y rebeldía ante las violencias a las que estuvieron expuestos. Con el retumbar del zapateo, los bailarines y bailarinas golpeaban sus cuerpos, demostrando su firmeza frente a los soldados nazis. Este evento, me impactó muchísimo, no era consciente del sufrimiento de la comunidad durante el genocidio nazi hasta lo que yo sabía habían sido solo los judíos los perseguidos. Fue algo que posteriormente aprendí en una visita a un museo en Berlín, habían sido miles los gitanos perseguidos y asesinados durante el genocidio. La obra finaliza con una imagen en blanco y negro de una mujer, la madre fallecida en un campo de concentración del protagonista principal de la obra. Al encender las luces, me encuentro con todo el público emocionado. Yo también lo estaba.

Si bien mi poca capacidad de hablar checo me condicionaba seguir el hilo de la conversación, este evento fue muy importante para mí, a partir del baile, del movimiento de los cuerpos, comprendía uno de los eventos que había marcado a la comunidad y formaba parte de memoria colectiva. Lo “no verbal” como dimensión comunicativa (Grimson, 2001) me había dicho mucho más de lo que yo creía. De alguna forma, esa performance, narraba también las tristezas y momentos de discriminación que Darb y Filip, como parte de la comunidad romaní, tuvieron en sus experiencias.

A modo de concluir, este festival me posibilitó entender otro tipo de prácticas más allá de las tácticas en las trayectorias escolares de ambos estudiantes. El festival puede considerarse como una práctica a partir de la cual se disputan e intentan revertir los significados y representaciones que la comunidad romaní tiene en República Checa y en la región. También puede concebirse como un espacio pedagógico en articulación con otros grupos y mediante el desarrollo de charlas, actividades, recitales, la ocupación del espacio público con bailes y fiesta, etc. se reivindica el “ser romaní” fuera de los estigmas y discriminación vivida.

## **6. A modo de cierre**

Este artículo tenía como objetivo retomar una experiencia de investigación realizada en el marco de un intercambio académico en República Checa en el año 2013. Pretendí mostrar detalladamente a partir de qué interrogantes llegué a las trayectorias de jóvenes estudiantes romaní y sus tácticas para persistir en un sistema que no los incluye. Para ello tuve que repensar mi posición en cuanto estudiante e investigadora, como también mi propia experiencia escolar.

A partir del análisis de las entrevistas realizadas entendí que no podría comprender la situación de los jóvenes sin considerar contexto y aquellas políticas estatales (y su ausencia) en el cuál las experiencias escolares de Darb y Filip se desarrollaban. De este modo, se pueden visualizar otras tantas historias que debido a políticas de no inversión no llegan a tener un acceso real a su escolaridad, como tampoco tiene respuesta en otros aspectos de su vida y respecto a otras necesidades.

Pude observar el modo en que continúan vigentes ciertas ideologías evolucionistas y cuánto se maquillan bajo nuevas categorías. Sin embargo, mi intención fue mostrar cómo al mismo tiempo bajo un sistema de poder organizado como el descrito, existen experiencias, “héroes ordinarios”, “héroes comunes”, “caminantes innumerables” como plantea De Certeau que disputan tácticamente contra la hostilidad y la discriminación, e inventan modos de persistir y seguir sus deseos.

## 7. Bibliografía

- Amnesty International. (2012) *Czech Republic: five more years of injustice: segregated education for roma in Czech Republic*. Index number: EUR 71/006/2012
- Boivin, M., Rosato, A., & Arribas, V. (2004). *Constructores de otredad*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Brüggemann, C. (2012). *Roma Education in Comparative Perspective. Analysis of the UNDP/World Bank/EC Regional Roma Survey 2011*. Roma Inclusion Working Papers. Bratislava: United Nations Development Programme.
- Briones, C. (2001). “Cuestionando geografías estatales de inclusión en Argentina. La política cultural de organizaciones con filosofía y liderazgo Mapuche”. *Cultural Agency in the Americas Project: Language, Ethnicity, Gender and Outlets of Expression*. Workshop del Social Science Research Council. Organizado por Doris Sommer. Cuzco. 29 y 30 de enero.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- FRA & UNDP. (2012). *The situation of Roma in 11 EU Member States - Survey results at a glance*. Luxembourg: European Union Agency for Fundamental Rights; UNDP Regional Bureau for Europe and the CIS.
- García Pastor, B. (2009). *Ser ‘gitano’ Fuera y dentro de la escuela: Una etnografía sobre la educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia*. Madrid, Biblioteca de Dialectología y Tradiciones Populares, CSIC.
- Grimson, A. (2001). *Interculturalidad y comunicación*. Buenos Aires: Norma.
- Guber, R. & Rosato, A. (1986). *La construcción del objeto de investigación en Antropología Social: una aproximación*. Buenos Aires: Congreso Argentino de Antropología Social, Bs. As.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- Guevara, H. & Belelli, S. (2013). Las trayectorias académicas: dimensiones personales de una trayectoria estudiantil. Testimonio de un actor. *RevIISE. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 4 (4), pp. 45-56. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/5535/553556971005.pdf>

Hule, D. (2007). Segregacní aspekty 'proromských' politik [Segregation aspects of 'pro-Roma' politics], *Demografie* 49, pp. 41 - 47.

Open Soceity Institute. (2006). *Monitoring Education for Roma. A Statistical Baseline for Central, Eastern, and South Eastern Europe*. New York: Open Society Institute.

Smékal, V. (2003). *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit. Sociální, pedagogické a psychologické aspekty utváření osobnosti romských dětí a dětí z prostředí jiných minorit. [Supporting Personal Development of Children from Minority Environments. Social, Pedagogical, and Psychological Aspects of Self-Formation among Roma and Other Minority Children.]* Brno: Barrister&Principal.

Tylor, E. (1871). *Primitive Culture*. New York: Harper.

Wright, S. (1999). La politización de la "cultura". En Boivin, M., Rosato, A. y Arribas, V. *Constructores de Otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*. (pp.128-141). Buenos Aires: Antropofagia.



**ESPACIOS DE CUIDADO DE LA SALUD: GENERADORES DE PRÁCTICAS DE  
CULTURA ESCRITA****HEALTH CARE SPACES: GENERATORS OF WRITTEN CULTURE PRACTICES**

---

Pamela Ayelen Sánchez<sup>1</sup>

---

Fecha de recepción: 14-08-2019

Fecha de aceptación y versión final: 24-09-2019

**Resumen**

El presente artículo<sup>2</sup> aborda las prácticas de cultura escrita que llevan a cabo mujeres en un hospital, una farmacia y sus hogares, ubicados en una ciudad serrana a pocos km de distancia de Córdoba capital. Las principales líneas del mismo, se recuperan del Trabajo Final de Licenciatura "Prácticas de cultura escrita de mujeres de baja escolaridad en espacios de cuidado de la salud y de sostenimiento familiar", finalizado en 2018. Para recuperar las prácticas de cultura escrita en los espacios mencionados, a través de entrevistas en profundidad a tres mujeres que cursaban la escuela primaria de adultos y observaciones en el Hospital Municipal de la ciudad y una farmacia, se describen y analizan, en primer lugar, los materiales escritos disponibles en los espacios mencionados y el hogar de las entrevistadas. En segundo lugar, las prácticas de lectura y escritura que se llevan a cabo en dichos espacios, recuperando: qué, cómo, con quién y para qué se lee y escribe. En tercer lugar, los cuidados de salud que realiza una de las mujeres entrevistadas, para tensionar algunas creencias acerca de los escasos conocimientos y controles de las personas con baja escolaridad en torno a su salud.

**Palabras clave:** cultura escrita – espacios de cuidado de la salud – mujeres.

**Abstract**

This article discusses the written cultural practices carried out by women in a hospital, a pharmacy and their homes, located in a mountainous city a few kilometers away from the city of Córdoba. The main lines of the same, is recovered from the Final Project of Bachelor "Practices of written culture of women of low schooling in spaces of health care and family support", completed in 2018. In order to recover the practices of written culture in the spaces mentioned above, based on in-depth interviews with three women attending adult primary school and observations in the city's Municipal Hospital and a pharmacy, the first step is to describe and analyse the written materials available in the above-mentioned spaces and in the interviewees' homes. Secondly, the practices of reading and writing that are carried out in these spaces, recovering: what, how, with whom and for what purpose they are read and written. Thirdly, the health care provided by one of the women interviewed, in order to stress some beliefs about the scarce knowledge and controls of people with low schooling regarding their health.

**Key words:** written culture - health care spaces - women.

---

<sup>1</sup> Profesora de Educación inicial y Licenciada en Ciencias de la Educación. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón, Facultad de Filosofía y Humanidades-Universidad Nacional de Córdoba. Villa Carlos Paz, Córdoba, República Argentina. Tel. celular: 03541 15592971. Correo electrónico: [pamela\\_asanchez@hotmail.com](mailto:pamela_asanchez@hotmail.com)

## 1. Introducción

La creencia que el analfabetismo es uno de los principales factores que contribuyen a los problemas de salud, desconociendo o invisibilizando otros factores que influyen en el deterioro de la salud de las personas, se ha fortalecido a través de discursos de organismos como la Organización Mundial de la Salud (OMS), documentos internacionales como el realizado tras la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V) e investigaciones como las que menciona Piza Cortes (Baker, 2004; Ik Cho, 2008; Bastian, 2008; Lee, 2008). “Estas premisas implícitas contribuyen a la dicotomía “alfabetizado/analfabeta” y subyacen a la construcción social de las personas de baja escolaridad como iletrados, incompetentes, simples e incapaces de seguir indicaciones (orales o escritas) y de cuidarse” (Kalman & Pattison citados en Piza Cortes, 2011, p. 10).

Sin desconocer el impacto e importancia de la educación que reciben las personas en las escuelas, los múltiples espacios sociales en los que participan las mujeres jóvenes y adultas, también son productores de sentidos y forman a los sujetos. Es decir, aquellas personas con nula o baja escolaridad han construido saberes en otros espacios que no son las instituciones educativas (Ruiz Muñoz, 2009).

Los centros de salud, las farmacias y los hogares son *espacios generadores* de cultura escrita (Zboray citado en Kalman, 2004), es decir, “contextos donde se aprende a leer y escribir” (p.29) a través de la interacción con textos y otros lectores y escritores. Espacios donde se desarrollan situaciones que promueven o exigen el aprendizaje de la lengua escrita, lo cual no se limita a descifrar el código escrito, también refiere a participar socialmente de eventos mediados por textos.

El objetivo de este artículo es analizar y describir las prácticas de cultura escrita que se llevan a cabo en espacios de cuidado de la salud, para reconocer los saberes de los que se han apropiado mujeres de baja escolaridad como las entrevistadas y tensionar los discursos que las etiquetan como carentes y analfabetos.

## 2. Principales ejes conceptuales

La investigación se encuadra dentro del Enfoque de los Nuevos Estudios de Literacidad, brindando una mirada de los sujetos, sus saberes y prácticas sociales, atravesados por relaciones de poder, en tiempos y espacios específicos. Desde esta perspectiva se concibe que las prácticas de cultura escrita requieren del estudio de los conocimientos que las personas han construido acerca de las dimensiones sociales, usos y consecuencias de la cultura escrita. (Lorenzatti, 2012; Barton & Hamilton, 2004; Street, 2004; Kalman, 2004).

Entender la alfabetización y lengua escrita como prácticas sociales, reconoce que, el conocimiento se construye en determinados contextos y mediados por perspectivas, saberes y habilidades que despliegan los sujetos de manera oral o escrita, en la interacción con otros (Kalman, 2004).

El acceso a la lectura y escritura no es exclusivo de las instituciones educativas, en otros espacios sociales las personas también acceden a dichas prácticas para comunicarse, impulsados por diferentes propósitos de acuerdo a sus intereses y necesidades (Kalman, 2001; 2003). Sin embargo, “algunas literacidades se vuelven más dominantes, visibles e influyentes que otras” (Barton & Hamilton, 2004, p.

113). Los autores denominan *literacidades vernáculas* a los “tipos de usos de la cultura escrita, no convencionales (p. 222), que se dan en espacios sociales como la casa, el trabajo, la escuela” (citado en Lorenzatti, 2012). Es decir, aquellas literacidades que se llevan a cabo en espacios que forman parte de la vida cotidiana de las personas, como el hospital, la farmacia, el hogar y quedan invisibilizadas frente a literacidades que se dan en otros espacios, como el escolar.

Al respecto Judith Kalman (2000) plantea que autores como Besnier, García Huidobro y Lankshear resaltan que los usos y géneros textuales más estudiados pertenecen a esferas sociales restringidas, en detrimento de los usos cotidianos de la lengua escrita.

En los espacios mencionados, se interactúa con diversos recursos escritos, Kalman (2004) remite a las categorías teóricas *disponibilidad*, *acceso* y *apropiación* para dar cuenta de la propagación de dichos materiales. El término *disponibilidad* hace referencia a “la presencia física de materiales impresos y la infraestructura para su distribución” (p. 26). *Acceso* denota oportunidades para participar y posicionarse con otros lectores y escritores en situaciones de lengua escrita. Es decir, el modo en que se desarrollan conocimientos, prácticas de lectura y escritura y usos en la interacción con otros. A su vez, abarca dos aspectos: *vías de acceso* y *modalidades de apropiación*.

Las vías de acceso (las relaciones con otros lectores y escritores, con los textos, con el conocimiento de la cultura escrita y los propósitos y consecuencias de su uso) y las modalidades de apropiación (los aspectos específicos de las prácticas de lengua escrita, sus contenidos, formas, convenciones; sus procesos de significación y procedimientos de uso). (2004, p. 26)

Las situaciones en las que se interactúa con materiales escritos en espacios como los de cuidado de la salud, generalmente se llevan a cabo a través de la mediación de otros lectores o escritores más expertos (Kalman, 2004). La autora los clasifica como:

Situaciones demandantes, de andamiaje y voluntarias. Las primeras situaciones exigen el conocimiento de la lectura y la escritura para participar en ellas (...), en las segundas se presentan oportunidades de aprendizaje en las que un lector o escritor colabora con otro (...) y en las terceras el lector o escritor elige leer o escribir libremente. (p. 50)

Para facilitar la comprensión de cómo las personas que no leen y escriben convencionalmente o lo hacen con dificultad, pueden llevar a cabo las tareas que su vida cotidiana les demanda, apropiándose de la cultura escrita, recuperamos el concepto *multimodalidad* (Kress citado en Lorenzatti, 2018).

Además de las palabras, se reconocen diversos recursos modales en la realización de mensajes, por lo que se entiende como “multimodalidad aquellos casos donde se incorporan los otros modos representacionales como la música, la cuestión digital, visual, los gestos, entre otros” (ibídem. p. 49). Los cuales, por si solos, no son suficiente para dar significado a los recursos escritos. Por ello, los sujetos recurren a otras personas o a herramientas que les permitan dar sentido a los textos, desarrollándose de esta manera procesos de *multimodalidad mediada*. Mediación situada histórica y culturalmente, que se da a través de la interacción de los modos representacionales y otros lectores.

### **3. Abordajes metodológicos**

La investigación de la cual se desprende este artículo, se abordó desde un estudio de corte cualitativo, con un enfoque etnográfico. Dado que el trabajo se llevó a cabo en espacios sociales que forman parte de la vida diaria, abordar el análisis de la información a través del enfoque etnográfico favoreció la visibilización de prácticas naturalizadas por ser cotidianas (Rockwell, 2009). Además, las dimensiones históricas, política, económica, ampliaron la mirada enriqueciendo el análisis y favoreciendo la comprensión de los procesos sociales en que se dan las prácticas de cultura escrita.

El trabajo de campo se realizó a través de entrevistas en profundidad y de observaciones en espacios de cuidados de la salud. Durante la primera etapa, se realizaron entrevistas entre septiembre y octubre de 2017. Las entrevistadas fueron tres mujeres, que eran alumnas en un Centro de Educación de Nivel Primario de Adultos (CENPA), ubicado en la zona céntrica de una ciudad cordobesa serrana. Sus edades oscilaban entre 38 y 52 años. Las entrevistas se realizaron en el horario de clases, dada su extensión, se acordó realizarlas en dos encuentros diferentes con cada una de las mujeres. Otra de las cuestiones establecidas fue la confidencialidad, para proteger su identidad, se cambiaron los nombres de las entrevistadas y se mencionan en el escrito bajo los seudónimos: Rosa, Adela y Emilse.

En la segunda etapa, a fin de relevar las prácticas de cultura escrita que se desarrollaban en los espacios de cuidado de la salud, y los materiales escritos disponibles, se recuperaron de las entrevistas los espacios a los cuales concurrían con mayor frecuencia dos de las tres mujeres entrevistadas. Priorizando aquellos en los que las descripciones permitían realizar análisis más extensos. Basándonos en esos criterios, los seleccionados para realizar las observaciones fueron: Hospital Municipal y farmacia.

Para realizar las observaciones, se visitó cada uno de los espacios mencionados en diferentes días y horarios durante el periodo enero – febrero del 2018. En los mismos se relevaron los materiales escritos disponibles, fotografiando o tomando nota detallada de cada uno, para su posterior descripción y análisis. Se tuvieron en cuenta algunas características como: material utilizado, el tamaño, la ubicación, tipografía, imágenes, colores, propósitos y destinatarios. También se observaron cuáles eran las prácticas de lectura y escritura que se daban en cada uno de los espacios y la interacción con los diferentes sujetos y materiales escritos.

Para describir las prácticas en el hogar de las mujeres, nos basamos en las entrevistas, no se hicieron observaciones en los mismos porque se tomó la decisión de no realizar acompañamiento y establecer contacto en la institución a la que asistían como alumnas. Además, se realizaron entrevistas informales a empleados y empleadas en el centro de salud y la farmacia, para profundizar sobre las prácticas de lectura y escritura de los pacientes y clientes.

Para llevar a cabo el análisis de las entrevistas se realizaron cuadros para cada una de ellas con tres columnas. En la primera se transcribía de manera textual (respetando vocabulario, onomatopeyas y silencios) la entrevista grabada. En la segunda columna, tras las primeras lecturas, se fueron construyendo las siguientes categorías de análisis: trayectoria escolar, mujeres migrantes, trayectoria escolar familiar, trayectoria laboral, ser mujer, tiempo de mujer, condiciones estructurales, disponibilidad, saberes, prácticas de lectura y escritura digitales, prácticas de lectura y

prácticas de escritura. En el caso de las últimas dos categorías mencionadas, se dividían en subcategorías según el espacio en que se llevaban a cabo dichas prácticas: hospital, farmacia, hogar. En la tercera columna, a medida que se realizaban lecturas, se escribían comentarios o menciones a autores que facilitaran el análisis.

<b>Entrevista (nombre de la entrevistada/seudónimo)</b>	<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>
---	------------------	--------------------

En cuanto a las observaciones en los espacios, en primer lugar, se describieron los textos a través de las fotografías o toma de notas de los mismos. Esa descripción permitió analizar características, destinatarios, mensajes y propósitos, dando cuenta de la *disponibilidad* de materiales escritos en los lugares que concurren habitualmente las mujeres entrevistadas.

Luego se describieron las prácticas de cultura escrita observadas en cada uno de los espacios contrastando con aquellas prácticas explicitadas por las mujeres en las entrevistas. De esa manera se fueron estableciendo continuidades y diferencias entre los usuarios/pacientes y las entrevistadas.

#### **4. Prácticas de cultura escrita de mujeres en espacios de cuidado de la salud**

Para poder comprender los espacios de cuidados de la salud como *espacios generadores* de prácticas de cultura escrita, en primer lugar, se describirá la disponibilidad de materiales escritos en el Hospital Municipal, la farmacia y el hogar de las mujeres entrevistadas. En segundo lugar, se analizarán las prácticas de cultura escrita en los espacios mencionados. En tercer lugar, se recuperará el relato de una de ellas sobre su estado de salud y las tareas que lleva a cabo, para tensionar algunas creencias que invisibilizan los saberes que las personas de baja escolaridad han construido.

##### **4. a. Disponibilidad de materiales escritos en espacios de cuidado de la salud**

###### *- Disponibilidad de materiales escritos en el Hospital Municipal de la ciudad*

En los diferentes espacios que forman parte del centro de salud circulan diversos textos escritos, ya sea en las puertas y dinteles de cada consultorio/oficina, paneles en las paredes, recetas, derivaciones, indicaciones, carnets de vacunación, entre otros. Los mismos varían en su propósito, a quienes va dirigido y quienes los producen.

**Tabla 1.** *Disponibilidad de textos escritos en el Hospital Municipal*

<b>Textos disponibles</b>	<b>Ubicación</b>	<b>Quien los produce</b>	<b>Propósito de quien los produce</b>
<b>Textos informativos para pacientes</b>	Paneles en las paredes del hospital	Personal del hospital	Informar
<b>Textos informativos para personal</b>	Panel encima de dispositivo que registra ingreso/egreso de personal	Administración de personal	Informar

<b>Textos que indican como proceder</b>	Puertas de consultorios y ventanillas de oficinas	Personal del hospital	Organizar e informar
<b>Cartelera que identifica espacios</b>	Puertas y dinteles de consultorios	Personal del hospital	Ubicar
<b>Comprobante de turno</b>	Oficinas y en mano de los pacientes	Personal del hospital	Identificar al paciente y comprobante
<b>Comprobante de pago cooperadora</b>	Oficinas y en mano de los pacientes	Personal del hospital	Registrar y controlar
<b>Pedido de análisis</b>	Consultorio, laboratorio y en mano de los pacientes	Médico	Diagnosticar
<b>Recetas</b>	Consultorio y en mano de los pacientes	Médico	Tratamiento

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 1 son diversos y abundantes los materiales escritos expuestos en el Hospital Municipal. La mayoría presenta imágenes, colores y diferentes tipos y disposiciones de letras. La cartelera en los dinteles de las puertas que indican la tarea que allí se realiza, están acompañadas de una imagen simple que representa gráficamente algún elemento que se utiliza o parte del cuerpo que se revisa como, la jeringa en el consultorio de vacunaciones o un ojo en oftalmología. También se observan en paneles afiches con información sobre actividades y eventos relacionados a los cuidados de la salud, con colores, imágenes y diferentes tipos de letras. En la ventanilla donde se solicitan turnos para laboratorio y diagnóstico por imágenes, se encuentra el siguiente texto:

**"LAS ORINAS DEBEN VENIR ROTULADAS CON NOMBRE, APELLIDO Y DNI CASO CONTRARIO NO SERAN RECIBIDOS".**

Los textos mencionados son *multimodales* (Kress citado en Lorenzatti, 2018) porque los elementos que conforman el texto facilitan darle sentido al texto escrito. La imagen del ojo que acompaña al texto en la cartelera de oftalmología y los colores, las imágenes, los tipos y tamaños de letras en los afiches informativos, forman un conjunto que posibilitan la construcción de significados de lo que se busca transmitir. Otro ejemplo, es el cartel ubicado en la ventanilla donde se solicitan turnos de análisis, el cual detalla la manera en que deben ser presentados los análisis de orina utilizando letras mayúsculas y subrayado en palabras claves, para resaltar los datos que deben estar escritos en el envase.

Los textos se dirigen diferenciadamente a personal y pacientes. Los carteles cuyos destinatarios son empleadas y empleados del centro de salud son escasos y están ubicados en un lugar estratégico, dado que allí se detienen a registrar su ingreso

y egreso. Dichos recursos brindan información sobre cuestiones administrativas referidas a su relación laboral con el municipio.

En cuanto a los dirigidos a los pacientes, se localizan exhibidos en puertas, dinteles o paneles en las paredes y brindan información sobre cuestiones referidas a la organización del lugar o cuidados de la salud. En el sector de laboratorio y otros estudios por imágenes, por ejemplo, se visualizan carteles encima del dintel y hojas impresas pegadas en la puerta con indicaciones acerca de cómo proceder para ser atendido; tiempo de reserva de los estudios y documentación requerida para los que poseen obra social<sup>2</sup>.

En lo que respecta a los materiales escritos que portan los pacientes o empleadas y empleados, se reconoce documentación de uso personal e institucional que contiene información acerca de la identidad y el estado de salud del paciente, como por ejemplo, pedido de análisis y recetas.

La documentación identifica a los pacientes como integrantes legítimos del centro de salud, acreditándolos a utilizar los servicios, es decir, los constituye en usuarios del sistema de salud pública. En el caso del Hospital, solo se reciben pedidos de análisis bioquímicos que sean del establecimiento o de los dispensarios municipales de la ciudad. Para utilizar ese servicio, en el momento de entregar el pedido médico es fundamental que el sello de la institución en la que fue emitido sea público. Esa documentación tiene un poder simbólico e institucional que habilita a usar los servicios que requieren los médicos para concretar un diagnóstico (Piza Cortés, 2011).

El acceso a ciertos servicios como los mencionados no depende si el paciente lee o escribe convencionalmente, sino que está regulado por jerarquías institucionales. “Los datos muestran como el poder tiene “dimensiones microscópicas que constituyen y regulan” la vida social, y en este caso el encuentro institucional” (Collins & Blot citados en Piza Cortés, 2011, p. 61).

En el caso mencionado, la aceptación de pedidos de análisis bioquímicos provenientes únicamente de instituciones públicas es un requerimiento establecido por personal administrativo de cargos jerárquicos superiores. Lo cual reproducen las secretarías y tras consultar oralmente que institución generó el pedido, se comprueba la procedencia de la misma a través del sello allí plasmado. En base a ello se habilita a la persona interesada a utilizar los servicios requeridos o se le niega ser usuario de los mismos.

Los propósitos también son diferenciados de acuerdo a la posición que los actores ocupan en el espacio. Para las mujeres que asisten en calidad de pacientes, por ejemplo, conservar el comprobante de turno responde además de certificar que lo poseen, para recordar fecha y horario al cual deben asistir. En cambio, para las empleadas y empleados del Hospital Municipal, los textos que circulan pareciera tienen el propósito de ordenar la atención, identificar a los pacientes como integrantes legítimos del centro de salud y asegurar el cumplimiento de las reglas.

Es variado y abundante el material escrito que circula en el Hospital Municipal, sin embargo, la disponibilidad no parece ser suficiente para que las personas accedan a la lectura del mismo, dado que, según las observaciones y los relatos de las mujeres entrevistadas, son escasos los pacientes y personal de la

institución que se detiene a leer la cartelera, expuesta en diferentes lugares estratégicos.

*- Disponibilidad de materiales escritos en la farmacia*

Otro de los espacios relacionados al cuidado de la salud es la farmacia. En la misma se encuentran carteleras con diversa información tales como: carteles publicitarios, cartelera con indicaciones, turnero y textos con información sobre coberturas de obras sociales y horarios de atención al público.

En cuanto a los recursos escritos que circulan en mano de clientes y farmacéuticas, se observan: recetas médicas, carnet de obra social, comprobantes de pago de la mutual, ticket, número de orden para ser atendidos, notas con medidas de presión arterial y diario de distribución gratuita.

A diferencia del material escrito disponible en el Hospital Municipal, la variedad y cantidad de textos en la farmacia es menor. En lo que respecta a los propósitos, se busca ordenar la atención al público mediante el turnero, también informar sobre horarios y porcentajes de coberturas de obras sociales. Al ser un espacio comercial a través de las publicidades de medicamentos se busca atraer la atención de los clientes para persuadirlos a consumir determinada marca de vitamina en caso de precisar tal suplemento. El cartel en la vereda con el nombre del lugar intenta delimitar el rubro y atraer posibles clientes al lugar.

Carteles como el de vitaminas y el que contiene el nombre de la farmacia son textos multimodales (Lorenzatti, 2018) dado que los colores, logos y fotografías son característicos del producto representado, por lo cual favorecen la construcción de significado de lo que allí está escrito.

*- Disponibilidad de materiales escritos en el hogar*

En el hogar, también circulan algunos de los recursos escritos mencionados anteriormente. De acuerdo a los relatos de las mujeres entrevistadas recuperamos como materiales relacionados a los cuidados de la salud los siguientes: turnos médicos escritos por las secretarias o en el caso de Emilse<sup>3</sup>, por ella misma al solicitarlo telefónicamente. También mencionan: recetas, indicaciones médicas, prospectos de medicamentos y anotaciones propias que señalan cuando tomar un remedio.

Los propósitos de conservar o escribir el turno son: utilizarlo como comprobante y recordar día y hora en el que deben asistir a la consulta. Las indicaciones médicas también son ayuda memoria de la frecuencia y horario con el que deben consumir el remedio prescripto. Las recetas suelen ser transportadas para entregar en la farmacia y los prospectos, una de las mujeres lo menciona, dado que brinda información del medicamento.

#### **4. b. Prácticas de cultura escrita en espacios de cuidado de la salud**

*- Prácticas de cultura escrita en el Hospital Municipal*

En cuanto a las prácticas de lectura y escritura llevadas a cabo en el centro de salud, en la mayoría de los *eventos* entre pacientes y personal del Hospital observados o reconocidos en las entrevistas, se recurre con frecuencia a la oralidad



como modo de interacción. El personal administrativo manifiesta y repite oralmente lo expuesto en las carteleras y recursos escritos, por ejemplo, al entregar el comprobante de turno médico o al dar el turno para análisis bioquímicos. Pareciera pretenden asegurarse que el paciente comprenda y cumpla con los pasos o documentación que se requiere en cada área, de acuerdo a las normativas que impone la institución. Una secretaria manifiesta: “La gente no lee, no lee nada, entonces nosotras le explicamos todo”. Al igual que expresa Piza Cortés (2011) en su análisis: “...los expertos de salud construyen la identidad de los usuarios a partir de sus deficiencias” (p. 85). Si bien se observa escasa lectura del material disponible por parte de los pacientes, no implica que no puedan comprender o llevar a cabo acciones de cuidado, dado que han construido conocimientos.

En cuanto a los médicos, si bien no se observó la interacción en los consultorios, a través de las entrevistas se recupera que también recurren a la oralidad para dar explicaciones, que, a su vez, entregan por escrito.

Los pacientes, en sus prácticas acuden a la oralidad como medio de comunicación, ya sea para organizarse en el espacio hospitalario en el momento de hacer fila para sacar los turnos o comprender las indicaciones que deben seguir. Dichas prácticas son socialmente construidas e incorporadas a través de la interacción con otros, dado que “el lenguaje forma parte de la cultura escrita y su primera forma es el habla” (Meek & Kalman citado en Lorenzatti, 2009, p. 170).

En lo que respecta a las prácticas de escritura, son escasas las demandas que se realizan a los pacientes, solo se observa solicitar la firma de documentación a las mujeres embarazadas autorizando la realización del análisis de VIH. Las secretarías explican oralmente procurando que las pacientes puedan participar comprendiendo la relevancia de su firma para concretar análisis que son necesarios en el momento de tomar decisiones acerca de su salud y la del feto en su vientre.

También son recurrentes en el centro de salud las *situaciones de andamiaje*, dado que los pacientes no suelen leer los materiales expuestos en el lugar ni aquellos que se entregan tales como: comprobante de la cooperadora; documentación a firmar y el comprobante de turno, textos que explican oralmente las secretarías. Sin embargo, la comprensión del uso institucional de los documentos y las consecuencias sociales de la escritura en ese contexto particular es una manera de participación en la cultura letrada.

Además, se dan en el centro de salud procesos de *multimodalidad mediada* (Lorenzatti, 2018), a través de la escritura manual de datos importantes, como la fecha del turno y la cantidad de horas que debe estar en ayunas el paciente antes de realizarse los análisis bioquímicos. También al resaltar parte del texto escrito indicando aquellos pedidos que no se pueden llevar a cabo y señalar en el texto a medida que se explica oralmente los pasos a seguir, procurando favorecer la significación de lo escrito.

En los eventos letrados descritos, a través de la comunicación oral entre las mujeres entrevistadas, los pacientes observados y el personal del Hospital, se complementa y construye significado de lo escrito (Lorenzatti, 2018) en los diferentes materiales disponibles que circulan en dichos espacios.

Las prácticas de cultura escrita se dan en el marco de relaciones de poder entre quien lee y quien escribe. En el centro de salud observado es el personal quien escribe todo el material escrito disponible (ver Tabla 1) y decide las normas y exigencias burocráticas, a través de las cuales se rigen los pacientes. Además, frecuentemente leen y escriben los médicos, medicas, el personal administrativo y las enfermeras, lo cual hacen en un lenguaje especializado, compartiendo con el paciente involucrado oralmente solo parte de lo que anotan. Dicho lenguaje puede obstaculizar el acceso a la información dado que son códigos que generalmente solo manejan los expertos. Esa diferenciación en la utilización del lenguaje y manipulación de documentación favorece la construcción de la identidad de los pacientes y personal del centro de salud de manera simultánea, a través de la cual se posicionan los expertos y personal administrativo como los que saben y al paciente se lo identifica en base a sus carencias (Piza Cortés, 2011).

- *Prácticas de cultura escrita en la farmacia*

Otro de los espacios ligado a la salud a los que acuden las mujeres, es la farmacia. Algunas prácticas que involucran textos escritos en ese lugar son: clientes toman un diario de distribución gratuita y lo llevan; las farmacéuticas miden la presión arterial, anotan en un papel que lleva el cliente con las medidas anteriores, las comparan con la medida actual y explican oralmente si se mantiene estable o si aumento. La mayoría de los clientes entrega el número y las recetas sin mediar palabras, en algunos casos preguntan al vendedor/a “¿qué dice?” (la receta) porque no entienden la letra, como menciona Rosa, una de las entrevistadas, otros en cambio, comentan los síntomas y piden que la farmacéutica le recomiende un medicamento para tomar.

Al igual que en el hospital, también se visualizan *situaciones de andamiaje* entre las farmacéuticas y los clientes ante eventos en los cuales son las farmacéuticas quienes escriben, leen e interpretan los materiales escritos, explicando a los clientes oralmente lo allí expuesto. A su vez, los clientes reconocen en la empleada o empleado un profesional que puede leer y entregar lo indicado en la receta médica, lo cual es una práctica de cultura escrita.

La farmacia es otro espacio donde se aprecian relaciones de poder, como, por ejemplo, cuando Adela diferencia la compra con receta del pediatra para los hijos y sin receta para ella misma, manifestando:

Ellos saben (farmacéuticos), ya me conocen. Porque vos te vas hoy en día al hospital, al final no conseguís turno y perdes tiempo. A mi nene sí, a mi nene sí le llevo a pediatra, este...bien controlado, sí (...) lo que le receta su pediatra sí.

También cuando los clientes pretenden realizar la compra del medicamento, escrito en la receta por el doctor o doctora, sin admitir otras opciones que ofrecen las farmacéuticas, aunque les adviertan que la única diferencia es el laboratorio. En esas acciones se legitiman los saberes de los médicos escritos en las recetas sin admisión de cuestionamientos. Al igual que en el centro de salud, es visible la asimetría de poder entre quien escribe (médico) y quienes leen (farmacéutica y cliente).

De dicha asimetría socialmente incorporada podría radicar la relevancia que tiene para Adela y los demás pacientes cumplir textualmente lo que “dice” la receta sin cuestionarlo, ni dudar y asumiendo una posición subordinada ante los expertos. Tal

como manifiesta Wendy Piza Cortés “En los pequeños e íntimos detalles del poder, se construye el sentido de la identidad propia y ajena” (2011, p. 85).

- *Prácticas de cultura escrita en el hogar*

En el hogar las personas deben realizar acciones relacionadas con la consulta médica, también es un *espacio generador* de prácticas de cultura escrita concerniente al cuidado de la salud. De acuerdo al testimonio de las mujeres entrevistadas, allí se dan algunas *situaciones voluntarias* (Kalman, 2004) de lectura y escritura, como escribir el turno al solicitarlo telefónicamente o para exponerlo en algún sector visible, Adela comenta al respecto:

Y bueno, este...yo anoto (se ríe) pongo en la heladera (...) tengo que anotar porque como te digo, tengo tantas cosas en la cabeza, de todos los días tengo que hacer cosas que tengo que tener anotado.

Las entrevistadas llevan a cabo prácticas de cultura escrita, haciendo uso del material escrito de manera que puedan satisfacer sus necesidades. Adela, por ejemplo, al anotar día y horario del turno, conserva la información recurriendo a ella cuando sea preciso, apropiándose de la función registrativa (Cassany, 1999) de la escritura.

En cuando a las prescripciones médicas, cada una recurre a diferentes prácticas para cumplir con las indicaciones: lectura de las mismas, escritura o consulta oral, por lo cual todas las mujeres participan de prácticas de la cultura escrita reconociendo la importancia de lo prescripto.

En las situaciones y la documentación mencionada se puede apreciar diferentes usos de la lengua escrita, lo que requiere más que el conocimiento de letras y números, precisa “ubicar su lectura en el contexto de asistencia médica, llenarlos de significado y saber cómo utilizarlos” (Piza Cortés, 2011, p. 8).

#### **4. c. Alfabetización y cuidados de la salud**

Finalmente, se recuperan los saberes acerca de los cuidados de la salud que han construido las mujeres entrevistadas, tensionando la creencia de que la baja escolaridad de las personas son las causas de malos hábitos y escasos cuidados en la salud. Tal como manifiesta Wendy Piza Cortés (2011), continúa difundándose la creencia de que las personas que no están alfabetizadas, tienen mayores probabilidades de padecer problemas de salud, dado que se considera que la alfabetización es uno de los factores principales en el cuidado de la misma.

En el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización celebrado en 2009, también se hace referencia a enunciados de la organización Mundial de la Salud con respecto a la relación entre educación y salud, la cual se concibe de la siguiente manera:

La Comisión de la OMS sobre los Determinantes Sociales de la Salud ha señalado la alfabetización, o el analfabetismo, como uno de los factores determinantes de la salud. La alfabetización contribuye a la capacidad de la persona de ejercer control sobre la salud personal y de la familia, y es un factor clave para prevenir y atenuar el VIH y el SIDA. (p.14)

De acuerdo a lo planteado pareciera que la alfabetización de las personas es una herramienta que les permite controlar su salud y prevenir enfermedades de transmisión tal como la mencionada. Es decir, se le atribuye a la alfabetización la capacidad de gozar de buena salud de las personas.

Piza Cortés analiza diferentes investigaciones (Baker, 2004; Ik Cho, 2008; Bastian, 2008; Lee, 2008) en las que se concibe al analfabetismo como causa de mayores padecimientos de enfermedades crónicas; consultas innecesarias por cuidados equívocos; mala interpretación de indicaciones; conductas nocivas y riesgosas que atentan contra el cuerpo. También, se piensa que la alfabetización permitiría mayor autonomía; mejor entendimiento de información que permita llevar una vida saludable y una mejor expresión oral. Coincidimos cuando la autora plantea:

Declaraciones como éstas ilustran cómo el término analfabetismo se usa de manera laxa para indicar desconocimiento, atraso y baja escolaridad, mientras que alfabetización se emplea para denotar el conocimiento sobre temas de salud, reflejando así el prejuicio que asocia analfabetismo con ignorancia y alfabetización con la instrucción y entendimiento. (2011, p. 14)

Además, desde el posicionamiento de los autores analizados por Piza Cortes, se desconocen otras cuestiones tales como la cantidad de Centros de Salud, posesión de cobertura médica (obras sociales o mutuales), condiciones materiales de vida, entre otras, que también atraviesan y condicionan la salud de las personas.

A continuación, se menciona el caso de una de las mujeres, donde se podrán apreciar diversos factores que inciden en el cuidado de su salud.

Adela, tras realizarse los estudios de tiroides que le indicaron, debe llevárselos a su médico, quien realizará un diagnóstico y decidirá si operarla o solo darle un tratamiento. Explica está llevando a cabo los procedimientos que el doctor le indica sorteando las dificultades que se le presentan: como no tener el dinero para realizar los estudios de manera particular o trasladarse a la ciudad de Córdoba para sacar turnos y asistir en horarios que no tiene transporte por la zona en la que vive. Comenta:

Por ahí alcanzábamos para uno (estudio complementario) pero para otro no. No me conviene que yo haga uno solo, necesito hacer todo lo que me piden.

Ante la posibilidad de operarse, manifiesta su preocupación:

En el caso mío, ¿qué pasaría de mí sí me opero? Porque donde yo estoy, es un lugar que no...que no tiene piso, no tiene un buen baño, eh...lleno de polvo. ¿Y cómo hago alrededor mi marido, mi hijo, como hago? Una sola pieza tengo donde yo vivo. En la pieza estoy mi marido y estoy yo. Y en la cocina comedor que es chiquitito también mi nene está ahí.

Someterse a una cirugía y el postoperatorio le resulta dificultoso por que las condiciones edilicias en las que vive no le permiten estar en una habitación aislada.

Además, al no tener luz ni piso de material, las condiciones higiénicas no son las óptimas para una persona que ha tenido una intervención quirúrgica. Otra de sus preocupaciones es quien se haría cargo durante ese periodo de reposo del cuidado y

traslado de su hijo menor, al igual que los quehaceres del hogar que ella realiza diariamente.

La entrevistada está condicionada por la infraestructura en la que vive, la situación económica y las responsabilidades que carga por ser mujer. Sin embargo, no desconoce su situación de salud ni de las condiciones necesarias para un postoperatorio, reconoce la importancia de seguir las indicaciones de los expertos, presentar todos los estudios complementarios solicitados y procura sortear las dificultades que se presentan.

## 5. Reflexiones finales

En este artículo se abordaron las prácticas de lectura y escritura que se llevaron a cabo en el Hospital Municipal de la ciudad, una farmacia y el hogar de las mujeres entrevistadas, recuperando sus relatos y lo observado en los dos espacios mencionados en primer lugar. Este trabajo posibilitó hacer una primera aproximación a las prácticas de lectura, escritura y los saberes de mujeres que cursan como alumnas de la escuela primaria de adultos. De esta manera, avanzamos en la construcción de conocimientos acerca de los sujetos, prácticas y saberes de cultura escrita en la vida cotidiana, problemáticas fundamentales del campo de la educación de jóvenes y adultos.

En primer lugar, se recuperaron los materiales escritos que circulan en los espacios de cuidados de la salud. En el Hospital Municipal y la farmacia se encuentran diversidad de textos exhibidos en paredes, estantes, puertas o circulando, los cuales en su mayoría son *multimodales*, dado que suelen presentar imágenes, colores y disposiciones de textos, entre otros elementos, que facilitan la construcción de sentido de lo escrito. Los textos se dirigen al personal del centro de salud, pacientes y clientes con diferentes propósitos. Para las empleadas y empleados del Hospital Municipal, por ejemplo, los textos que circulan pareciera tienen el propósito de ordenar la atención e identificar a los pacientes como integrantes legítimos del espacio. En cuanto a las farmacéuticas, también pretenden informar, organizar la atención y, además, promover el consumo de los productos publicitados. En cambio, para las mujeres que asisten en calidad de pacientes, conservar el comprobante de turno responde a certificar que lo poseen y recordar fecha y horario al cual deben asistir. En la farmacia, los propósitos de los clientes son: adquirir medicamentos recetados por un médico; llevar control de la presión arterial a través de anotaciones; obtener beneficios al presentar carnet de obra social o ser atendido cuando corresponde al retirar número.

La disponibilidad del material escrito que circula en los centros de salud y la farmacia es variada y abundante. Sin embargo, no parece ser suficiente para que las personas accedan a los recursos escritos, son escasos los pacientes y personal de las instituciones mencionadas que se detienen a leer la cartelera. Lo cual concuerda con lo que sostiene Kalman (2004), la *disponibilidad* de material escrito no garantiza el acceso al mismo.

En los espacios de cuidados de la salud (hospital y farmacia), las mujeres no suelen leer de manera autónoma los textos disponibles. Ello puede ocurrir debido a las relaciones de poder que se observaron en ambos espacios, en las cuales la lectura de los materiales escritos generalmente la realizan los expertos, limitando la participación de los pacientes a meros receptores. Por lo que la lectura en dichos espacios, se suele llevar a cabo a través de *situaciones de andamiaje* (Kalman, 2004) y procesos de *multimodalidad mediada* (Lorenzatti, 2018), donde se interactúa a través de la oralidad

con mediadores como secretarias, enfermeras, doctores y doctoras, otros pacientes o farmacéuticas.

La demanda de escritura en el centro de salud y la farmacia se limita a la firma de documentación, como la autorización del análisis de VIH en el hospital, o el ticket de la tarjeta al pagar con débito o crédito en la farmacia.

Aunque no resulte frecuente la lectura de los textos, la comprensión del uso institucional de los documentos y las consecuencias sociales de la escritura en ese contexto particular, al igual que el reconocimiento de mediadores (secretarias, médicos, farmacéuticas), son maneras de participación en la cultura letrada. Prácticas socialmente construidas e incorporadas a través de la interacción con otros, a partir de las cuales, se construye significado de lo escrito (Lorenzatti, 2018) en los diferentes materiales disponibles que circulan en los espacios.

El hogar también es un *espacio generador* de prácticas de lectura y escritura, en el cual las mujeres llevan a cabo diferentes acciones relacionadas a los cuidados de la salud. Allí, se dan *situaciones voluntarias* (Kalman, 2004) de escritura, como escribir el turno al solicitarlo telefónicamente o para exponerlo en algún sector visible. También cuando leen o escriben las prescripciones médicas para recordarlas y llevarlas a cabo. A diferencia del Hospital y la farmacia, en el hogar, las mujeres se posicionan como lectoras y escritoras, dando cuenta de la apropiación de los usos de la cultura escrita para cubrir las diferentes necesidades que se presentan.

Como se puede apreciar en las acciones de las personas involucradas, no leer la cartelera expuesta en diferentes lugares del centro de salud o los escritos que entrega el personal, no impide a los pacientes llevar a cabo actividades de cuidado de su salud. Sus prácticas letradas se desarrollan con frecuencia apoyándose en otros lectores y escritores a través de la oralidad, reconociendo propósitos y significándolos de acuerdo a sus necesidades, siendo participantes de la cultura escrita independientemente del grado de escolarización.

Finalmente, se recuperan los saberes acerca de los cuidados de la salud que han construido los pacientes y mujeres entrevistadas, tensionando la creencia de que la baja escolaridad de las personas son las causas de malos hábitos y escasos cuidados en la salud. Rosa, Adela y Emilse llevan a cabo acciones en pro de su salud y la de su familia como: realizar consultas al médico cuando consideran necesario; comprar medicación únicamente recetada para sus hijos y sortear las dificultades que se presentan para completar los estudios y análisis que se le solicitaron, entre otros.

Los espacios de cuidado de la salud como hospitales, farmacias y el hogar, son generadores de cultura escrita, que promueven aprendizajes acerca de la salud y prácticas de lectura y escritura, a través de las interacciones que se dan en el lugar. Prácticas que están inmersas en relaciones de poder y varían en el tiempo y de acuerdo a los espacios. Ello da pie a nuevos interrogantes o líneas de investigaciones acerca de las prácticas vernáculas, es decir, aquellas que se dan en espacios de la vida cotidiana de las personas.

## 6. Notas

1. Se enmarca en el proyecto “Educación de jóvenes y adultos: sujetos, conocimientos y procesos de formación docente” con lugar de trabajo en el Centro de

---

Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades – Universidad Nacional de Córdoba. Financiado por la Secretaría Ciencia y Tecnología (SECyT).

2. Refiere a la organización que presta atención sanitaria a trabajadores, empleados de una compañía, empresa o ente público.

3. Emilse vive en una comuna a 10 km de distancia de la ciudad serrana. Suele frecuentar el dispensario del lugar. Allí los turnos se dan de manera telefónica, es ella quien anota que día y horario debe asistir a la consulta.

## 7. Bibliografía

Barton, D & Hamilton, M (2004). La literacidad entendida como práctica social. En: Zavala, V; Niño-Murcia, M; Ames, P (Eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. (pp. 109-140) Lima. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Cassany, D. (1999). ¿Qué es escribir? En Cassany, D. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Siglo XXI Editores.

Kalman, J. (2000). *Ya sabe usted, es un papel muy importante el conocimiento de la lengua escrita en mujeres de baja y nula escolaridad*. Colección Pedagógica Universitaria, 32-33.

Lorenzatti, M. (2018) *Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad*. María del Carmen Lorenzatti – Centro de Cooperación Regional de Educación de Adultos de América Latina y el Caribe (CREFAL) [https://cdn.crefal.org/CREFAL/editorial/Lorenzatti\\_web.pdf](https://cdn.crefal.org/CREFAL/editorial/Lorenzatti_web.pdf)

Lorenzatti, M. (2012). Prácticas escolares de cultura escrita. Un estudio etnográfico con adultos. En Finnegan F. (Comp.) *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas* (pp. 219-252). Buenos Aires: Aique.

Piza Cortés, W. (2011). *Prácticas de cultura escrita en un centro de salud*. (Tesis de Maestría) Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del instituto politécnico nacional (DIE/CINVESTAV). México.

Ruiz, M. (2009). Aprendizajes sociales y producción de saberes. En Ruiz Muñoz (Ed.). *Otra educación* (pp.25-29). México: Universidad Iberoamericana/CREFAL.

Rockwell. E (2009). Reflexiones sobre el trabajo etnográfico. En Rockwell, E. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos* (pp. 41-96). Buenos Aires: Paidós.

Street, B. (2004). Los nuevos estudios de literacidad. En: Zavala, V; Niño-Murcia, M; Ames, P (Eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81-108). Lima Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

### **Documentos consultados**

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización. Marco de Acción Estratégico Internacional.

Sinisi, Montesinos. (2010). *Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Serie Informes de Investigación N°1/ Agosto. Ministerio de Educación.



COACCIÓN Y PESCA ARTESANAL EN EL RÍO PARANÁ. SU IMPACTO EN LAS  
FAMILIAS PESCADORAS DE BELLA VISTA, CORRIENTES, ARGENTINA  
COERCION AND ARTISANAL FISH IN THE PARANÁ RIVER. IT'S IMPACT IN THE  
FAMILIES THAT FISH AND LIVE IN BELLA VISTA, CORRIENTES, ARGENTINA

Nidia Piñeyro<sup>1</sup>- Agostina Florencia Serial<sup>2</sup>

Fecha de recepción: 29-05-2019.

Fecha de aceptación y versión final: 23-08-2019.

### Resumen

La problemática de la pesca artesanal es compleja. Una de las aristas que identificamos en la investigación en marcha es el carácter conflictivo de la actividad. Dentro de los conflictos detectados hay algunos más visibilizados que otros. En este artículo, desarrollaremos algunas de las consecuencias que tiene en los grupos de pescadores artesanales malloneros de la ribera correntina del Río Paraná la prohibición de pescar en las zonas donde viven. En la Provincia de Corrientes, nos enfocaremos en la localidad de Bella Vista donde la declaración de zona de reserva ictícola por parte de las autoridades provinciales ha dejado en estado de ilegalidad, al menos, a 150 familias que viven exclusivamente de la pesca de especies de gran porte. La permanente exposición a las sanciones (multas y secuestro de artes de pesca) que deviene del carácter ilegal de su práctica productiva también va acompañada de un desprestigio social en sus antiguos espacios de vida y en sus nuevos lugares de trabajo (las riberas de Chaco y Norte de Santa Fe) en los que entran en conflicto con los colegas de otras localidades donde sí está permitido pescar. El objetivo de esta comunicación es discutir algunos indicadores de violencia que aparecen desdibujados cuando se habla de los trabajadores del río en la Región Nordeste de Argentina, entendiendo que la situación de este grupo (vivir en una orilla y pescar en otra) podría ser común a otros colectivos que practican un oficio amenazado. El trabajo de campo (junio de 2013- junio de 2014), el estudio de las reglamentaciones y la ausencia de estos tópicos (coacción, desprestigio, amenaza) en los medios nos hace pensar que estamos asistiendo al desvanecimiento silenciado de una actividad productiva que da trabajo, redes de contención social, contenidos culturales propios a los miembros de las comunidades en que se practica.

**Palabras clave:** pesca artesanal – reserva ictícola – Río Paraná – conflictos.

<sup>1</sup> Magíster y Especialista en Desarrollo Social por la FH, Universidad Nacional del Nordeste-UNNE. Profesora en Letras por la misma institución. Doctoranda en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad Nacional de Misiones -UNaM-. Docente Regular responsable de la Cátedra Introducción a las Ciencias Sociales. Coordinadora del Grupo de Investigación y Desarrollo “Estudios Socioculturales del NEA”. Integrante del PI “Cultura y turismo en la Región Nordeste de Argentina después del 2000. Un estudio desde la perspectiva de los pobladores locales.” Res. 089/19. Miembro académico de la Red WATERLAT-GOBACIT. Domicilio: Dónovan 1550 PB. Resistencia, Chaco, República Argentina. Tel. celular: Tel: 0362 4 4571850. Correo electrónico: [nidiapi@yahoo.com](mailto:nidiapi@yahoo.com)

<sup>2</sup> Profesora en Ciencias de la Educación y estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNNE. Miembro de Grupo de Investigación y Desarrollo “Estudios Socioculturales del NEA”. Integrante del PI “Cultura y turismo en la Región Nordeste de Argentina después del 2000. Un estudio desde la perspectiva de los pobladores locales.” Res. 089/19. Miembro estudiante de la Red WATERLAT-GOBACIT. Domicilio: Av. Edison 1598. Resistencia, Chaco, República Argentina. Tel. Tel: 4573282. Correo electrónico: [agostina.serial@hotmail.com](mailto:agostina.serial@hotmail.com)

## Abstract

The problematic situation of artisanal fisheries is complex. One edge that we identified in the ongoing investigation is the controversial nature of the activity. Among the detected conflicts are some more made visible than others. This article will develop the consequences of prohibition to fish in areas where artisanal fishermen off the coast of Parana River Corrientes live. In the province of Corrientes, we will focus on the town of Bella Vista where the declaration of reserve area by the provincial authorities left in a state of illegality at least 150 families who 's only sustenance is fishing for large fish. The permanent exhibition sanctions (fines and seizure of gear) that becomes the unlawful nature of its productive practice also is accompanied by social insecurity in their former living spaces and their new workplaces (the banks of Chaco and northern Santa Fe) which conflict with colleagues in other locations where it is permitted to fish. The aim of this paper is to discuss some indicators of violence appear to be blurry when someone refrains of workers in the river in the Northeast Region of Argentina understanding that the situation of this group (live on a shore and fishing in another) may be common to other groups that practice a profession threatened. Fieldwork (june, 2013 at june, 2014), the study of regulations and the absence of these topics (coercion, insecurity, threat) in the media makes us think that we are witnessing the fading muted in a productive activity that provides jobs, social safety nets, cultural content. to the members of the communities in which it is practiced.

**Key words:** artisanal fisheries - reserved area - Parana River – conflict.

## 1. Introducción

En este artículo presentamos algunos de los resultados del trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación “El Río Paraná como escenario de conflicto. Actividades productivas, territorialidades y sujetos en las riberas de la Región Nordeste después del 2000”. En ese contexto estudiamos escenarios conflictivos, estrategias de ocupación y ámbitos de disputas en el área de influencia de las capitales provinciales de Chaco y Corrientes (Argentina) en la última década.

Hasta la fecha (2018) hemos avanzado en la caracterización y descripción de algunas de las interrelaciones de actividades económicas entre las cuales seleccionamos las vinculadas a la pesca artesanal, especialmente en la localidad de Bella Vista, Provincia de Corrientes, donde la declaración de reserva constituye una restricción que afecta a los trabajadores del río<sup>3</sup> de una manera contundente y genera conflictos particulares.

En otros trabajos hemos expuesto algunas de las condiciones específicas para el desarrollo del oficio en la Región NEA (Nordeste Argentino): restricción de la actividad por múltiples mecanismos políticos y condiciones naturales; tensiones y conflictos intra, inter y extra grupales; judicialización en Chaco y prohibición en casi toda la ribera de Corrientes; fuerte presunción de predación, ilegalidad e ignorancia sobre el grupo por parte de la prensa, organismos del Estado y, la concomitante

---

<sup>3</sup> Utilizamos la denominación “trabajador” por oposición a empleo. En el primer caso, la tarea no implica ser un asalariado en relación de dependencia. En cambio, entendemos por empleo un trabajo cuyas características más destacadas son la retribución en forma de salario a cambio de una tarea jornalizada y la relación entre un patrón y una persona que depende económicamente de esta retribución.

presión por la reconversión a otras actividades o el desaliento de la reproducción del oficio (Piñeyro, Attías y Lombardo, 2015; Piñeyro y Serial, 2013).

El tema que abordaremos en este caso corresponde a una trama de conflictos donde confluyen problemas inter-grupales (entre trabajadores del río de distintas jurisdicciones provinciales) y extra-grupales (con el Estado y los pescadores deportivos) y configuran, a nuestro entender, casos de violencia.

En este sentido nuestro trabajo se inscribe en la línea de los estudios sociales que consideran la violencia como una relación de poder en la cual quien se sitúa en la posición superior somete a quien está en la posición inferior: “Es un vínculo, una forma de relación social por la cual uno de los términos realiza su poder acumulado” (Izagirre, 1996 citado por Pratesi, 2014, p. 106).

Seleccionamos una de las localidades de la Provincia de Corrientes en la que, paradójicamente, está prohibida la pesca y están activas más de un centenar de embarcaciones malloneras cuya producción es absorbida en su totalidad por el mercado interno.

El estudio general tiene entre sus objetivos dar cuenta de algunos indicadores de violencia en la relación que involucra a los pescadores malloneros, los deportivos y el Estado a través de sus instituciones.

En este caso, nos circunscribiremos a los resultados del análisis de entrevistas semi-estructuradas realizadas en junio de 2013 y junio de 2014 a pescadores malloneros y deportivos de Bella Vista, Corrientes. Estos datos son interpretados en correlación con otros que emanan del Poder Legislativo y la prensa de un mismo período o de otro inmediatamente anterior.

Estamos conscientes de que, por lo exiguo del corpus y la selección de operaciones de análisis, no agotaremos la complejidad del fenómeno bajo estudio. Sin embargo, la revisión de los antecedentes<sup>4</sup> nos hace pensar que el nuestro es, aún en estas condiciones, un aporte al conocimiento de grupos productivos en riesgo desde una perspectiva interdisciplinaria.

## **2. La pesquería correntina. Espacios de conflicto y síntomas de violencia**

La Provincia de Corrientes exhibe una riqueza extraordinaria en materia de agua. Tiene dos cuencas hidrográficas principales formadas por los cauces del Río Paraná y del Río Uruguay. Muchos de los ríos interiores de la provincia desaguan en alguno de ellos. Mientras que el Río Uruguay abraza a Corrientes por el Este, y sus afluentes son el Aguapey, el Miriñay y el Mocoretá -uno de los límites con Entre Ríos-, el Paraná recorre la Provincia de Corrientes por el Oeste y al Norte, y se le suman los

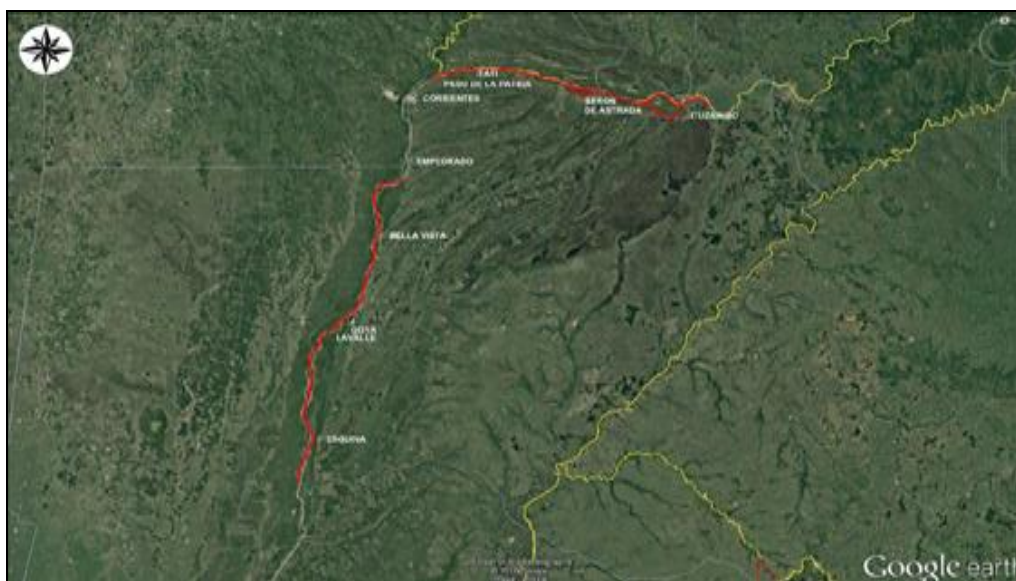
---

<sup>4</sup> En trabajos reseñados (Wellington Castellucci, 2007; Saavedra Gallo, 2013; Hernández y Sandoval, 2015) encontramos una serie de problemas de coacción comunes que afectan a las comunidades pescadoras. Las mismas pueden sintetizarse así: a) los territorios donde se practica el oficio están en plena transformación; b) la misma exhibe una aceleración en las últimas décadas; c) el cambio del uso del suelo es funcional a la urbanización de estas áreas, lo cual favorece el avance de otros sectores productivos; d) la convergencia de todos o de algunos de estos factores impacta en la vida de los grupos dedicados a la pesca artesanal en diversos aspectos que se expresan en el cambio de sus rutinas de trabajo, en la organización familiar y en las relaciones sociales.

Ríos Santa Lucía y Corrientes. A este último se le suman las aguas del Arroyo Batel, y el Río Guayquiraró<sup>5</sup>.

Como ya se adelantó, en este trabajo nos concentramos en la ribera correntina bañada por el Río Paraná. Allí la pesca comercial está prohibida en casi toda su longitud mientras que la pesca deportiva sigue creciendo como atractivo turístico.

En la imagen se puede apreciar el curso del Paraná a la altura de la Provincia de Corrientes y las localidades ribereñas. En rojo, las zonas restringidas o prohibidas para la pesca comercial.



**Imagen 1:** Zonas de ribera en Corrientes donde está prohibida o restringida la pesca comercial.  
**Fuente:** Google Eart. 2016 y reelaboración del equipo (Ricardo Lombardo y Ana María Attías)

La afluencia turística ligada a la pesca excede las fechas de los torneos deportivos nacionales e internacionales (al menos ocho, entre Esquina e Ituzaingó) en los que se extraen peces de gran porte como el dorado (*Salminus brasiliensis*), el pacú (*Piractus mesopotamicus*) y el surubí (*Pseudoplatystoma corruscans*), entre otros altamente demandados en el mercado.

Ligadas también a la industria turística hay actividad hotelera, gastronómica y servicios de embarcaciones con guía para adentrarse en el río desde Semana Santa hasta fin de año, período en que aplica la veda total durante aproximadamente 50 días cuyo objetivo es garantizar la reproducción de algunas especies del río o, al menos, reducir el esfuerzo de pesca.

Las justas deportivas son publicitadas profusamente tanto por el sector privado como por los organismos estatales y tienen como público objetivo a un grupo de cierto nivel adquisitivo disperso en un área geográfica más allá de las fronteras de Argentina. Entre los visitantes más selectos destacan los contingentes brasileños que vienen a Corrientes atraídos por la captura del dorado.

<sup>5</sup> Disponible en <http://www.corrientes.com.ar/geografia-hidro.htm> (Consulta realizada 09/09/2016)

Una búsqueda en Internet como la que sigue “pesca deportiva en Corrientes” arroja como resultado más de 300.000 páginas. Seleccionamos, a modo de ejemplo, un sitio oficial que ofrece un cuadro sintetizador de las fiestas de pesca acompañado con el siguiente texto:

**“Pesca en Corrientes**

La excepcional presencia del Dorado en las costas de los Ríos Corrientes y Paraná, convierten a la pesca en Corrientes como punto de encuentro de los adeptos más experimentados del mundo. A él se suman el Pacú, Surubí, Patí, Manguruyú y la Boga. Año tras año los pescadores vienen al encuentro de la especie más importante de las aguas correntinas tratando de cumplir el sueño de atrapar a tan extravagante presa. El Dorado, que llega a los 25 kilos, resulta desafiante por su característica de salvaje y luchador”.<sup>6</sup>

**Tabla N° 1: “Fiestas de Pesca en Corrientes”**

<b>Ciudad</b>	<b>Torneo</b>	<b>Calendario</b>
Esquina	Fiesta Nacional del Pacú	Marzo
Paso de la Patria	Torneo Apertura del Dorado	Marzo-abril
Goya	Fiesta Nacional del Surubí	Septiembre
Ita Ibaté	Concurso del Mercosur de Boga y Pacú	Junio
Ituzaingó	Concurso Integración de Pesca del Surubí	Julio
Paso de la Patria	Fiesta Nacional del Dorado	Agosto
Goya	Concurso Argentino de Pesca Variada Embarcada	Septiembre
Bella Vista	Concurso de Pesca Variada Embarcada	Noviembre

Fuente: Elaboración propia.

En estas localidades donde se promueve la pesca deportiva -y está restringida la comercial- se configura una atmósfera de fricciones múltiples. Los pescadores comerciales no han abandonado el oficio y, de hecho, siguen abasteciendo de pescado a restaurantes y a particulares. Para hacerlo, en Bella Vista, después de la Declaración de Zona de Reserva por el Decreto Provincial N°1970/893<sup>7</sup> conviven con una serie de dificultades que desalientan la reproducción de su actividad económica y su particular modo de vida.

La violencia, desde la teoría social de la acumulación (Marx, 1946 y 1968; citado por Pratesi, 2014, p.105) consiste en la desposesión de tiempo, productos, derechos, prestigio y relaciones que se acumulan a favor de otro individuo o grupo.

<sup>6</sup> Disponible en: <http://www.corrientes.com.ar/pesca-deportiva.htm> (Consulta realizada el 19/09/2016)

<sup>7</sup> Decreto Provincial N°1970/89: se declara Zona de Reserva el tramo del Río Paraná comprendido entre la boca del Arroyo Izoró al Sur y la desembocadura del Arroyo de Ambrosio al Norte, desde tierra firme hasta el límite interprovincial de las aguas, quedando prohibida en esa zona la pesca con elemento mallón, red o tramallo. [http://www.nuestromar.org/adobe/Marco\\_regular\\_Pesca\\_Continental\\_Argentina.pdf](http://www.nuestromar.org/adobe/Marco_regular_Pesca_Continental_Argentina.pdf)

Los escenarios conflictivos detectados hasta el momento pueden ser clasificados en inter-grupales (con otras comunidades del mismo oficio) y extra-grupales (con los pescadores deportivos y organismos del Estado).

En todos los casos es posible encontrar observables de coacción que van desde conductas que atentan contra la reputación del pescador comercial hasta la obstaculización de sus tareas con el fin de que abandone su trabajo.

## **2.1. Los conflictos inter - grupales. La migración como obstáculo y desposesión de derechos**

Los observados hasta el momento están en relación con sus vecinos, los pescadores artesanales - comerciales de las riberas del Norte de la Provincia de Santa Fe, lugar que opera como espacio de refugio para afrontar la imposibilidad de trabajar en sus localidades de origen.

En la Provincia de Corrientes, como en la Provincia del Chaco y en la de Santa Fe, los malloneros no constituyen un grupo homogéneo.

Las entrevistas a pescadores de Bella Vista están indicando que los de esa localidad no están asociados -aunque alguna vez intentaron agruparse, sin éxito- y que viven su oficio en situación de extrema precariedad. Los chaqueños tienen razón dicen:

Nosotros aguantamos solos, cada uno por su lado. Nos falta unión. Cuando a uno le sacan las herramientas o lo que pesca, no hacemos nada. Perdemos todo y empezamos de cero. [Bella Vista, junio de 2013].

Este comportamiento podría comprenderse mejor si imaginamos una escala de prioridades donde la zonificación impuesta es el problema más grave para las familias que viven exclusivamente de la pesca.

Cuando se vive en un lugar y se debe pescar en otro se presenta un problema extra. Quienes viven en la orilla correntina del Sur (Esquina, Lavalle, Goya y Bella Vista) y se aventuran al ejercicio del oficio en la Provincia de Santa Fe, cargan con una nueva exigencia, la de acreditar allí su residencia como requisito para trabajar. La reserva, dicen los pescadores comerciales, es como una veda permanente.

Estamos obligados a trabajar escondidos, a ser delincuentes, teniendo el río en nuestras narices. Somos ilegales acá y ahora también en Santa Fe. [Bella Vista, junio de 2013].

En las orillas de Bella Vista hay más de 100 embarcaciones malloneras que migran a las orillas santafesinas con el riesgo permanente de que sus dueños sean multados o pierdan sus herramientas de trabajo.

El mallonero en esta zona digamos que no existe, hay que pescar en Santa Fe [...] Nos domina la presión que hay hacia nosotros, los de fauna [por los empleados de la Dirección de Fauna, agentes que tienen a cargo el control] cada vez nos persiguen más, andamos como delincuentes, y tenemos que dejar cuando hay inspección. [Bella Vista, junio de 2014].

Al padecimiento permanente de los efectos de la regulación impuesta por el Estado hay que agregarle otra consecuencia negativa, el aislamiento social. No pueden ejercer su trabajo en su lugar, pero tampoco son bienvenidos en otra jurisdicción donde sus colegas sí pueden hacerlo.

Para ser legales hay que ir a otro lado... en Santa Fe podemos tener el carnet después de dos años de tener el domicilio [...] no hay problema, pero vivimos en infracción porque no tenemos carnet, no nos reconocen nuestro oficio. [Bella Vista, junio de 2014].

Esta indiferencia del gobierno es interpretada como parte de una estrategia oficial para terminar con la pesca comercial en la zona. La conclusión sobre la violencia de la que son víctima surge con claridad:

Al pescador comercial el gobierno lo quiere sacar del río... nos tildan de depredadores, cuatros.

En la Imagen 2, la localización del Tramo Sur (Tramo 1) donde se señalan en celeste los estados provinciales que comparten las aguas del Paraná y la situación de Bella Vista, frente a la Provincia de Santa Fe.



Imagen 2: Zonas de ribera de aguas compartidas entre Corrientes, Chaco y Santa Fe y situación de Bella Vista.

Fuente: Google Eart. 2016 y reelaboración del equipo (Ricardo Lombardo y Ana María Attías).

## **2.2. Los conflictos extra grupales. La negación de la dignidad y la autonomía**

En las entrevistas realizadas a los pescadores comerciales, además de las atribuciones de abandono y persecución del gobierno, se tematiza con frecuencia la comparación que hacen de su situación con la de los pescadores deportivos.

Los deportivos vienen y hacen su deporte, llevan pescado y dicen que lo largan, hacen su pesca con devolución. [...]La diferencia con los deportivos es que nosotros vivimos del pescado... si no sacás pescado hoy, mañana no comés [...] Acá es reserva para el pescador comercial, pero para el deportivo no... tiene que ser equitativo y respetaremos [...] "la ilegalidad nos margina. [Bella Vista, junio 2014].

Por su parte, los deportivos atribuyen como rasgo distintivo de los comerciales la falta de cuidado de la fauna. El presidente de la Asociación de Pescadores Deportivos de Bella Vista afirma al ser entrevistado:

No sirve la reserva porque [...] el pescado migra [...] pero si ponés una malla no hay escapatoria para esos peces [...] Todo lo que cae en la malla lo levantan. [refiriéndose a los pescadores comerciales]. [Bella Vista, junio 2013].

Respecto de la complicada situación de los malloneros nuestro entrevistado manifiesta que es una opción de ellos y que es la falta de visión lo que les impide integrarse a la economía local de otra forma. Sostiene que la pesca deportiva moviliza muchos puestos de trabajo y dinamiza la economía de la región donde se la practica:

Los pescadores pueden ser reconvertidos, los mejores guías de pesca son aquellos que son llevados por los pescadores comerciales... Hay que transformar esa pesca en un servicio. [...] Sabe Usted ¿cuánto están dispuestos a pagar los turistas extranjeros por un día de pesca en el Tierra del Fuego? [Bella Vista, junio 2013].

Los malloneros dicen que la idea de ir a la pesca turística, además de volverlos esclavos de los deportivos, no asegura el cuidado de la fauna ictícola.

El dorado está prohibido para nosotros, pero para el deportivo no... porque dicen que ellos devuelven... Pero más de una vez vimos cómo los turistas de Brasil vienen con un freezer vacío y se vuelven con uno lleno. [Bella Vista, junio 2013].

Cuando el deportivo se refiere a la reconversión de la pesca comercial en un servicio, asume que los mejores conocedores del río son los malloneros. Pero, aunque hay una valorización del saber de estos trabajadores, entiende que

Hay que reeducarlos, especialmente en el trato con la gente [Bella Vista, junio 2013].

Una síntesis apretada de los actos violentos que soportan los malloneros por parte de los deportivos incluye la desvalorización de su oficio por improductivo, una fuerte presunción de predación y de ignorancia. La propuesta de reconvertirlos puede ser interpretada como la intención de desposeerlos de tiempo, productos y relaciones sociales en beneficio de sus eventuales empleadores. Los comerciales de Bella Vista, a su vez, construyen la imagen del deportivo con los siguientes rasgos: mendacidad, privilegio, explotación. Sobre esto último tienen muy claro que estar en el río por su cuenta no es lo mismo que emplearse en una agencia turística:



---

Actualmente somos nuestros propios patrones, si somos guías, vamos a trabajar para otro. [Bella Vista, Corrientes, junio 2013].

### **2.3. Las reglamentaciones en materia de pesca en la Provincia de Corrientes. La acumulación a favor del turismo**

En el caso de Corrientes, la máxima autoridad que regula la actividad es el Ministerio de Producción, Empleo y Turismo. Llamamos la atención sobre la dependencia de Estado porque esto podría facilitar la comprensión de las políticas adoptadas en torno a la pesca deportiva y la pesca comercial. Corrientes ha optado por instalarse como un nicho turístico centrado en la explotación de la belleza ribereña, incluida la pesca deportiva. Esta política de Estado posibilitó la emergencia de una serie de emprendimientos comerciales en torno a los recursos del río: cabañas, pesca con guía, comida regional a base de pescado, recreación de playa, etc.

En materia de áreas de reservas, éstas se establecen para restringir parcial o totalmente la actividad de pesca.

La Ley N° 3915 (Reserva de Goya) establece una restricción para proteger la fauna en todas las islas e islotes, ríos, riachos, arroyos y todo curso de agua ubicado al Oeste del Departamento de Goya, prohibiéndose la pesca comercial en dicha zona, según los siguientes límites: NORTE: Boca del Isoró; SUR: Desembocadura del Arroyo Aguarachay;

ESTE: tierra firme del Departamento Goya y al OESTE: Canal divisorio del Río Paraná (Límite Interprovincial con Santa Fe)<sup>8</sup>.

En el caso de Goya, es evidente que el Estado ha optado porque la pesca sea un atractivo exclusivo para los turistas. Esto no significa, en términos estrictos, que el objetivo sea proteger la fauna.

Nótese en la Fotografía N°1 la identificación de la localidad con la pesca deportiva. Es difícil imaginar que estos deportistas estén preocupados por el cuidado de alguna especie. Sin embargo, es la imagen de otra página oficial de la Provincia de Corrientes que aparece con la búsqueda “cuál es la distancia desde Corrientes a Goya”<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Ley N° 3915. Disponible en [http://www.nuestromar.org/adobe/Marco\\_regular\\_Pesca\\_Continental\\_Argentina.pdf](http://www.nuestromar.org/adobe/Marco_regular_Pesca_Continental_Argentina.pdf)

<sup>9</sup> Disponible en <http://corrientesturismo.gob.ar/content/men%C3%BA-de-mapas-distancia-de-corrientes-ala-interior> (Consulta realizada 21/09/2016).



Fotografía N°1: Imagen de Goya publicitada en la Página oficial de Turismo de la Provincia de Corrientes donde se asocia la localidad a la pesca deportiva.

Fuente: Página oficial de Turismo de la Provincia de Corrientes.

También la Disposición de Dirección de Fauna N° 190/87 prohíbe la pesca comercial en el tramo del Río Paraná que va desde el km 1250 hasta el km 1455 (Extremo Oeste de la Reserva de Paso de la Patria hasta Puerto Ituzaingó)<sup>10</sup>.

En el Decreto Provincial N°1970/89 se declara Zona de Reserva el tramo del Río Paraná comprendido entre la boca del Arroyo Izoró al Sur y la desembocadura del Arroyo de Ambrosio al Norte, desde tierra firme hasta el límite interprovincial de las aguas, quedando prohibida en esa zona la pesca con mallón, red o tramallo<sup>11</sup>.

En el caso de la Ley N°4827/94 se declaran Zonas de Reserva de fauna íctica en la jurisdicción de aguas territoriales que corresponden a la Provincia de Corrientes, a los tramos del Río Paraná y sus afluentes que comprenden los Departamentos de Esquina, Goya, Lavalle, Bella Vista (desde el km. 853 hasta el km1126). La misma norma prohíbe en las Zonas de Reserva mencionadas la pesca comercial en cualquier modalidad; así como el desembarco de los productos de las mismas en los puertos o costas de dichos departamentos<sup>12</sup>.

En la Fotografía N°2 vemos una imagen de la ciudad de Bella Vista. Al fondo, embarcaciones de recreo y, en primer plano, una playa colmada de gente en época estival.

<sup>10</sup>Disposición Dirección de Fauna N°190/87. Disponible en [http://www.nuestromar.org/adobe/Marco\\_regulario\\_Pesca\\_Continental\\_Argentina.pdf](http://www.nuestromar.org/adobe/Marco_regulario_Pesca_Continental_Argentina.pdf)

<sup>11</sup>Decreto Provincial N°1970/89 Disponible en [http://www.nuestromar.org/adobe/Marco\\_regulario\\_Pesca\\_Continental\\_Argentina.pdf](http://www.nuestromar.org/adobe/Marco_regulario_Pesca_Continental_Argentina.pdf)

<sup>12</sup>Ley N°4827/94 Disponible en [http://www.nuestromar.org/adobe/Marco\\_regulario\\_Pesca\\_Continental\\_Argentina.pdf](http://www.nuestromar.org/adobe/Marco_regulario_Pesca_Continental_Argentina.pdf)



Fotografía N° 2: Imagen de Bella Vista publicitada en la página oficial de Turismo de la Provincia de Corrientes donde se asocia la localidad a las actividades de playa.<sup>13</sup>

Se identifican, además, en la legislación aplicable a la Provincia de Corrientes el Decreto Nacional N° 1034/52 (Reserva de Paso de la Patria) y el Decreto Provincial N° 3376/57 – texto según modificación del artículo 1° del Decreto N° 4190/59 (Reserva de Esquina). En este último caso se establece que la Zona de Reserva para la pesca es la correspondiente al sector compartido entre los siguientes límites: OESTE, margen izquierda de Río Paraná; ESTE, Río Corrientes; NORTE, una línea normal a la boya km 810 del Río Paraná, zona que comprende el Río Corrientes y Riachos de su influencia con el Río Paraná<sup>14</sup>.

En la Imagen N°3 se aprecian en rojo las zonas de ribera en el Norte de la Provincia.

<sup>13</sup> Disponible en <http://corrientesturismo.gob.ar/content/men%C3%BA-de-mapas-distancia-de-corrientes-ala-interior>

<sup>14</sup> Decreto Nacional N°1034/52 y el Decreto Provincial N° 3376/57. Disponible en [http://www.nuestromar.org/adobe/Marco\\_regulario\\_Pesca\\_Continental\\_Argentina.pdf](http://www.nuestromar.org/adobe/Marco_regulario_Pesca_Continental_Argentina.pdf)

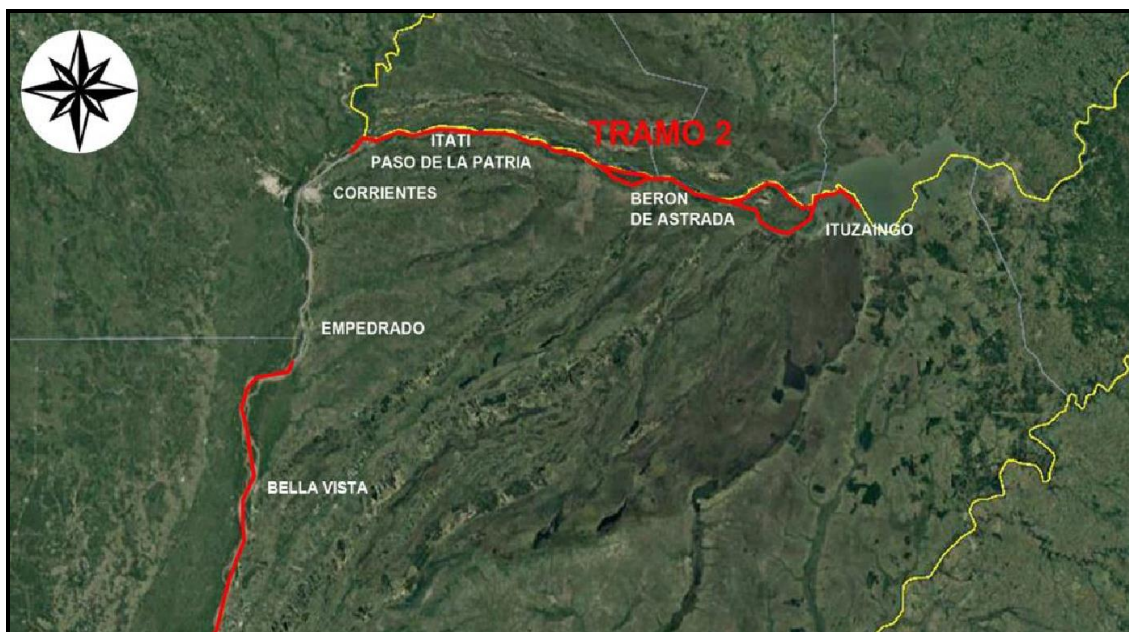


Imagen 3: Zonas prohibidas en el Río Paraná y sus afluentes.

Fuente: Google Eart. 2016 y reelaboración del equipo (Ricardo Lombardo y Ana María Attías).

Para que se entienda la magnitud del impacto de este conjunto de normas baste decir que entre el Tramo 1, desde el Sur de la provincia hasta la Capital de Corrientes en el Norte, y el Tramo 2, desde Paso de la Patria hasta Ituzaingó, las regulaciones impactan en una zona ribereña de aproximadamente 625 km. Sólo están liberados unos 140 km. Más aún, la zona de ribera que pertenece a Corrientes Capital, podría hacernos pensar que los pescadores comerciales pueden ejercer libremente su oficio. En los hechos, desde que se construyó la avenida costanera están inhabilitados para lanzar las redes 5 km aguas arriba y 5 km aguas abajo de la misma. Esto significa una gran desventaja en términos de desvinculación o alejamiento del mercado consumidor concentrado en la capital de la provincia. En oposición, en la zona costanera se habilitaron recientemente dos playas más, una de las cuales es privada.

### **3. Pesca comercial, conflictos e indicadores de violencia**

A pesar de las restricciones que tienen los pescadores comerciales, ellos buscan mantenerse en su oficio.

Una de las mayores aspiraciones es dejar de sentirse ilegales, que los dejen pescar dignamente, que les den los permisos necesarios para hacer sus labores con tranquilidad. Manifiestan también que si habilitan de nuevo la zona que ahora está declarada reserva, aceptarían trabajar a reglamento.

Las restricciones sobre la cantidad de días, el tamaño de las piezas, sobre las especies y la altura de los ríos son factores comunes a todos los demás grupos de malloneros o comerciales. Uno de los problemas más acuciantes que afectan a comerciales de Bella Vista es la falta de puerto de desembarco, situación que los obliga a navegar de noche para evitar ser interceptados. Hay algunos pescadores que en esas situaciones se enfrentan a la autoridad argumentando la libertad de

navegación. Pero no son los más numerosos. La siguiente anécdota relatada por uno de los entrevistados, ilustra una actitud propia de la violencia que emerge de la lucha por la supervivencia.

El otro día andando por allá me crucé con Fauna, y me dicen que me van a sacar la red, y yo le pregunto por qué. Me dicen que no se puede pescar en zona de reserva, yo le contesto que no estoy pescando, estoy navegando y para eso está el río. Ahora de que usted me quiera labrar un acta o secuestrarme la red porque no le gusta mi cara es otra cosa, pero no me va a sacar la red. Siempre van a estar con Prefectura, Prefectura está para avalar la actuación del funcionario, cualquier ataque físico que yo le pueda hacer entran ellos, sino no se pueden meter. Entonces les digo a ellos que se ocupen por la integridad física del funcionario, yo no le estoy atacando, estoy hablando nomás y con todo respeto. No estoy trabajando, estoy navegando. Les digo que, si me quieren sacar la red, vamos a casa, llamo un abogado y usted va a tener que explicar por qué me quiere sacar la red y aténganse a las consecuencias, yo no tengo nada que perder, usted va a perder el puesto. Y ahí me dicen que trate de viajar por aquél lado, y yo le digo que voy a viajar por donde quiero, que porqué me van a prohibir. Y ahí se fue. Tenemos que pelear por nuestros derechos. [Bella Vista, junio de 2014].

Para dar un cierre a este análisis vale explicitar que entendemos, como Pratesi (2014), que la violencia es polimorfa en tanto opera en los planos económico, político y jurídico y que se basa en relaciones asimétricas donde un elemento de la dupla tiene el poder de controlar y dominar al otro.

En el caso que nos ocupa podemos pensar que la coacción ejercida sobre este grupo de trabajadores del río configura un dispositivo tendiente a liberar el territorio donde desarrollan su actividad para ser explotado por otros sectores. En tanto se los despoja de derechos, de prestigio, de espacios y se minan sus relaciones sociales, se beneficia a otros grupos que acumulan estímulos económicos, legalidad, legitimidad y territorios para expandirse.

#### 4. Bibliografía

- Wellington Castellucci, Jr. (2007). *Pescadores da Modernagem: cultura, trabalho e memoria em Tairu, BA (1960-1990)*. São Paulo: Annablume.
- Hernández García, A. & Sandoval Moreno, A. (2015). Agua y Tierra: Organización y reordenamiento de las tierras ganadas y actividades emergentes en el lago de Chapala, México (1904-2014). En *Agua y Territorio*, núm. 5, 111-120. <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/atma/article/view/2538/2068>
- Piñeyro, N. y Serial, A. (2013). "Producir en las orillas. La pesca comercial en Chaco y Corrientes, Argentina". En VII Jornadas de Antropología Social Santiago Wallace. Organizadas por la Sección de Antropología Social del Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras - UBA. Buenos Aires, 27, 28 y 29 de noviembre de 2013. Recuperado de <http://www.aacademica.org/000-063/252>
- Piñeyro, N., Attías, A. y Lombardo, R. (2015). La producción artesanal amenazada. La pesca con mallones en Chaco y Corrientes, Argentina, en la era de la economía global. En Castro, J. E. (Ed). *Desigualdad, injusticia y cambio social: la suerte de las comunidades de pesca artesanal en América Latina*.

---

Cuadernos de Trabajo de la Red Waterlat- Gobacit, Serie Áreas Temáticas: Cuencas y Territorios Hidrosociales – SATCTH – vol. 2, núm. 4, ISSN 2056–4864 Versión digital y ISSN 2056-4856 Versión impresa (49-91). Newcastle, Upon Tyne, Reino Unido, Septiembre de 2015.  
<http://waterlat.org/WPapers/WPSATCTH24.pdf>

Pratesi, A. (2014). Relaciones violentas en el trabajo: más allá de la alienación. En *RBSE Revista Brasileira da Sociologia da Emoção*, vol. 13, núm. 37, 104-112.

Saavedra Gallo, G. (2013). La Pesca Artesanal en las Encrucijadas de la Modernización. Usos, Apropiaciones y Conflictos en el Borde Costero del Sur de Chile. En *Revista Andaluza de Antropología*, núm. 4, 79-102.  
[https://www.researchgate.net/publication/303065300\\_La\\_pesca\\_artesanal\\_en\\_las\\_encrucijadas\\_de\\_la\\_modernizacion\\_usos\\_apropiaciones\\_y\\_conflictos\\_en\\_el\\_borde\\_costero\\_del\\_sur\\_de\\_chile](https://www.researchgate.net/publication/303065300_La_pesca_artesanal_en_las_encrucijadas_de_la_modernizacion_usos_apropiaciones_y_conflictos_en_el_borde_costero_del_sur_de_chile)

### **Documentos consultados**

Decreto Provincial Declaración de Reserva N° 1970/89.

[http://www.nuestromar.org/adobe/Marco\\_regularario\\_Pesca\\_Continental\\_Argentina.pdf](http://www.nuestromar.org/adobe/Marco_regularario_Pesca_Continental_Argentina.pdf)

Disposición Dirección de Fauna N° 190/87.

[http://www.nuestromar.org/adobe/Marco\\_regularario\\_Pesca\\_Continental\\_Argentina.pdf](http://www.nuestromar.org/adobe/Marco_regularario_Pesca_Continental_Argentina.pdf)

Ley N° 4827/94.

[http://www.nuestromar.org/adobe/Marco\\_regularario\\_Pesca\\_Continental\\_Argentina.pdf](http://www.nuestromar.org/adobe/Marco_regularario_Pesca_Continental_Argentina.pdf)

Decreto Nacional N° 1034/52.

[http://www.nuestromar.org/adobe/Marco\\_regularario\\_Pesca\\_Continental\\_Argentina.pdf](http://www.nuestromar.org/adobe/Marco_regularario_Pesca_Continental_Argentina.pdf)

Decreto Provincial N° 3376/57.

[http://www.nuestromar.org/adobe/Marco\\_regularario\\_Pesca\\_Continental\\_Argentina.pdf](http://www.nuestromar.org/adobe/Marco_regularario_Pesca_Continental_Argentina.pdf)

Ley N° 3915/11.

[http://www.nuestromar.org/adobe/Marco\\_regularario\\_Pesca\\_Continental\\_Argentina.pdf](http://www.nuestromar.org/adobe/Marco_regularario_Pesca_Continental_Argentina.pdf)

Sitio de Turismo Corrientes <http://corrientesturismo.gob.ar/content/men%C3%BA-de-mapas-distancia-de-corrientes-ala-interior>

UNA PALABRA VALE MÁS QUE MIL IMÁGENES. LA IMPORTANCIA DE RECUPERAR  
LA REFLEXIÓN LINGÜÍSTICA EN LAS AULAS DE LA ESCUELA SECUNDARIA  
A WORD IS WORTH A THOUSAND IMAGES. THE IMPORTANCE OF RECOVERING  
LINGUISTIC REFLECTION IN HIGH SCHOOL CLASSROOMS

Angélica Vaninetti<sup>1</sup>

Fecha de recepción: 30-08-2019.

Fecha de aceptación y versión final: 13-11-2019.

### Resumen

En este artículo, presentaremos una experiencia áulica llevada a cabo con estudiantes de 5to. año de una escuela secundaria, ubicada en el Gran Buenos Aires, relacionada con la lectura comprensiva y crítica de una novela representativa del Naturalismo en la Argentina. Los estudiantes manifiestan serias dificultades a la hora de realizar una lectura que signifique inferir ideas a partir de contenidos implícitos o de comprender el significado de expresiones explícitas, en forma figurada o literal. Por tal motivo, planteamos una perspectiva de trabajo que intenta revitalizar el estudio de la palabra, desde un enfoque léxico-sintáctico y semántico, pues consideramos que este conocimiento es una herramienta imprescindible para encauzar el camino hacia la lectura connotativa. Sabemos que interpretar un texto implica descubrir las palabras clave y las oraciones nucleares que encierran información relevante. Sin dudas, esto requiere conocer los diversos recursos gramaticales que orientan al lector para que pueda realizar deducciones pertinentes. Sin embargo, el estudio reflexivo de estos recursos, entre ellos el de la palabra y sus caracterizaciones, se suele considerar una disciplina aislada, como si la composición léxico-sintáctica de un texto no orientara la actividad llevada a cabo por el lector. Por tal motivo, nuestro interés está puesto en inducir a los estudiantes hacia una reflexión comprometida sobre el uso de las diferentes clases de palabras y de las posibles combinaciones en las que participan, con el fin de que la transferencia de este conocimiento promueva la formación de lectores críticos de textos literarios y/o académicos.

**Palabras clave:** clases de palabras- reflexión gramatical- lectura comprensiva- lector crítico.

### Abstract

---

<sup>1</sup> Profesora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA). Licenciada en Letras (UBA) y Doctora en Letras, Universidad del Salvador (USAL). Cuenta con una extensa trayectoria docente en el nivel secundario, superior universitario y no universitario. Profesora Titular de *Gramática I* y de *Lectura, Escritura y Oralidad I*, Profesora Interina de *Gramática II* en el I.S.P. “Dr. Joaquín V. González”. Profesora Titular de Lengua castellana en el I.E.S. en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”. Profesora Adjunta de *Seminario de Gramática Española* (USAL). Profesora de *Taller de Expresión Oral y Escrita* (COF, Facultad de Derecho. UNLZ, 2002-2010). Dictó la carrera de Reconversión Docente en el área de Lengua para la EGB de la Provincia de Buenos Aires (1998-2002). Expositora en numerosos congresos nacionales (Buenos Aires, Córdoba, San Luis) e internacionales (Leipzig, Chile, Ecuador). Integrante de equipos de investigación en las instituciones mencionadas. Domicilio: 14 de julio 3153, Lanús Oeste, Pcia. de Buenos Aires, República Argentina. Tel. celular: 1569525311. Correo electrónico: [angevani@hotmail.com](mailto:angevani@hotmail.com)

In this article, we will present an auric experience carried out with 5th graders. year of a high school, located in Greater Buenos Aires, related to the comprehensive and critical reading of a representative novel of Naturalism in Argentina. Students manifest serious difficulties in making a reading that means inferring ideas from implicit content or understanding the meaning of explicit expressions, figuratively or literally. For this reason, we propose a work perspective that tries to revitalize the study of the word, from a lexical-syntactic and semantic approach, since we consider that this knowledge is an essential tool to guide the path towards connotative reading. We know that interpreting a text implies discovering the key words and nuclear sentences that contain relevant information. Undoubtedly, this requires knowing the various grammar resources that guide the reader so that he can make pertinent deductions. However, the reflexive study of these resources, including that of the word and its characterizations, is usually considered an isolated discipline, as if the lexical-syntactic composition of a text does not guide the activity carried out by the reader. For this reason, our interest is in inducing students towards a committed reflection on the use of the different kinds of words and the possible combinations in which they participate, so that the transfer of this knowledge promotes the formation of Critical readers of literary and / or academic texts.

**Keywords:** word classes - grammatical reflection - comprehensive reading - critical reader.

## 1. Las palabras: un motivo de reflexión

La inversión de la conocida frase “una imagen vale más que mil palabras” nos puede llegar a causar cierto asombro o escozor, porque ¿no es la imagen la dueña de la comunicación en nuestros días? Sí y no. Sí, porque es indudable que nos movemos en un mundo en el que los corazones de colores, redondas caritas que envían besitos o los pulgares en alto pretenden, y muchas veces lo logran, silenciar la palabra. Sin embargo, la palabra es la palabra, por eso frente a ciertas situaciones de la vida necesitamos una palabra de aliento y no una imagen de aliento, unas palabras de bienvenida más que una imagen de bienvenida. Una palabra nos llega a cambiar el humor en unos pocos segundos: un *sí* y/o un *no*, con sus únicas dos letras, pueden abrir un cielo o cavar un abismo.

Por tales motivos, pensamos en la importancia de reflexionar sobre el uso de las palabras, un elemento indispensable para entablar una comunicación mínima con cualquier interlocutor. No podemos ‘conversar’ con imágenes. No podemos hablar sin palabras. Aunque se nos puede decir que un emoticón transmite un mensaje, sabemos que ese ícono se ‘traduce’ en palabras: alegría, tristeza, sorpresa, es decir en una obligada traducción de la imagen a la palabra, escrita u oral. Justamente es el uso de la palabra, o mejor dicho la palabra en sí con toda su complejidad semántica y morfológica, la que debe ser preservada: la inmediatez visual no tiene que anular la profundidad verbal. No olvidemos que, de acuerdo con los filósofos del lenguaje de la escuela analítica de Oxford “[...] describir el sentido de una palabra es dar su modo de empleo, indicar cuáles son los actos del lenguaje que permite cumplir dado que las palabras son unidades de índole compleja, a las que no siempre resulta sencillo clasificar o encasillar en una determinada categoría” (Ducrot & Todorov, 2011, p. 115).

En este artículo, reflexionaremos sobre la necesidad de incentivar el uso comprensivo de las palabras en el ámbito educativo, precisamente vinculado con el proceso de enseñanza-aprendizaje correspondiente a los contenidos curriculares de



---

las escuelas de nivel medio en Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en el Gran Buenos Aires.

De acuerdo con las prácticas de lectoescritura que se observan en las aulas, comprobamos que la palabra está en crisis y esa crisis está ocupando el centro de la escena en cuanto a la escasa comprensión de textos que alcanzan a tener alumnos de la ESB (Educación Secundaria Básica) y de la ESS (Educación Secundaria Superior), problemática que se reitera en los ingresantes de carreras del nivel superior. No entender lo que se lee es una manifestación constante del estudiantado. Nos atrevemos a decir que, desde una perspectiva exclusivamente pedagógica, es uno de los motivos fundamentales de fracaso escolar en el nivel secundario y de deserción en el nivel terciario y/o universitario.

Nuestros alumnos no realizan lecturas comprensivas, por eso repiten, memorizan, copian, re-copian, transcriben cuanta información circula en la Internet, sin aplicar un juicio crítico frente a las variadas fuentes de información que circulan en las redes. Ante este estado de la cuestión, no solo preocupa la escasez de vocabulario o el desconocimiento del significado de palabras de uso corriente, sino también la aplicación de palabras que no tienen relación lógica con el contexto léxico en el que se las emplea.

Por ejemplo: *recordar* no es lo mismo que *acordar*, *expirar* que *expresar*, *latente* que *latido*, así como no es pertinente considerar que *ropa interna/ropa interior*, *aparecer/parecer* son expresiones equivalentes o sinónimos. Éstos son algunos de los tantos ejemplos que se recogen en los trabajos de escritura, en este caso, correspondientes a narraciones de alumnos de una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires.

Buscar la definición de una palabra en el diccionario ya no es un recurso suficiente para resolver estas cuestiones vinculadas con la comprensión lectora o con el cumplimiento básico del principio de coherencia que caracteriza a todo texto, principio que se relaciona con el concepto de conexión de secuencias, las que “se basan en las relaciones entre los significados de las frases y en parte, en las relaciones entre la referencia de frases” (van Dijk, 1997, p. 38). Las acepciones que presenta el diccionario en cada entrada no resultan un recurso suficiente para inferir ideas, asociar ciertas combinaciones léxico-semánticas o interpretar los valores metafóricos y polisémicos que adquieren las palabras en contexto, y que un lector necesita desentrañar si quiere lograr una lectura connotativa y no solo literal.

Por ejemplo, si leemos las siguientes oraciones: *Se muere de la risa. Se muere de tuberculosis*, es necesario que los estudiantes comprendan que el verbo *morir* transforma su significado porque las palabras que lo rodean y sus combinaciones se comportan como anclaje del valor que ese verbo adquiere en un determinado enunciado. Las palabras construyen sentido en un contexto léxico-sintáctico propio y ocasional. Siendo esto así, cabe preguntar: ¿qué entendemos por contexto léxico-sintáctico?, para responder: combinación de rasgos. Las palabras presentan rasgos y, en algunos casos, según sus diferentes acepciones. En palabras de Bosque (2009, p. 23) “Las palabras son, a efectos de la sintaxis, conjunto de rasgos, es decir, conjuntos de propiedades sensibles a sus relaciones mutuas. Estas propiedades son de naturaleza muy diferente”. Si volvemos al ejemplo anterior, observamos que el verbo *morir* adquiere diferentes sentidos a partir de los rasgos que presentan los sustantivos

*risa* [+verbo], deriva del verbo reír; *tuberculosis* [+sustantivo] nombre de una enfermedad. En el primer caso, la combinación léxica compone una metáfora; en el segundo, dicha combinación tiene un significado literal.

Considerando la falta de reflexión que manifiestan los estudiantes sobre el uso de las palabras y la distinción de dichos rasgos, nos apremian ciertos interrogantes: ¿negamos la realidad y nos conformamos con que los alumnos repitan una lección sin comprenderla? ¿Les decimos que busquen ‘recorten y peguen’ información tomada de la Internet para que ‘cumplan con los deberes’? Si esto es así, ¿estamos realizando una tarea significativa? Pensamos que quien se siente responsable de la enseñanza impartida en las aulas reconoce que el aprendizaje de cierto contenido carente de reflexión no es útil para la formación de un estudiante, de cualquier nivel que sea. Creemos que nuestra obligación como educadores debe focalizarse en la necesidad de que los alumnos mejoren y enriquezcan sus competencias de lectura (también de escritura), las que les permitirán convertirse en receptores críticos y no en “repetidores” de discursos incomprensibles (De Mier, 2016; Gaido, 2016).

Las dificultades manifiestas en la lectura comprensiva van in crescendo, hecho que resulta preocupante. Por ejemplo, un alumno de 3er. año (ESB) en la oración *Necesito un lugar para vivir* consideró que la palabra *lugar* es un verbo porque termina en -ar. ¿Memorización visual, auditiva? Indudablemente, no se interpreta la oración, no se observa la relación semántica que vincula las palabras como unidades de sentido: lugar→vivir.

Ante esta problemática, consideramos imprescindible retomar el estudio de la palabra en todos sus aspectos y matices porque es la unidad <sup>(1)</sup> que, a partir de combinaciones y restricciones, compone el sentido de un mensaje. Pensemos que una sola palabra basta para expresar una decisión, dar una respuesta, expresar amor, ira, perdón... Nuestros pensamientos, emociones, sentimientos se materializan en palabras, por lo tanto, si no entendemos el valor que ellas expresan y el lugar que ocupan en un discurso, resulta casi utópico pretender que alguien comprenda el sentido de un texto. ¿Cuál es la tarea principal que debemos abordar? Nuestra respuesta: **estudiar la palabra** a partir de su conformación fonológica, morfológica, semántica y sintáctica, de acuerdo con los rasgos que definen su combinación con otras palabras. Esto significa ‘pensar’ la palabra: descomponerla, componerla, ubicarla y reubicarla para que los estudiantes se apropien de ellas, tal como afirma Ángela Pradelli (2011, p.79): “Hacer docencia en el aula es hacer vivir el lenguaje en las bocas de nuestros estudiantes [...]. Las prácticas del lenguaje hacen oír las voces cavernosas y huecas, buscan el propio decir y lo encuentran en el devenir de los verbos que brotan en el tiempo”. Y en ese “propio decir”, debemos repensar estrategias que les permitan comprender por qué podemos encontrar un *decorador de interiores*, pero no un *decoro de internos*, aunque esas palabras comiencen con ‘deco’ y con ‘inter’.

Estos errores se reiteran y se multiplican, por lo tanto, es necesario conducir a los estudiantes hacia un uso reflexivo de las palabras como signos que construyen un texto a partir de su significado denotativo y su valor connotativo, puesto que de acuerdo con Bronckart (2010, p. 63) “Los signos son [...] entidades representativas dobles o desdobladas que se presentan como “envoltorios” de representaciones individuales, representaciones (sociales) de representaciones (individuales)”.

Cuando hablamos de estudiar la palabra a partir de sus caracterizaciones fonológicas, morfológicas, semánticas y sintácticas <sup>(2)</sup> intentamos persuadir a nuestros alumnos para que comprendan que la palabra es una unidad que cobra sentido en el uso como un elemento 'vivo' del habla que se reactualiza en cada enunciado.

Si tomamos en cuenta el aspecto fonológico, debemos persuadir a los estudiantes para que comprendan la importancia que tiene en el español la aplicación de tildes en las sílabas tónicas, pues entre *río* y *rió* median diferencias no solo de pronunciación, sino también de sentido: verbo *reír* en tiempos verbales y personas gramaticales diferentes o *río*, sustantivo común y concreto. Como así también, la entonación contribuye a interpretar mensajes diferentes, por ejemplo, en *Felizmente, Inés rindió la última materia de Economía* la pausa indica que el hablante evalúa este evento como un suceso 'feliz'; sin embargo, en *Inés rindió la última materia de Economía felizmente* la ausencia de la coma señala que el adverbio indica la manera en la que Inés cumplió con su objetivo.

En cuanto a la composición morfológica, es necesario volver a prestar atención y a insistir en la descomposición y composición de la palabra para que los estudiantes conozcan que no todas las palabras son simples, como *pan* o *sol*, puesto que en su mayoría contienen prefijos que modifican su significado: *moral*, *a-moral*, *in-moral*, es decir, existen diferentes prefijos, *-a/-in*, que modifican el significado de una palabra.

Además, sufijos, morfemas que pueden cambiar la categoría o el valor de una palabra, por ejemplo, el sustantivo femenino *moral* (la moral) cambia su significado si le agregamos los sufijos *-idad/ -ina*: *moralidad/ moralina*, dado que no es lo mismo usar una palabra u otra. Tanto *moralidad* como *moralina* resultan ser sustantivos derivados de *moral*, sin embargo 'no dicen' lo mismo... *moralina* tiene un valor despectivo que no lo tiene *moralidad*. Comprobamos así, como la selección que un hablante hace entre un sufijo y otro se llega a convertir en una clave que abre la interpretación de un texto y la inferencia de ideas: *La moralidad de tus costumbres me sorprende* (respetamos la *moral* de esas costumbres), sin embargo, *La moralina de tus costumbres me sorprende* (no respetamos tanto dichas costumbres, dado el carácter despectivo de la palabra *moralina*).

En cuanto a su aspecto semántico, sabemos que es necesario reconocer y diferenciar clases de palabras, categorías elementales para construir enunciados: sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, conectores... No obstante, resulta importante no aplicar solamente una clasificación básica, sino ampliar los conceptos por medio de la distinción de rasgos, *a partir de la información que estos aportan* (Bosque, 2015, p. 317). Expliquemos a los estudiantes que las palabras, aunque pertenezcan a una misma categoría, cuentan con rasgos que las diferencian. Por ejemplo, *pato*, *maestro*, *camión* son sustantivos comunes y concretos, pero ¿qué rasgos los diferencian?, ¿qué clase de enunciados podemos armar con unos y con otros? Porque *pato* y *maestro* comparten el rasgo animado, son seres vivos, no obstante, *maestro* cuenta con el rasgo [+ humano] que el sustantivo *pato* no posee. Entonces, ¿podemos construir todas las oraciones que se nos ocurran con cualquier sustantivo o existen restricciones para elegir los verbos que pueden combinarse con algunos de ellos? Observemos que, a partir de la identificación de determinados rasgos, podremos relacionar palabras afines para armar construcciones lógicas que conforman una oración coherente.

En cuanto a la sintaxis, sabemos que se suele enlistar las funciones sintácticas propias de cada clase de palabras, por ejemplo, en el caso de los sustantivos: núcleo de sujeto, complemento directo (CD), término de grupos preposicionales, predicativos subjetivos obligatorios... Pero, más allá de conocer -a veces hasta de 'memorizar'- estas funciones, resulta interesante observar las limitaciones semánticas de determinadas construcciones y el valor de cada una de ellas: en *El hombre nada* y *El hombre está herido*, por supuesto que el sujeto sintáctico es el grupo nominal [el hombre], pero ¿su valor semántico o el papel desempeñado por ese sujeto es el mismo? Pues *nadar* es una acción que hace el hombre, pero *estar* indica, valga la redundancia, un *estado* que padece el hombre, en este caso *herido*, por lo tanto, tenemos dos roles diferentes para ese mismo sujeto sintáctico: uno 'hace algo', es el agente de dicha acción, en cambio el otro padece las heridas, podemos decir que su papel se reduce a ser un experimentante de un estado lastimoso. Si afirmamos que el sustantivo *camión* puede cumplir la función sintáctica de CD, ¿es lo mismo decir *Dormí el camión* que *Miré el camión*? En los dos casos el grupo nominal [el camión] cumple la función sintáctica de CD, pero ¿los dos mensajes son coherentes? Observamos que no. Sin lugar a dudas, es la combinación entre el carácter semántico del verbo y el rasgo léxico de su argumento lo que determina la coherencia en *Miré el camión*, pero no así en *\*Dormí el camión*.

Consideramos que estas son las reflexiones que deben realizar los estudiantes para comprender el valor de las palabras y su importancia en la construcción del sentido discursivo. Por tal motivo, a continuación, describiremos de qué manera intentamos relacionar el estudio de la palabra con el ejercicio de la lectura comprensiva.

## 2. Metodología de trabajo

Para ejemplificar esta propuesta, presentamos algunas actividades <sup>(3)</sup> que forman parte de nuestro método de trabajo. Se trata de identificar y reflexionar sobre las palabras clave que figuran en un texto literario. En este caso, el objetivo propuesto se focalizó en inducir a los estudiantes para que reconocieran y analizaran dichas palabras a fin de lograr la lectura comprensiva y crítica de una novela.

Nos parece pertinente aclarar que, en la organización curricular del área de Lengua, los espacios referidos a Prácticas del Lenguaje y Literatura agrupan sus contenidos en dos esferas que suelen no vincularse metodológicamente. Pareciera que aprender sintaxis, morfología o atender a las particularidades del léxico fuera un tema solamente vinculado con Prácticas del Lenguaje, materia que se dicta, discretamente, durante los tres primeros años de la ESB (Escuela Secundaria Básica).

Ya en la ESS (Escuela Secundaria Superior), los contenidos relacionados con estudios gramaticales tienden a ser olvidados como si el texto literario, como todo texto, no estuviera compuesto por palabras que se combinan morfosintácticamente para formar las oraciones con las que se materializa.

Sin lugar a dudas, leer un texto, también escribirlo, implica comprender que las palabras se colocan y se relacionan en torno a las construcciones sintácticas, las que deben entenderse como herramientas necesarias para lograr la comprensión lectora, pues son los elementos que orientan al estudiante hacia la lectura reflexiva. Hablamos de 'elementos orientadores' y no de vacíos conceptos teóricos, tal como afirman Pampillo y Alvarado (1986) "No se trata de quedarse con un saber teórico

(significación de tiempos verbales o el valor ocasional de los pronombres), el saber teórico solo se muestra poco operativo”, es decir, ese ‘saber teórico’ del que hablan las autoras no resulta útil si se enquista solamente en ‘fórmulas’ que se aplican de manera automatizada, sin reflexión ni justificación. El objetivo debe estar puesto en la reflexión lingüística y en la autonomía del uso.

Coincidimos con las apreciaciones de Zamudio, Rolando y Ascione (2002) en cuanto a que la adquisición de conocimientos relacionados con el aspecto léxico es imprescindible para comprender la construcción sintáctica y semántica de la composición textual a fin de que esto se transforme en *habilidad adquirida*. Solamente a partir de dicha adquisición, los estudiantes sentirán que se apropian de su lengua madre para expresar e inferir ideas a partir del uso de palabras conectadas en redes de sentido. Al respecto, Millian y Camps (2006) sostienen que obtener la habilidad para comprender el uso de las herramientas del lenguaje en discursos propios y ajenos permite “...explorar todas las posibilidades de uso lingüístico y dominarlas, para obtener un conocimiento que permita observar, establecer relaciones, reflexionar [...]”.

Tomando en cuenta estas consideraciones, como ya anticipamos, describiremos una experiencia didáctica realizada a partir de la lectura de la novela *En la sangre*, del autor argentino Eugenio Cambaceres. Esta experiencia se llevó a cabo con un grupo de alumnos de quinto año en una escuela secundaria del Gran Buenos Aires. Sabemos que en la actualidad los jóvenes no suelen abocarse a la lectura de textos literarios que forman parte del canon de la literatura argentina. Presentar la lectura de una novela naturalista de fines del siglo xix parecía un desafío que nos obligaría a sortear varios obstáculos, entre ellos acercar una propuesta de lectura tratando de no encasillarnos en la interpretación que el canon determina. Generalmente, *En la sangre* se lee como una novela naturalista que representa la ambición desmedida de los advenedizos, hijos de inmigrantes pobres, como es el caso del Genaro, quien abusa de una niña rica y la embaraza para hacerse dueño de su fortuna.

Una vez leída la novela y más allá de esta lectura ‘tradicional’, les propusimos a los estudiantes encontrar otra temática presente en esa trama, algún tema polémico relacionado con nuestra actualidad, por ejemplo, el rol de las mujeres en aquel lejano Buenos Aires. Plantemos algunos interrogantes: ¿cómo se muestra en el desarrollo de la narración el padecimiento de aquellas mujeres, ricas o pobres, que eran consideradas seres inferiores por su género? Para responderlos, enfocamos la consigna en el análisis las palabras.

La tarea inicial fue rastrear las palabras que el escritor seleccionó para que los personajes femeninos manifestaran su manera de pensar y de sentir. A partir de esta actividad, releímos los discursos de los personajes que representan a mujeres de diferente edad y de distinta clase social. Entre esos discursos, la atención de los estudiantes se focalizó en las palabras con las que la joven rica, seducida y engañada por Genaro, el hijo de un inmigrante despreciable, arrastra la condena de un embarazo que la convierte en madre soltera, hecho por demás vergonzoso para aquella época. Deteniéndonos en las palabras de la protagonista, dos discursos conmovieron a los jóvenes lectores. El primero, cuando Máxima, en la soledad de su situación y después de haberles confesado a sus padres el secreto de su estado, piensa:

Iba a casarse con él, iban a casarla a ella; y bien sí se casaría, no decía que no, no se rehusaba, no podía rehusarse ni quería tampoco. Perdida, deshonrada, en camino de ser madre, la ley social, los hechos mismos, fatalmente, la arrojaban en brazos del padre de su hijo. Por éste, por ella, por su familia, por todo, en fin, comprendía, veía la necesidad de que llegase a ser Genaro su marido. (p.129)

Los siguientes elementos captaron la atención de los alumnos: la repetición del verbo *casar* y *rehusar*, en la primera oración, los adjetivos resultativos *perdida* y *deshonrada* y la reiteración de la construcción 'por + pronombre/sustantivo' *por ella*, *por su familia*, *por todo*. Además, la expresión *en camino de ser madre* y *ley social*. Con estas combinaciones de palabras, armaron una cadena semántica que resultó ser de esta manera:

Ser madre soltera → ley social → fatalmente tener que casarse. La vinculación entre los verbos *rehusar* y *casar* significa: no *querer* hacerlo, pero *tener* que hacerlo.

Resultó interesante la inferencia que los alumnos hicieron a partir de estas palabras pues consideraron que, si bien Máxima dijo que se casaría por ella, en definitiva 'pesa' en ella el honor de la familia y de ese mundo que la miraba con desprecio. La cadena semántica formada por las palabras clave hizo que los estudiantes entendieran que hay una especie de gradación, un 'in crescendo' de responsabilidades, pues la protagonista hace algo por ella, por su honor, pero después ese sacrificio alcanza a un *todo*. Aquí nos detuvimos a pensar en el valor enfático de este pronombre *todo*, cuantificador de carácter indefinido que indica la dimensión de la tragedia que vive la protagonista.

La perífrasis verbal *iba/n a casarla* fue seleccionada como otra palabra clave. Los alumnos reflexionaron sobre la persona gramatical del verbo en *ella iba a casarse*, es decir haría eso *por ella*, pero *otros*, en este caso *los padres*, *iban a casarla*, ella sería objeto de la obligación impuesta. Dada la observación puesta en esta oración, se los indujo a pensar en la importancia que tienen los pronombres en la composición discursiva pues no es lo mismo decir *casarse* que *casarla*. Se les interrogó sobre las diferencias que ellos percibían y así consideraron que en la forma *casarse* hay cierta responsabilidad o decisión propia, pero en *casarla*, la acción la hacen otros. Explicamos que la función sintáctica del pronombre *la* (CD) se adapta a la cosificación de la que es víctima Máxima, pues 'la casan', como si fuera 'algo que se modifica'. Observamos cómo el mismo verbo con distinto pronombre enclítico, *casar+se* y *casar+la*, forma palabras que aportan otro sentido a la historia, y son ellas las que confirman la obligación y el sacrificio de la adolescente *en camino de ser madre* soltera. Citamos otros dos discursos que concentraron el interés de los estudiantes:

¿Y cómo, por qué había delinquido, cómo y por qué, sin amor, había tolerado, soportado ella que se enseñorease Genaro en su ser hasta consumir el acto torpe de la violencia, hasta llegar a la posesión brutal de su persona?. (p. 129)

¿Por qué?... Porque sí, por seguir, por imitar, en su vano y pueril aturdimiento, el ejemplo de las otras, de sus conocidas de la escuela, de amigas, de primas que tenía, mujeres a los doce años que jugaban a los novios como jugaban a las muñecas. (p. 130)

En el primero de estos textos, los verbos *había delinquido*, *había tolerado* y *enseñorease* fueron las palabras clave sobre las que se generó un intenso debate de acuerdo con la connotación que se infiere de cada una de ellas. Los estudiantes

señalaron el impacto semántico que se transmite por medio del verbo *delinquir*, puesto que significa que la joven, víctima de la seducción engañosa de Genaro, sentía que había cometido un delito, de allí la vinculación semántica: *delinquir*→ *delincuente*, es decir, culpable y no víctima. Además, comentaron que no solo el uso de este verbo, en este contexto, provoca un sentimiento de injusticia, sino que a esto se agrega el hecho de *haber tolerado*, es decir *haber soportado*, *a pesar de todo*, que alguien se enseñorease de su persona.

Cuando se les preguntó a los alumnos si conocían el significado del verbo *enseñorear* respondieron “no”, entonces para comprender su significado recurrimos a la formación morfológica (prefijo y sufijo flexivo) que espontáneamente asociaron con el nombre *señor*, por lo tanto, con el hecho de que Genaro se sentía *un señor*, es decir el dueño del cuerpo de Máxima. A partir de estas reflexiones se los indujo a pensar en la importancia del uso de los tiempos verbales, hecho que nos permitió dar a conocer el concepto de aspecto verbal (Cartagena, 2000, p. 2953). Realizada esta explicación, consideraron que la reiteración del pretérito pluscuamperfecto, por su aspecto perfectivo, indica eventos que ya están absolutamente cumplidos y de los cuales no se puede dar marcha atrás: Máxima *ya había tolerado y soportado*.

Junto con la atención puesta en los verbos, una de las alumnas destacó como palabra clave el uso reiterado de la preposición *hasta* en *hasta consumir* y *hasta llegar* a la que le adjudicó el sentido de “llegar al colmo de algo”. Esta observación, muy interesante, por cierto, nos llevó a reflexionar sobre la importancia que adquieren algunas preposiciones según las palabras que acompañan y de acuerdo con la situación en las que se aplican. Esto promovió la posibilidad de conocer el uso de las llamadas partículas intensificadoras (Pavón Lucero, 2000, p. 597).

Otra expresión *el acto torpe de la violencia* motivó un intercambio de ideas en el que destacamos dos palabras clave: el adjetivo calificativo *torpe* y el sustantivo *violencia*; a su vez, esta construcción léxica fue vinculada con otra: *la posesión brutal de su persona*. El campo semántico que construimos a partir de estas palabras quedó compuesto así: *acto torpe* → *posesión brutal* y su relación directa con la expresión *sin amor*, en la que también juega un rol importante la preposición *sin* que significa *carencia absoluta de amor*.

Reconocemos que, por medio del análisis de las palabras, los alumnos llegaron a la conclusión de que Máxima sabía que no sentía amor, pues estaba obligada a casarse con ese hombre que la había denigrado como persona, pero soportaba por ‘el qué dirán’ de la sociedad, por la familia, por los amigos. Estas deducciones dispararon un intenso debate sobre las semejanzas y diferencias entre aquella época y nuestra actualidad en cuanto a esta serie de problemáticas sociales que, lamentablemente, no pierden vigencia.

En el segundo de este par de textos, el grupo consideró que *imitar*, *aturdimiento* y las palabras que forman el campo semántico femenino: *conocidas de la escuela*, *amigas*, *primas*, *mujeres de doce años* son las que le sirven al lector para desentrañar la actitud de una adolescente, quien, en palabras de los estudiantes, ‘al igual que ahora no quería dejar de pertenecer al grupo’ ‘seguir a los otros para ser como los otros’, situación que ellos viven a diario. Reconocimos las categorías de dichas palabras clave: los verbos *seguir* e *imitar* nombran las acciones llevadas a cabo por la joven y los sustantivos relacionales *amigas*, *primas*, *mujeres* identifican los

vínculos de ese círculo social al que Máxima quería pertenecer. Sumado a esto, se los invitó a reflexionar sobre dos sustantivos que, en un primer momento, pasaron inadvertidos: *muñecas* y *novios*. Cuando relejeron el texto considerando, en este contexto léxico, el valor de dichos sustantivos, uno común (*muñecas*) y otro relacional (*novios*), se realizó esta asociación de ideas: *muñecas* → infancia y *novios* → adolescencia y primer amor.

Resulta importante destacar que el habernos detenido en el reconocimiento y en el análisis de diferentes clases de palabras nos permitió obtener varios resultados provechosos: a) Ampliar la interpretación de la historia, así no nos quedamos inmobilizados solo en la 'lectura tipo' tomando como tema central la historia del inmigrante que quiere ascender socialmente. Por el contrario, pensamos que la lectura comprensiva de un texto literario de otra época puede encauzar la transferencia de su contenido en las problemáticas de nuestro mundo actual; b) Comprobar que las palabras orientan a los lectores para 'leer' aquello que el texto no dice; c) Descubrir el valor y la intensidad que puede adquirir una palabra de acuerdo con el contexto léxico en el que está inserta, pues no es lo mismo decir *El ladrón había delinquido* que *Máxima, víctima del engaño de Genaro, había delinquido*; d) Comprender que las palabras en un texto 'están', pero es el lector el responsable de inferir deducciones, asociar ideas y vincularlas con sus competencias socio-culturales; e) Aprender la necesidad de diferenciar las clases y las caracterizaciones de las palabras para entender connotativamente lo que se lee. Por ejemplo, en el texto se dice que Máxima imitaba a las conocidas de la escuela, enunciado en el que el adjetivo participial *conocidas* se convierte en un sustantivo equivalente a *compañeras* de la escuela.

Pensamos que a partir de este tipo de actividades es posible afirmar que el aprendizaje de contenidos gramaticales se vuelve significativo si logramos convertirlo en una herramienta aplicable en los procesos de lectura. Tomar como punto de partida el estudio de la palabra significa no circunscribir los contenidos a un marco teórico solo memorizable, y muchas veces no comprendido. Este es el motivo por el que consideramos imprescindible que los alumnos conozcan y diferencien las clases de palabras de nuestra lengua desde todas las perspectivas posibles.

### 3. Algunas conclusiones

Creemos que debemos promover el estudio reflexivo de las palabras en la formación académica de nuestros estudiantes de escuela secundaria, puesto que dicho conocimiento nos permitirá:

1°. Considerar que la palabra es una unidad con características propias, esto significa aunar los aspectos antes mencionados (fonológicos, semánticos, morfológicos) puestos en juego en la combinatoria sintáctica. Reconocer cuáles son las palabras que pueden ser clave, relevantes en un texto, frente a otras que no resultan imprescindibles a los efectos de la construcción de sentido. Seguramente, en un texto de historia que narre los avatares de una guerra, serán clave palabras como *tregua* o *paz*.

2°. Confirmar si esas palabras clave son conocidas o no. Si son desconocidas, podemos apelar al uso del diccionario o a la aproximación de significados por medio de la cadena semántica que esa palabra forma con su entorno léxico. Por ejemplo, *El canto del coro fue rudimentario, sin brillo*. Vale asociar el valor



---

metafórico del grupo preposicional 'sin brillo' y entender que rudimentario no expresa una cualidad positiva, sino que apunta a algo común, básico, 'sin brillo' que lo destaque.

3°. Identificadas las palabras clave, atender a su formación morfológica: palabras simples, complejas o compuestas. En el caso de las palabras complejas, resulta importante observar el valor de los prefijos o sufijos, léxicos o flexivos puesto que estos elementos participan en la construcción del sentido de un texto (*moralidad/moralina*).

4°. Además de identificar la clase a la que pertenece la palabra, resulta importante reconocer los rasgos que la caracterizan. Por ejemplo, un verbo ¿indica estado, acción, proceso, resultado, actividad? Si nos referimos a un sustantivo común, ¿qué rasgo lo caracteriza? ¿Animado o inanimado? ¿Animado humano o no humano? Pensemos en la oposición niño/pato en *Un niño piensa. \*Un pato piensa*.

5°. Observar los elementos que acompañan a esas palabras, por ejemplo, un sustantivo: ¿Está acompañado por artículos o cuantificadores?, ¿Lo modifican adjetivos antepuestos o pospuestos? No es lo mismo decir *pobre mujer* que *mujer pobre*, pero no es tan relevante el contraste de significado si decimos *dientes blancos* o *blancos dientes*. Es decir, es necesario reconocer la importancia de la colocación de las palabras en las construcciones de las que forman parte.

6°. Reconocer la vinculación semántica que la palabra clave analizada establece con otras palabras del entorno: aporta datos, brinda información, indica relaciones de causa-efecto. Volvemos al ejemplo de la novela que leímos: en ella el verbo *delinquir* no se refiere al accionar de un delincuente, sino que se relaciona con el sentimiento de culpa que agobia a la adolescente víctima de *un acto torpe de la violencia*.

7°. Identificar si en el enunciado en el que se inserta, la palabra tiene un significado literal o adquiere un valor metafórico, que se adecua al eje temático del texto. Y ese valor, ¿cómo es? Subjetivo: peyorativo, positivo, negativo, denigrante, ponderativo u objetivo, es decir, la palabra no transmite una valoración por parte del emisor.

8°. Delimitar si la palabra en cuestión puede tener un significado polisémico en el mismo contexto o hay elementos que desambiguan el sentido al que se refiere. Si tomamos un sustantivo, por ejemplo, *cabeza*. Podemos decir *Este señor tiene la cabeza ovalada. Me duele la cabeza*. En estos dos ejemplos el sustantivo *cabeza* conserva su significado literal. Pero, si decimos *Este clavo tiene cabeza chica*, ya no es una cabeza humana, sino el remache que forma un clavo. O *Muela una cabeza de ajo*. O *Esta actriz es cabeza de compañía*. En esta oración estamos haciendo referencia a que una actriz figura en primer lugar en el reparto de un espectáculo artístico, no a una parte de su cuerpo.

9°. Pensar si las palabras pueden ser reemplazadas por sinónimos o expresiones equivalentes. Retomamos el ejemplo del sustantivo *cabeza*. Es posible decir *Esta actriz ocupa el primer lugar en el elenco de la obra teatral*. No tan común, aunque posible, resulta la oración *Me duele la parte superior del cuerpo*, pero sí es imposible decir *A este clavo le duele la parte superior del cuerpo*.

**10°.** Enriquecer el uso de las palabras por medio de la creación de construcciones parafrásticas que fomentan el desarrollo de las competencias comunicativas, por ejemplo, la oración *Mariana tiene mal carácter*, podemos parafrasearla así: *Mariana es una persona de carácter poco amigable*, entre otras posibilidades. Esta práctica se convierte en un recurso necesario a la hora de fomentar el enriquecimiento de vocabulario y la variedad de registro.

**11°.** Reconocer que las palabras siempre completan su significado en contexto y entablan con el entorno léxico que las rodea una cadena de sentido que funciona como anclaje de significado. Por ejemplo, escuchamos que alguien dice: “*No me des el mate amargo, porque para amarga ya está la vida*”. En este caso, *amargo/amarga*, aunque son antónimos del adjetivo dulce, no ‘dicen’ lo mismo. En el primer caso, refiere a colocarle azúcar al mate, en el segundo, el hablante apela a un saber popular relacionado con la idea de que la vida suele presentarnos momentos tristes, difíciles o *amargos* de ‘amargura afectiva’ y no de sustancia edulcorante en su sentido literal.

**12°.** Tratar de emplear las palabras clave reconocidas en las actividades de lectura en otros entornos discursivos. Tomando en cuenta la categoría gramatical a la que cada palabra pertenece, componer todos los enunciados posibles para poner en juego la gama de significados que muchas de las palabras nos brindan, de acuerdo con el contexto situacional y léxico en el que participan.

Para finalizar, consideramos necesario compartir esta propuesta tendiente a fomentar en nuestro trabajo diario el estudio reflexivo de las palabras. Además de solicitarles a los estudiantes que diferencien categorías (sustantivo, adjetivo, verbo), intentemos incentivar el camino de la reflexión y no de la memorización. No nos conformemos únicamente con la realización de una clasificación teórica que solo sirva para ‘etiquetar’ cada palabra. Las palabras son categorías léxicas o funcionales que se combinan para formar enunciados coherentes de acuerdo con cada situación comunicativa. Por tal motivo, orientemos a nuestros estudiantes para demostrarles que las palabras materializan la voz de nuestra razón y de nuestra pasión, pueden cambiar el rumbo de una historia personal o social, pueden provocar una sonrisa o dar rienda suelta a las lágrimas. Las palabras son elementos vivos que intercambiamos diariamente en nuestra innegable necesidad de comunicarnos. Por eso, *a las palabras no se las lleva el viento, pues una palabra vale más que mil imágenes*.

#### **4. Notas**

(1) En la Gramática Léxico-Funcional, se postulan dos estructuras gramaticales paralelas: la estructura categorial y la estructura funcional. Esta última está formada por el conjunto de rasgos gramaticales que corresponden a cada pieza léxica (Bosque, 2015, p. 312).

(2) James Pustejovsky y Olga Batiukova (2019:7) dicen: “To a large extent, this complexity is due to the inherently intricate nature of the word, which is a highly structured object: it has internal constituents (studied in morphology) and it is used to build bigger linguistic expressions (studied in syntax); it conveys meaning (studied in semantics); and it has graphic and acoustic identity (as studied in orthography, and phonetics and phonology, respectively).

(3) Estas actividades surgen a partir de la aplicación de la propuesta pedagógica desarrollada en mi tesis doctoral *La interfaz sintáctico-léxica vinculada con la representación de la figura materna en dos novelas de Eugenio Cambaceres*.

## 5. Bibliografía

- Bosque, I. & Gutiérrez-Rexach, J. (2009). ¿Qué es la sintaxis? Caracterización y bases empíricas. En *Fundamentos de Sintaxis Formal* (pp. 11-53). Madrid: Akal.
- Bosque, I. (2015). Los rasgos gramaticales. En Gallego, A. J. (Ed.) *Perspectivas de Sintaxis Formal* (pp. 309-387). Madrid: Akal.
- Bronckart, J. (2010). De la actividad colectiva a la acción y al pensamiento individuales. En *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (pp. 51-68). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Mier, M. (2016). El aprendizaje de la lectura y el desarrollo de las habilidades de comprensión. Un recorrido teórico. En Defagó, C. *Estudios sobre el Lenguaje y la Gramática* (pp. 153-174). Córdoba: Brujas.
- Cambaceres, E. (1887/1988). *En la sangre*. Buenos Aires: Colihue,
- Cartagena, N. (2000). Los tiempos compuestos. En Bosque, I. y Demonte, V. (Dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2935-2975). Madrid: Espasa Calpe.
- Ducrot, O. & Todorov, T. (2011). Filosofía del lenguaje. En *Diccionario enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje* (pp.113-117). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gaido, A. (2016). La cláusula en el texto: estructura temática y continuidad textual. En Defagó, C. *Estudios sobre el Lenguaje y la Gramática* (pp.69-95). Córdoba: Brujas.
- Millian, M. & Camps, A. (2006). El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG). En Camps, A. (Coord.) *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 25-53). Barcelona: Graó.
- Pampillo, G. & Alvarado, M. (1986). La escritura en la institución escolar. En *Taller de escritura con orientación docente* (pp. 7-23). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA).
- Pavón Lucero, M. (2000). Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio. En Bosque, I. y Demonte, V. (Dirs.) *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 565-655). Madrid: Espasa Calpe.
- Pradelli, Á. (2011). El lenguaje: entre la necesidad y la impotencia. En *La búsqueda del lenguaje. Experiencias de transmisión* (pp.75-86). Buenos Aires: Paidós.
- Pustejovsky, J. & Batiukova, O. (2019). Part. I: The Lexicon in Linguistic Theory. En *The Lexicon* (pp.3-23). Cambridge University Press.
- Van Dijk, Teun A. (1997). *La Ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Zamudio, B. & Rolando, L. (2002). Actividad metacognitiva y pensamiento crítico en la Argumentación. Parte I: "Perspectivas teóricas". En Zamudio, B., Rolando, L. y Ascione A. *Argumentación, Pensamiento crítico y metacognición* (pp. 13-30). Cuaderno de la Secretaría de Investigación N° 2, Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires.

**DOCENCIA E INNOVACIÓN EN LA UNIVERSIDAD: DE CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS  
"VIVIENTES"****TEACHING AND INNOVATION AT THE UNIVERSITY: OF "LIVING" CONCEPTIONS AND  
PRACTICES**

---

Erika Yamila Sánchez<sup>1</sup> - Patricia Belén Demuth<sup>2</sup> - Mara Elisabet Moreyra<sup>3</sup>

---

Fecha de recepción: 24-06-2019.

Fecha de aceptación y versión final: 21-11-2019.

**Resumen**

El siguiente artículo focaliza en los resultados de investigación sobre la docencia universitaria, particularmente en el análisis de un caso contextualizado en una asignatura de la carrera de Arquitectura reconocida como una práctica pedagógica innovadora de la Universidad Nacional del Nordeste. Nuestro principal interés radica en comprender los fundamentos de prácticas pedagógicas innovadoras construidos por los profesores que las desarrollan, a través de su ejercicio profesional. En términos metodológicos, se enmarca en un paradigma interpretativo de investigación y en un enfoque cualitativo, valiéndose del estudio de casos. Los instrumentos de recolección de datos fueron micro-entrevistas antes y después de las clases, entrevistas en profundidad, observaciones de clases y análisis de documentación curricular: programa y plan de estudios. Como conclusiones eminentes, señalamos la reconstrucción de un caso de docencia universitaria cuya propuesta pedagógica se sustentó en una comunidad de escasos recursos económicos, que actuó como escenario de la propuesta de aprendizaje desde una perspectiva crítica, relacionando un "laboratorio viviente", la dimensión disciplinar, el rol activo y de autogestión estudiantil y la evaluación de aprendizajes.

**Palabras clave:** práctica pedagógica - Innovación - estrategias de enseñanza - Arquitectura.

**Abstract**

---

<sup>1</sup> Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Esp. en Educación y NTIC. Auxiliar Docente de Primera en Didáctica- Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Auxiliar Docente de Primera en Didáctica II, Facultad de Humanidades (UNNE). Domicilio: B° Guiraldes Qta. 1 mz 12 Dpto. 01-10. Resistencia, Chaco, República Argentina. Tel. celular: 3794-702355. Correo electrónico: [erikayamilasanchez@gmail.com](mailto:erikayamilasanchez@gmail.com)

<sup>2</sup> Doctora en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas (Universidad de Sevilla), España. en Cs. Sociales (FLACSO). Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora Titular en Pedagogía Universitaria y Tecnología Educativa, Facultad de Medicina, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Auxiliar Docente de Primera Didáctica I, Facultad de Humanidades (UNNE). Domicilio: Madariaga 2124. Corrientes, República Argentina. Tel. celular: 3794-388200. Correo electrónico: [patriciademuth@hotmail.com](mailto:patriciademuth@hotmail.com)

<sup>3</sup> Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Becaria Doctoral CONICET-Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Domicilio: San Martín 1414, 3° p. Dpto. 12. Resistencia, Chaco, República Argentina. Tel. celular: 3624-547945. Correo electrónico: [maranne@hotmail.com](mailto:maranne@hotmail.com)

---

The following article focuses on the results of research on university teaching, particularly in the analysis of a case contextualized in a subject of the Architecture career recognized as an innovative pedagogical practice of the Universidad Nacional del Nordeste. Our main objective is to understand the foundations of innovative pedagogical practices built by teachers through their professional practice. Methodologically, it works from an interpretative paradigm and a qualitative approach, with case studies. The data collection instruments were micro-interviews before and after the classes, in-depth interviews, observations of non-participating classes and analysis of curricular documents. As conclusions we point out the reconstruction of a case of university teaching whose pedagogical and didactic proposal was sustained in a community of scarce economic resources, which acted as a scenario of the didactic proposal from a critical perspective, relate a "living laboratory", the disciplinary dimension, the active student role and the evaluation of authentic learning.

**Key words:** pedagogic practice- Innovation- teaching strategies- Architecture.

## 1. Introducción

El presente artículo trabaja sobre el análisis y los resultados de investigación de un caso único (Yin, 2004; Stake, 2007), de docencia universitaria en el que se evidencia la influencia de las concepciones y conocimientos didácticos de un equipo docente en la propuesta de una asignatura de la carrera de Arquitectura identificada como innovadora en el contexto de la Universidad Nacional del Nordeste. La relevancia del presente escrito y el objetivo de nuestra indagación, radica en la posibilidad de comprender que toda práctica pedagógica innovadora se fundamenta en conocimientos y concepciones didácticas y epistemológicas que los profesores construyen a través de su ejercicio profesional.

En este sentido, nuestro interés por indagar sobre el conocimiento profesional docente de profesores universitarios de la Universidad Nacional del Nordeste, las concepciones que las fundamentan, la caracterización de las estrategias metodológicas y sus fundamentos; se sostiene en la posibilidad de identificar casos de docencia universitaria valiosos para ser analizados y sistematizados, enriqueciendo el acervo del campo de estudio de la Didáctica de Nivel Superior.

Esta línea de investigación centrada en el conocimiento didáctico del contenido de docentes universitarios y su relación con las prácticas pedagógicas que realizan en el contexto de las asignaturas para la formación profesional, se desarrolla en varios proyectos de investigación del Grupo CyFOD (Conocimiento y Formación Docente) de la UNNE desde el año 2008. Específicamente, esta indagación se encuadra en el paradigma interpretativo de investigación, el enfoque cualitativo, y bajo la estrategia metodológica "estudio de casos". Concretamente, este caso fue construido a partir de 3 entrevistas en profundidad al equipo docente, variadas micro-entrevistas antes y después de las clases, observaciones de clase (presenciales y en tareas en terreno) durante un período de dos meses, y análisis de los contenidos de documentos curriculares de la asignatura y la carrera.

En cuanto a los resultados, trabajamos desde la reconstrucción del caso a partir de su desarrollo narrativo y señalamos como conclusiones más destacadas la recuperación de un caso de docencia universitaria innovadora, centrada en el estudiante y en la comunidad social más desfavorecida, en la que se integra, desde

---

una perspectiva crítica de la profesión, el conocimiento disciplinar, y el planteo pedagógico; el sentido de trabajar en un “laboratorio viviente” sensible con la realidad circundante, que atiende las necesidades concretas de la realidad, y transforma en los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación a los estudiantes, a los mismos profesores que diseñan las prácticas pedagógicas y a las investigadoras, que lo transitamos.

## **2. Marco teórico**

En nuestra intención por indagar las “buenas” prácticas pedagógicas (Porta 2011; 2016) que involucran al docente universitario, intentamos conocer en profundidad aquellas que se consideran como innovadoras dentro de la universidad, entendidas como prácticas que generan cambios, pensados para mejorar y brindar logros pedagógicos que modifiquen las prácticas tradicionales, favoreciendo el desarrollo de aprendizajes profundos en las aulas y para la formación profesional.

El fenómeno de la innovación universitaria, fue considerado en el pasado como un elemento individual, esporádico y aislado, pasa a ser ahora un fenómeno social y colectivo, en el que la universidad debe desempeñar un papel clave; tiene que conjugar sus actividades científicas y tecnológicas con otras de tipo organizacional, financiero y comercial, orientadas a transformar profundamente las estructuras generales y productivas de cualquier sociedad contemporánea desarrolladas o en vías de desarrollo (Casas & Stojanovic, 2016). Investigaciones en este campo, manifiestan la necesidad de que la cultura y las estructuras organizativas de las instituciones educativas deben estar en línea con las nuevas formas de trabajo colaborativas para la generación de un entorno consciente que facilite el trabajo de los docentes innovadores para la integración de la innovación (Kunnari et al., 2016).

Por ello, creemos de gran importancia considerar a las prácticas pedagógicas innovadoras como actividades que no están aisladas, que dependen del acompañamiento de toda la institución y que necesitan ser estudiadas para comprenderlas y promoverlas para el logro de desarrollos pedagógicos sobresalientes.

Desde la perspectiva de Pérez Ortega (2016), la innovación educativa es un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. La innovación no es una actividad puntual sino un proceso, un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado. Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje. La innovación, por tanto, va asociada al cambio y tiene un componente –explícito u oculto ideológico, cognitivo, ético y afectivo; apela a la subjetividad del sujeto y al desarrollo de su individualidad, así como a las relaciones teoría-práctica inherentes al acto educativo (Carbonell, 2002).

Siguiendo esta línea se sostiene que innovar es aplicar tres condiciones importantes en todo ejercicio profesional: apertura, actualización y mejora. La apertura está unida a la flexibilidad y capacidad de adaptación, no se trata de cambiar algo rígido por otra cosa igual de rígida. La actualización tiene que ver con la puesta a punto, cuando se introducen nuevos modelos y/o formas de actuación. Se trata de

---

poner al día los sistemas de enseñanza, incorporando los nuevos conocimientos y recursos disponibles y la mejora es el compromiso de toda innovación para no caer en retrocesos (Zabalza, 2004).

Creemos en la importancia de un docente innovador en el proceso de innovación educativa; consideramos, que los profesores son los actores decisivos de los procesos de cambio educativo y de las innovaciones, tanto pedagógicas como tecnológicas y sólo son viables si cuentan con la complicidad y el protagonismo de los docentes (Michavila, 2009).

Es así que, conocer más acerca del docente universitario, del docente innovador, “capaz de dedicar mucho tiempo en olvidarse de las modas pedagógicas y dejarse guiar por su sentido común pedagógico sobre cómo lograr que el aprendizaje genuino efectivamente se logre y hacer de la innovación una práctica cotidiana (...), capaz de mostrar a otros cómo enseña, que muestra con orgullo su creación, que estudia y que necesita nutrirse de la historia de la educación reciente y remota para saber lo que otros ya han pensado y han hecho en las aulas” (Libedinsky, 2001), es nuestra principal motivación y objetivo.

En esta oportunidad, centraremos la mirada en un equipo docente del campo de la arquitectura, considerado innovador y cualificado por estudiantes y autoridades institucionales como práctica valiosa en el campo de la formación de arquitectos.

Concretamente, en diferentes artículos que abordan la formación en arquitectura, se reconoce la necesidad de atender la demanda de un nuevo perfil para arquitectos, integrando y fomentando las correspondientes competencias a través de nuevas metodologías de aprendizaje, herramientas y conceptos, principalmente orientadas al desarrollo sostenible de las construcciones, con fuerte compromiso y responsabilidad social por parte de la universidad hacia la sociedad para el desarrollo de soluciones innovadoras de los conflictos ambientales, sociales y económicos. En el campo específico se reconoce la urgencia de plantear nuevos procesos en la enseñanza (Masseck, 2017) puesto que, continuamente surgen nuevas demandas en dicho campo de formación vinculadas a la realidad local, internacional, métodos de cálculos, requerimientos para la sustentabilidad ambiental, que esencialmente reclama un perfil profesional direccionado por competencias que atraviesen el curriculum (Jiménez, 2010).

Un ejemplo concreto es la Universidad Laica “Vicente Rocafuerte”, de la República del Ecuador, quien introdujo como parte de la propuesta curricular de la carrera de arquitectura la integración del método de aprendizaje basado en proyectos, reconociendo la emergencia de los nuevos escenarios sociales y educativos atravesados por las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y las exigencias en la calidad del perfil profesional que demandan el desarrollo de competencias particulares para la calidad de una formación competente (Pino Medrano, 2015).

Además de iniciativas internacionales que en estos últimos años se han realizado sobre la formación en la educación superior, particularmente en el área de arquitectura, diseño y urbanismo, referimos al Proyecto ALFA ADU\_2020 desarrollado desde 2012-2014 y que fue parte del programa ALFA III. Un proyecto de cooperación entre países de América Latina y la Unión Europea que trabaja sobre el debate de la educación superior como canal para el desarrollo socio- económico y la lucha contra la



inequidad socio-cultural. Dicho proyecto se realizó a través de un “Taller Internacional” realizado en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil (México) en el 2013, durante el periodo de veinte días consecutivos que involucró a profesores y estudiantes del 4to y 5to año de la carrera de arquitectura en universidades de Argentina, Bélgica, Bolivia, Brasil, Panamá, Cuba, UK, entre otros (Ricol y Zurita, 2014). El trabajo consistió en la socialización y confrontación de experiencias devenidas de las propuestas didácticas de los docentes y el trabajo de los estudiantes, comparando metodologías de enseñanza tradicionales, abrir el debate sobre la incorporación de nuevas estrategias de enseñanza de manera sistemática a nivel curricular, que vincule a las comunidades sociales, las necesidades locales y las competencias profesionales esenciales que exige el contexto socio cultural del siglo XXI. Asimismo, repensar el sistema de evaluación en las universidades involucradas en el proyecto, advirtiendo así una iniciativa que genera expectativas sobre nuevas formas de hacer y ser en el perfil del arquitecto.

El trabajo innovador y la tendencia de formación en el campo de la arquitectura, refiere a la construcción de “Living Labs”, que pueden verse como ecosistemas sociales o Arenas de Innovación con un vínculo al contexto socioeconómico circundante, fomentando la creación de comunidades educativas transversales (Masseck, 2017), como se podrá observar en el caso de nuestros protagonistas.

Otras de las revisiones bibliográficas en esta dirección, manifiesta que a través de estos “laboratorios vivos” los estudiantes desarrollaron una variedad de habilidades y técnicas que fueron valiosas para sus proyectos de graduación y que luego los apoyarán como arquitectos en el futuro. Pudieron experimentar las condiciones climáticas y la tecnología de construcción en un contexto específico y asociados con la arquitectura vernácula local específico. Dicha experiencia se utilizó para desarrollar nuevos enfoques de arquitectura climática adaptativa y receptiva por medio de pruebas físicas en modelos de células de prueba en un entorno de laboratorio vivo (Dabaieh et al., 2017).

### **3. Marco metodológico**

Este trabajo se inscribe en la investigación denominada “La construcción del conocimiento didáctico del contenido en profesores experimentados y principiantes de la UNNE. Estudio de casos”, acreditada por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE, con inicio en el año 2015 y finalización en el año 2019.

Se encuadra en el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo, se buscó indagar para la comprensión de las concepciones docentes, las características de las prácticas pedagógicas innovadoras de un equipo docente de una asignatura de la carrera de Arquitectura: Gestión y Desarrollo de la Vivienda Popular, ubicada en el quinto año del Plan de Estudios de la carrera.

Este tipo de estudio no pretende generalizar de manera intrínseca resultados de poblaciones más amplias, ni necesariamente obtener muestras representativas (bajo la ley de probabilidad); inclusive, no busca que llegue a refutarse. Asimismo, se trata de fundamentar más un proceso inductivo y se pretende ir de lo particular a lo general (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2003).

De este modo se buscó no solo conocer las concepciones de las prácticas pedagógicas innovadoras de docentes universitarios de la UNNE, si no también describir y fundamentar las características que poseen y qué utilidad se le atribuyen, el cambio en los aprendizajes de los estudiantes evidenciados por los docentes, como así también el vínculo con la investigación educativa.

### 3.1. **El proceso de selección**

Siguiendo las condiciones y el contexto en el que se desarrolló la naturaleza de nuestra indagación se trató de una investigación de estudio de caso de 1 docente experimentado con su equipo docente en la Facultad de Arquitectura de la UNNE, el mismo fue seleccionado a través de criterios vinculados con la trayectoria profesional, las referencias institucionales y las prácticas de investigación en la disciplina. Las fuentes de información fueron documentales y testimoniales. Porque es la estrategia metodológica más adecuada a las particularidades del objeto, ya que ofrece un estudio descriptivo profundo de la situación que se pretende estudiar (Gewerc y Montero, 2000).

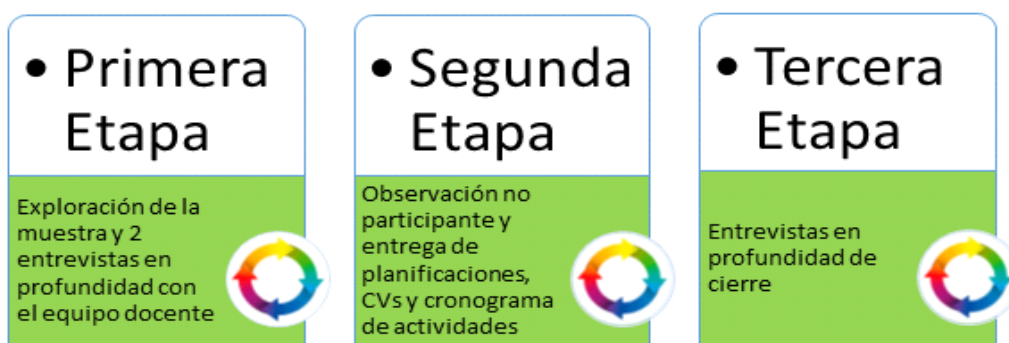
### 3.2. **Criterios de selección del caso**

Profesor experimentado que presentó trabajo en las Jornadas de Comunicación de Experiencias Pedagógicas de la UNNE, entendiendo a los mismos (trabajos) como evidencias concretas de la tradición en innovación que representan, dichos trabajos han sido sometidos a referato externo, y por una serie de revisiones de comités académicos, en este sentido, son representativos de las mejores prácticas de innovación de la UNNE.

El estudio de casos es particularmente apropiado para el estudio de situaciones que requieren un notable grado de intensidad y, normalmente, un reducido período de intervención. El estudio de casos nos permitiría el análisis profundo de lo que sucede en los casos hacia el interior de los mismos y hacia sus contextos buscando en la síntesis la construcción de significado (Demuth Mercado, 2011).

La asignatura y el desarrollo de clases estaban conformadas por una docente titular a cargo que cumplía con estos requisitos enunciados; su equipo lo conformaban: un profesor adjunto, tres auxiliares docentes y cinco profesionales adscriptos del campo de la Arquitectura, y la presencia de una docente invitada de campo del Derecho. La matrícula de cursado superaba los 180 cursantes.

**Figura 1:** “Etapas del diseño de la investigación”



---

Fuente: Elaboración propia.

Existieron cuatro fuentes de recolección de la información para la metodología de casos: los documentos, las entrevistas, observación y observación participante, donde el investigador recurrirá a un tipo de fuente o a otro dependiendo de la naturaleza del estudio, de las informaciones que se quieran obtener y de la accesibilidad de la información (Coller, 2005).

En nuestro estudio se analizaron la información con tres fuentes mencionadas: los documentos institucionales, materiales brindados informantes clave de las facultad, de los profesores seleccionados se analizaron sus materiales personales y didácticos, datos sobre el rendimiento académico de los alumnos acerca del impacto de las prácticas, los materiales de evaluación que utilizaron estos profesores, las experiencias de los aprendizaje de los estudiantes y los aspectos identificados en las entrevistas precedentes y las observaciones de clases.

Las entrevistas en profundidad como estrategia de recogida de información, que consistió en recoger datos sobre acontecimientos y aspectos subjetivos del profesor que otras técnicas existentes no permitieron, además nos permitió acercarnos al escenario que queríamos estudiar de manera más accesible, menos establecida. Las observaciones de clases no participante se realizaron de un ciclo temático (inicio, desarrollo y cierre).

#### **4. Análisis y Discusión**

En términos generales, las prácticas se caracterizaron por poseer momentos: un primer momento, consistieron en la presentación del tema con el que iban a trabajar en el día, un segundo momento: de trabajo grupal y un tercer momento, donde realizaban una puesta en común.

El equipo docente estaba constituido por seis profesores arquitectos, una abogada y una asistente social, este año la asistente social no estaba presente en su totalidad, pero tenían un vínculo muy cercano y una estudiante adscripta.

El equipo fuera del aula se desempeñaba laboralmente en ámbitos tradicionales de desempeño de la arquitectura, desde propias empresas o en el ámbito estatal, sólo la docente titular tenía una dedicación más profunda con la docente. A continuación, se desarrollarán los diferentes análisis de las categorías teóricas implicadas:

##### **4.1. Estrategias de enseñanza**

Las estrategias de enseñanzas definidas como actividades realizadas por los docentes y los estudiantes que permitieron un proceso de análisis de una conferencia, de casos, de una película y la simulación de una entrevista como herramienta de investigación para el desarrollo de procedimientos prácticos, a través de estos escenarios, los docentes introducían a los estudiantes en un campo del desarrollo profesional por medio de un trabajo realizado en el aula y en terreno, ubicados en reconocidos asentamientos de la ciudad de Resistencia.

En este sentido, consideramos a las estrategias metodológicas como actividades que permitieron apropiarse de los conocimientos a través de procesos constructivos por parte de los alumnos. En ellas se integran tanto cuestiones disciplinares (aspectos teóricos y metodológicos) del saber a enseñar, como de aprendizaje (procesos reflexivos, de conflicto y superación de contradicciones, de análisis y síntesis, de juicio y argumentación, etc.), que cada docente debe haber vivenciado él mismo para plantear luego a sus alumnos una propuesta similar de re-elaboración del conocimiento (Litwin, 2002).

La primera estrategia desarrollada consistió en una introducción por medio de videos de autores referentes de la arquitectura que explicitaban temas relevantes que iban a profundizar en el cursado, donde después de observarlos se generó un intercambio de reflexiones acerca de lo que había observado. De acuerdo con estos aportes, el aprendizaje significativo sólo es posible cuando los alumnos relacionan, en forma consciente y activa, las nuevas informaciones con sus conocimientos y experiencias previas, y comprenden (reconstruyen) el significado del nuevo conocimiento, es por ello que la conferencia se presentó como organizadores previos, que implicó la presentación de un breve material introductorio del contenido de enseñanza y reunió los núcleos centrales de la asignatura (Davini, 2008).

Luego de mirar las conferencias se generaba un intercambio donde salían a la luz ciertos aspectos que traían los cursantes, referidos a poder ir a terreno a vivenciar las problemáticas vinculadas al desarrollo habitacional y así, poder identificar posibles soluciones.

Como segunda estrategia se logró identificar al análisis de casos. El equipo docente les brindó 3 casos que fueron noticia nacional acerca de problemas habitacionales y la bibliografía que la debían traer leídas para el día de la fecha, en donde la docente dividió el grupo clase en 3, invitándolos a que cada grupo debía analizar un caso. Debían leer los casos, analizarlos con los textos que ya debían haberlos leídos, y luego debían presentar las producciones a sus compañeros a modo de exposición.

Este tipo de estrategia correspondió una forma natural de aprender alrededor de situaciones realistas que la vida diaria nos presenta, muestra e incluye distintas situaciones sobre las cuales reflexionamos, discutimos y tomamos alguna posición (al leer el periódico, escuchar la radio o televisión, hablar con los vecinos o intercambiar con los miembros del equipo de trabajo). Muchas veces, estas situaciones inclusive nos impulsan a buscar más información, expresar nuestras ideas o puntos de vista, o influir en el curso de la situación. Asimismo, pueden llevarnos a reflexionar sobre enfoques sistemáticos o conocimientos científicos, para comprender mejor la situación.

El método de estudio de casos recupera este proceso natural de entender, interpretar e intervenir en la realidad y lo sistematiza para la enseñanza. De esta forma, apuntó a vincular el conocimiento, la realidad y las prácticas, a través de la presentación de una situación de la vida real o prefigurada (lo más parecida posible a una situación real) como punto de partida para el aprendizaje.

En las estrategias mencionadas, las intervenciones de la docente jugaron un papel fundamental, asentándose en la curiosidad, el asombro, la búsqueda de explicación y comprensión.

De acuerdo con Perkins (1993), el análisis de casos constituye un "kit de construcción": incluyen una descripción del caso o situación y del contexto en el que ocurre, el intercambio con el grupo generando preguntas y debate. Según sea el caso, se puede buscar informaciones sobre aspectos críticos de la situación (incluyendo posibles consultas bibliográficas" o a bases de datos), agregar entrevistas a otros actores o especialistas, recoger información sobre otros casos semejantes, clasificar las distintas visiones sobre el problema y diferentes testimonios, etc., dependiendo del grado de amplitud o profundidad de la situación. Que es lo que se logró realizar en clases siguientes.

Davini (2008) nos ayudó a comprender cómo el análisis de los casos y el intercambio que se produjo luego facilitó el desarrollo de habilidades cognitivas específicas, como la interpretación reflexiva, el intercambio intelectual con otros. Generándose así también un diálogo reflexivo con los pares y el docente mediante las intervenciones que les realizaba.

Otra estrategia de enseñanza que se logró identificar fue la simulación de una entrevista, donde se les mencionó a los estudiantes que la intención de la actividad es preparar la herramienta de recolección de información en el trabajo de campo. La simulación escénica, que consistió en la organización de un juego de roles o una dramatización de una situación determinada. Para ello, se organizó el escenario y las escenas en forma similar a una situación real, en la cual los alumnos desempeñaron distintos roles.

Otra de las estrategias de enseñanza que se logró identificar fue un cine debate, la docente mencionó que el objetivo de la actividad es para incorporar insumo para las preguntas que realizaron para realizar la entrevista. La película se caracterizaba por mostrar cómo viven las personas con problemas habitacionales, hacinamiento y pobreza. Luego de finalizar la docente les solicitó que trabajen en grupo y luego hicieron una puesta en común, donde participaron la gran mayoría de los estudiantes.

Luego del trabajo de campo que se realizó en los asentamientos de la Ciudad de Resistencia: Barrio Niño Jesús, Vista Linda, Fortaleza y 12 de agosto. Los estudiantes volvieron a la facultad, donde se pudo identificar una puesta en común acerca de lo que les ocurrió en su visita. La docente arrojaba disparadores para que participen todos: "Hoy fuimos a conocer una realidad, que no está alejado de nuestra cotidianeidad, por eso me gustaría que ustedes mencionen con qué se encontraron, si fueron y con la idea de encontrarse con una casa, con ciertas personas, etc."

De este modo, los estudiantes respondían que las características que más sobresalieron fue la precariedad con la que viven, que poseen diversas necesidades, muchos jóvenes que se drogan y lo comparaban con barrios que están cerca de sus casas, ejemplo con el barrio La olla de Corrientes.

#### **4.2. Estrategias de aprendizaje**

Luego de la descripción de las estrategias de enseñanza, se puede identificar que las estrategias de aprendizaje que se observaron, en el análisis de la conferencia, del caso de la película fueron el trabajo en grupal, de análisis, debate y puesta en

---

común de las conclusiones que abordaron. Anijovich (2009) nos plantea que teniendo en cuenta el escenario que fue diseñado decidiendo las estrategias de enseñanza que fueron analizadas en el apartado anterior, las estrategias de aprendizaje que se realizaron en la experiencia, promovieron en los estudiantes procesos interactivos, entre lo nuevo que se les presentó y lo que ellos traían.

Consideramos que los estudiantes se apropiaron tanto del conocimiento disciplinar como de las habilidades cognitivas asociadas a ellos y pudieron transferir todo lo construido a su trabajo en terreno, que fue lo más cercano al desarrollo de la práctica profesional.

Los estudiantes trabajaban en grupos de aproximadamente 10 alumnos por grupo, donde se dividían las actividades de manera deliberada, distribuyendo el tiempo que les designaban la docente, donde utilizaban el tiempo para expresar lo que pensaban acerca del tema a trabajar, que aportes teóricos brindarían acerca de las cuestiones observadas llevando así a la puesta en común con el grupo clase. Esto invitaba a que los otros grupos participen y debatan incorporando cuestiones que lo otros grupos pasaron por alto: nos hace pensar el arquitecto, sin embargo, es el cambio de la cultura y de ahí se empieza a cambiar ciertos parámetros que influyen, porque él decía que no solucionamos todo brindándole una casa, sino que ahí comenzaba todo, pero todos tenemos que brindar para contribuir a esa ciudad democrática y eso se lograría con la participación de todos los actores sociales.

El aprendizaje se construyó, mediante que los alumnos y las alumnas elaboraron, mediante la actividad personal por medio de interacción con el grupo de pares y las intervenciones de la docente, los conocimientos culturales. Por todo ello, la enseñanza consiste en prestarle al alumnado la ayuda que necesita para que vaya construyéndolos (Mauri, 1999). En la simulación de una entrevista, un grupo de alumnos representaría a las familias, otro a los entrevistadores y el resto del grupo clases representaría a los observadores, dándoles indicaciones de que tienen que tener en cuenta para preguntar a las familias y que deben observar. La simulación consistió en varias entrevistas que fueron dramatizadas por varios grupos de alumnos, en las cuales interactuaban por medio de preguntas exploratorias, para conocer más acerca de la familia y de las condiciones habitacionales e históricas.

La vinculación con la realidad simulada, no fue automática, sino el resultado de un proceso activo del alumno y la alumna que le permitió, reorganizar el propio conocimiento y enriquecerlo. El alumno y la alumna necesitaron poseer toda una serie de destrezas metacognitivas que les permitió asegurar el control personal sobre sus conocimientos y los propios procesos durante el aprendizaje. El profesor se volvió un participante activo en el proceso de construcción de conocimiento que tuvo como centro no a la materia, sino al alumno y a la alumna que actúan sobre el contenido que han de aprender (Mauri, 1999).

Luego de la visita programada a los asentamientos de la Ciudad de Resistencia, lo alumnos volvieron a la Facultad y realizaron una puesta en común acerca de las cuestiones que les resultó interesantes. Esta puesta en común estuvo moderada por una docente invitada, abogada, que los invitaba a pensar a los alumnos acerca de cómo se sintieron al vincularse con la visita. La integración (Eggen et al., 1999) es el proceso de unir la nueva información a los conocimientos previos; las preguntas exploratorias que realizó la docente, alentaron a la integración horizontal, al

pedir, por ejemplo, como se sintieron, que diferencia o semejanza tienen con lo que ellos ya conocían.

Las realidades con las que se encontraron les ocasionó un gran impacto que les ayudó a reflexionar acerca de cómo redefinir esa problemática que ellos creían conocer, haberlas leído en un caso, escuchado en una conferencia, observado en una película, simulado en una entrevista. Reconocieron que el recorrido hasta llegar a la realidad los ayudó, pero que el impacto con la gente fue superador. Este cierre promovió la integración, al resumir y revisar todos los temas que fueron trabajados desde el inicio del cursado, remarcando los puntos importantes y proporciona las conexiones con los nuevos aprendizajes (Eggen et al., 1999).

Como se puede apreciar en ambas categorías, la diversidad de estrategias de enseñanza ha llevado a una multiplicidad de actividades y procesos de aprendizaje en los estudiantes, desde niveles conceptuales a niveles procedimentales complejos vinculados al campo de la arquitectura. En este sentido, Engeström retoma estos elementos que nos permiten comprender acerca de las actividades, siendo éstas “...las que se realizan mediante una constante negociación, orquestación y lucha entre las distintas metas y perspectivas de los estudiantes. El objeto y el motivo de una actividad colectiva son como un mosaico en constante evolución, una pauta que nunca se establece por completo” (Engeström, 1999 citado en Daniels, p.131).

Este planteo metodológico se puede caracterizar claramente como laboratorio viviente o “Living lab”, ya que se constituye en un modelo de innovación social de experimentación y co-creación, con participación de usuarios y/o ciudadanos reales, en entornos reales (Bergvall - Kåreborna et al. 2009) en este caso, en el marco de una asignatura universitaria.

### **4.3. Sistema de evaluación**

El sistema de evaluación se caracterizó por estar presente en todas las instancias de la clase, por medio de intervenciones que realizaba el docente a los estudiantes cuando realizaban sus trabajos en pequeños grupos y cuando les realizaba intervenciones cuando exponían en sus conclusiones al grupo grande de la clase, que fueron planificadas por el equipo docente. Es por ello que podremos decir, que el tipo de evaluación que se presentó en la experiencia, estuvo centrado en el logro de los objetivos educativos en detrimento de su metamorfosis cognitiva y metacognitiva (Tardiff, 2004).

Las intervenciones se hicieron presentes a modo de preguntas, abiertas, cerradas y exploratorias a los estudiantes que trabajaban bajo las consignas brindadas. En el caso de la evaluación que se les realizó cuando se analizó la conferencia, fue una evaluación diagnóstica acerca de los conocimientos previos que poseía el alumno. Ésta consistió en preguntas que se les realizó a modo de cuestionario y de intervenciones acerca algunos conceptos que ellos deberían traer de otras materias, como el concepto de complejidad que exponían de forma oral.

La evaluación diagnóstica es comúnmente asociada a un momento evaluativo inicial, en los primeros contactos con el grupo de alumnos, permitió valorar: las características socio-culturales de los estudiantes, sus capacidades, intereses y

potencialidades, sus conocimientos previos y sus posibles dificultades. Esta valoración refiere tanto al grupo como conjunto y a los individuos particulares.

En este sentido, la evaluación facilitó las decisiones previas del docente, a la hora de programar la enseñanza. En ello se incluye, también, la identificación de los recursos de enseñanza que pudieron ser movilizados y el análisis del contexto, entre otras importantes cuestiones. Se dirigió a detectar dónde estaban las dificultades de los alumnos y el porqué de las mismas. Buena parte de estas valoraciones se realizaron de modo informal y son continuas: interpretando las respuestas de los alumnos, sus percepciones y dificultades, analizándolas en función de los desafíos y el contexto personal inmediato. Dada esta informalidad, los profesores debieron estar atentos a ciertos riesgos (Davini, 2009).

El caso de la evaluación que se realizó cuando se analizaron los casos, por medio de intervenciones evaluaba la profundidad con la que analizaron los casos que les fueron asignados, consistió en realizarles preguntas acerca de cuestiones teóricas que ayudarían a interpretar los casos, el porqué de las decisiones que les llevó a las personas a llegar a estar en esas condiciones. Los alumnos se encontraban muy satisfechos con las devoluciones y aportes que les realizaba la docente.

Gardner (1992) define la evaluación como el proceso por el cual se obtiene información sobre los conocimientos (skills) y las capacidades (potentials) de una persona y, añade en la misma frase, que este proceso de recolección de información tiene como objetivo proporcionar una retroalimentación significativa a la persona a evaluar y proporcionar datos útiles a la comunidad en la que vive.

Cuando los estudiantes miraron la película los docentes evaluaban como analizaban los hechos que sucedieron en el grupo pequeño, ellos recorrían los grupos y realizaban intervenciones acerca de lo que tenían en cuenta. Eso llevo que al momento que compartieron sus conclusiones al grupo grande el docente se caracterizó como un moderador y los alumnos se posicionaban como protagonistas del debate acerca de las situaciones problemáticas que se lograron identificar.

Al momento de realizar la simulación de la entrevista los docentes evaluaban si se lograron realizar las intervenciones correspondientes en el entrenamiento como por ejemplo si se logró posicionar en el papel de los familiares, entrevistadores y observadores. Pero lo más interesante que se presentó, fue al momento de solicitar la docente, al grupo de observadores que les brinde una devolución a los otros estudiantes. De acuerdo con Meyer (1992), cualquier evaluación auténtica es necesariamente una evaluación de la competencia. Los problemas reales a resolver, ensayos, proyectos de investigación, simulaciones, actividades de laboratorio, etc. son situaciones de evaluación auténtica.

#### **4.4. Concepciones docentes**

Las concepciones docentes que se hicieron presente en las clases de arquitectura, reflejaron a la innovación como una actividad global de generación de cambios que construyeron a los aprendizajes reflexivos de los agentes del aula. Pero para contribuir a este tipo de aprendizaje, para que hubiera innovación necesito de innovadores; necesita de personas que se ilusionen, que se identifiquen y se



---

comprometan con un proyecto que introduzca un cambio en sus prácticas habituales (Marcelo, 2013).

La docente principal caracterizaba la importancia de incorporar este tipo de práctica, porque se encontraban con 180 alumnos que no tenían el hábito de la reflexión. Por eso creemos que el desafío de incorporar las estrategias anteriormente mencionadas, fue para fomentar un cambio en las prácticas que habitualmente desarrollaban los estudiantes. Webster & Hopkins (1996). Esta mirada compleja de innovación, constituye una estrategia dirigida a aumentar los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Según Viñao (2002, citado en Altopiedi, 2010), estas concepciones se vinculan a la innovación desde una mirada amplia, con las necesidades o problemas detectados en la enseñanza. Así, el sentido del término se restringe. No sólo se trata de una respuesta nueva, sino dirigida a solucionar aquellas dificultades registradas en la práctica. Se trata, por lo tanto, de la incorporación de modificaciones que afectan de forma puntual y directa a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en el ámbito de aprendizaje, para que los estudiantes se vinculen con el desarrollo de su práctica profesional.

Las concepciones docentes reflejaban la intención de incorporar prácticas innovadoras para generar un cambio en los estudiantes, por eso la actividad de incorporar el trabajo de campo, se la planifica muchos meses antes de iniciar el cursado, que consistió en concurrir a un asentamiento y conocer la realidad, recabar información que les sirvió de insumo para la realización de su trabajo final que consistió en dar una posible solución a la problemática. Pero incorporar estas prácticas no resultó nada fácil, se tuvo que realizar trabajos previos, con los referentes barriales, trabajar con las familias, explicándoles en que estas van a cumplir una función docente y que van a enseñar a un grupo de estudiantes de la universidad lo que es su realidad va a enseñar una realidad a los estudiantes.

La implementación con éxito de innovaciones en el aula es más probable que se produzca cuando los profesores suelen reflexionar acerca de su enseñanza y de los objetivos que persiguen. Por lo tanto, cuando las creencias pedagógicas son consistentes con las tecnologías los profesores se esfuerzan por utilizarlas para conseguir resultados positivos (Martín, 2009).

Los estudiantes ingresaron a la asignatura, con una forma de relacionarse con los docentes, sin embargo, al ingresar a vivienda se encontraron con un equipo de docente que realizaba un acompañamiento, evaluando cada avance que realizaba. La asignatura realizaba parciales, pero lo que les importaba, era que vayan construyendo poco a poco, día a día, *que conozcan la pobreza cualitativamente*.

Estas concepciones son consideradas como innovadoras, desde una mirada amplia, al sumergir en estas prácticas a los estudiantes a la realidad, de luego que los estudiantes de arquitectura al ingresar a la carrera, piensa que se va a dedicar su vida a la realización de hoteles, edificios, y estas prácticas ayudan a conocer su ciudad, las problemáticas que necesitan una solución. Libedinsky (2001) señala que:

...innovación educativa es sorpresa, consiste en solucionar problemas claramente detectados y a los que hay que dar respuesta, pero que a la vez nos posiciona en la tarea docente (...) como (...) transgresores. De aquellos que están convencidos de que

el orden habitual y rutinario de la enseñanza debe ser alterado por nuevas formas de comunicación didáctica, por nuevas formas de entender y ejercer la enseñanza. (p.21)

Para los docentes, estas prácticas se consideran como innovadoras porque para el alumno es una forma que no es común de aprender, están acostumbrados a trabajar con estructuras. Siendo el horizonte el trabajo interdisciplinario, porque consideran que es la única forma de enseñar a trabajar a los estudiantes y de abordar a la complejidad.

## 5. Resultados

### **Caso narrado: “El laboratorio viviente para la gestión y el desarrollo de la vivienda popular”.**

Luego de haber recorrido y atravesado una experiencia significativa para nuestra formación en la investigación, nos aproximamos a la comprensión de un caso en el cual los actores involucrados promovieron a la innovación educativa como un **cambio justificado**, solucionando una alta gama de inconvenientes que se les presentaron en su práctica incorporando las estrategias metodológicas innovadoras para la disciplina de arquitectura y sus prácticas profesionales.

En el caso de Arquitectura, innovar fue introducir estos cambios justificados pero la calidad del cambio no dependió de lo valioso que fue el cambio en sí mismo sino de la justificación que se le atribuyó, una criteriosa justificación. Al considerar de suma importancia, **mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes**, para fortalecer sus prácticas profesionalizantes demandadas por esta sociedad.

Para introducir cambios, se necesitó de un tipo de profesores innovadores, porque como lo menciona Marcelo (2013) la innovación necesita de innovadores. Necesita de personas que se ilusionen, que se identifiquen y se comprometan con un proyecto que introduzca un cambio en sus prácticas habituales. En esta presentación, cumpliendo un rol importante del docente en relación a la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Los hallazgos más sobresalientes, que observamos en estas prácticas pedagógicas, fueron:

#### **- Docentes y estudiantes como protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje**

Se articulaban las competencias del perfil profesional con los intereses de los estudiantes: se mezclaba lo que el profesor y la unidad académica interpretaban como necesario y lo que el alumno sentía como atractivo en ese momento, por ejemplo, vincularlo con la práctica profesional con casos frecuentes, con los que se van a enfrentar en la vida real.

#### **- Las planificaciones constituyeron una hipótesis de trabajo que se irá reformulando durante el proceso.**

El sistema de evaluación de estas experiencias, superaban una visión sumativa de medición de objetivos cumplimentado; concretizándose en un carácter de análisis procesual de las experiencias. Realizando un seguimiento de toda la experiencia.

Teniendo en cuenta la caracterización que poseen y reconocer que estos docentes se posicionan en una perspectiva crítico-reflexiva o dentro de un Enfoque Problemizador de la Enseñanza, como lo menciona Alcalá (2002), como un atenuante de *las necesidades y problemas de la enseñanza*.

Entienden que incorporar esta práctica innovadora, sirve **para atenuar las necesidades y problemas detectados en la enseñanza**, problemas que hacen referencia la exigua calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Se cree que da una respuesta nueva, dirigida a solucionar aquellas dificultades registradas en la práctica. Modificando de forma puntual y directa a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en el ámbito del aula, para que los estudiantes se vinculen con el desarrollo de su práctica profesional.

Consideran que es la mejor forma para que los estudiantes aprendan, porque se habitúan en su formación a trabajar de manera muy estructurada, como su disciplina lo demanda, pero con estas prácticas consideran que es la mejor forma de ubicarlos en la realidad. Completamente involucrados, con el desarrollo de la investigación disciplinar, acerca del Desarrollo de la Vivienda Popular, que, al nivel Latinoamericano, tiene una gran repercusión esta línea de investigación disciplinar, por los índices de pobreza, por la ineficiente administración de los recursos de los Estados, y por la desvalorización de la Gestión de la Vivienda.

El valor de “sumergirse” con los estudiantes en la realidad para que conozcan la ciudad, las problemáticas, por ser una forma de aprendizaje que no es común para los estudiantes, porque están acostumbrados a agarrar un libro y trabajar con estructuras. Es así, que encontrarse con una realidad y diseñar una solución para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos tan golpeados por el flagelo de la pobreza, estimulando su creatividad y despertando esa sensibilidad característica de esta disciplina, es tan necesaria para abordar temas tan delicados.

El argumento que empleaban para incorporar estas prácticas pedagógicas, fue pensar en los estudiantes, en la calidad de los aprendizajes y en despertar la reflexión de los estudiantes para que logren construir aprendizajes. En sus discursos los docentes, reflejan lo que Fenstermacher (1989), caracteriza como al docente libertador de la mente del individuo y un promotor de seres humanos morales, racionales, entendidos e íntegros. Matizado con argumentos característicos de las teorías constructivistas, las cuales integran diversas teorías que se han elaborado en oposición a la concepción asociacionista y mecanicista de psicología conductista. En esta posición nos hallamos ante un sujeto activo, no determinado exclusivamente por las contingencias ambientales, sino que interactúa con el medio desde sus experiencias y conocimientos anteriores, significando y resignificando el mundo que lo rodea, es decir realizando una verdadera reconstrucción de la realidad en sus estructuras mentales (Alcalá, 2002). Que consideran, como las más apropiadas para posicionarse al momento de diseñar sus propuestas; pensamiento construido, luego de atravesar una fuerte e enriquecedora formación docente, que la lograron y la siguen construyendo gracias a la formación continua.

En este caso, se pudo conocer, en sus estrategias metodológicas cuando se concretaban en las actividades que permitirían apropiarse del conocimiento, a través de procesos constructivos por parte de los alumnos. En ellas se integran tanto cuestiones disciplinares (aspectos teóricos y metodológicos) del saber a enseñar,

---

como de aprendizaje (procesos reflexivos y análisis) donde los profesores por su trayecto los consideraron adecuados para ser incorporados en estas experiencias.

Las estrategias metodológicas investigadas se posicionan dentro de un paradigma de cognición situada (Díaz Barriga, 2010), porque se destacó por la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje. Porque se reconoce al aprendizaje como un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran paulatinamente a un campo profesional, por ello, los alumnos aprenden en el contexto pertinente, en estos casos diseñados para ellos.

Desde esta visión situada, la enseñanza se centra en prácticas auténticas, las cuales son coherentes y significativas. Por la relevancia cultural de las actividades que participa el estudiante, porque los estudiantes aprenden implicándose con los desafíos que se les presentan en la práctica real en los diferentes campos del conocimiento.

Las estrategias metodológicas, posicionadas dentro de un paradigma de la cognición situada, propiciaron un sistema de evaluación procesual con el que los mismos docentes evaluaban el impacto que ocasionaban estas prácticas pedagógicas innovadoras. Desde luego que el impacto que ellos querían ocasionar se centraba en los aprendizajes de los estudiantes. Por ello se identificó que, para lograr una reflexión en estas prácticas pedagógicas innovadoras, se posicionaron en un tipo de evaluación procesual, que mediante el *diálogo* que se establecía entre profesores y alumnos, comprender los conocimientos aprendidos y así tomar decisiones en relación a una valoración. La evaluación fue una actividad compleja, que pretendió mejorar tanto la calidad de los aprendizajes de los alumnos como los métodos de enseñanza de los docentes. De más está decir que se necesita, desde ambos lados de esta relación, tener una apertura mental que posibilite la autocrítica y, por qué no, la autoevaluación (Tejedor & Jornet, 2008).

Por medio de la evaluación, se identificó como sirvió al alumno para que éste corrobore sus aprendizajes y aprenda de sus errores. Fue imperiosa la devolución y la explicación de las equivocaciones. Esto permitió también detectar algún problema en la enseñanza. El autor anteriormente mencionado, nos ayudó a reconocer como la evaluación de desempeño que se realizó requirió de una tarea de observación de ciertas destrezas que el alumno fue construyendo a lo largo del curso. Lógicamente, este tipo de evaluación estuvo precedida por una metodología de enseñanza que hizo demostraciones didácticas de las destrezas requeridas, dentro de las competencias de acción que debe tener un futuro egresado.

El impacto que tuvieron estas prácticas equivale a la calidad de los aprendizajes, estos fueron satisfactorios y se construyeron aprendizaje gracias a un proceso de construcción personal de ellos, elaborando una representación personal del contenido de aprendizaje propuesto por el docente. Esto fue gracias a los conocimientos previos de los estudiantes que le sirvieron para conectar con lo nuevo brindado por el docente, esto fue resultado de un proceso activo de los estudiantes, donde el docente fue un guía.

Los estudiantes necesitaron realizaron un proceso de metacognición, para asegurar el control personal sobre sus conocimientos y los propios procesos durante el aprendizaje. El profesor y estas prácticas pedagógicas innovadoras se volvieron parte activa en el proceso de construcción de conocimiento que tiene como centro no a la

---

materia, sino a los estudiantes que actuaron sobre el contenido. Así, esta concepción se caracteriza porque el alumnado es considerado constructor activo y no seres reactivos, y porque el profesorado se ocupa, realmente, de acompañarlos para la construcción de conocimientos (Mauri, 1999).

## **6. A modo de cierre**

Entendemos que el impacto que tuvo la innovación fue directamente en los aprendizajes, no admitiendo al producto sin el proceso, es decir, el recorrido por el que el estudiante construye los conocimientos.

Al recorrer este proceso aprendían e iban cambiando no sólo la cantidad de información, sino la capacidad de comprender ese contenido. Desde esta perspectiva, resultó obvia la importancia de cómo se les enseñaba a los estudiantes a “aprender a aprender” y la de ayudarlo a comprender que, cuando están aprendiendo, no se debe tener únicamente en cuenta aprender para pasar esa instancia y aprender ese contenido específico, sino también cómo organizarse para actuar de esa misma manera o mejor en situaciones futuras. En este sentido, queremos brindar dos consideraciones finales, para poder cerrar parcialmente esta presentación.

### **- Cómo fue posible comprender estas experiencias...**

Comprender estos pasos fue complejo y enriquecedor para la tarea o el desafío que abordamos al momento de intentar sistematizar este tipo de prácticas valiosas para la docencia universitaria, ya que la indagación en esta dirección no sólo “observa” lo investigado, sino que modifica sustancialmente nuestra visión como investigadoras y docentes hacia la innovación, convencidas de que lo rutinario y monótono en la enseñanza debería ser modificado por nuevas formas de interacción entre el docente, alumno y el conocimiento.

Creemos en la importancia de haber conocido prácticas pedagógicas innovadoras por medio de la metodología de caso, con una actitud investigativa, que nos da la posibilidad de compartir con los pares para la transformación de las prácticas porque necesitamos darle sentido a la investigación cualitativa para impulsar las experiencias innovadoras en toda la Universidad, en todas las aulas.

### **- Lo que nos llevamos...**

Una experiencia que nos ayudó a reconocer que la necesidad de innovar surge por un hecho de generosidad con el conocimiento, por desprenderse de la idea del rol protagónico de la clase por parte del docente. Por la intención de pensar que los estudiantes son el foco del aula, y que necesitan de los docentes para llegar a nuevos horizontes, la construcción de nuevos conocimientos. Innovar es ayudar, brindando herramientas para que los estudiantes controlen sus propios procesos durante el aprendizaje. Porque el profesor y estas prácticas pedagógicas innovadoras se vuelven parte activa en el proceso de construcción de conocimiento que tiene como centro no a la asignatura, sino a los estudiantes.

Nos llevamos la certeza que innovar en las prácticas pedagógicas universitarias, es habilitar a los estudiantes a intervenir sobre el contenido disciplinar. Innovar en las prácticas pedagógicas, es un gran desafío, no resulta sencillo, más

---

cuando la cultura universitaria no está centrada en los estudiantes. Pero consideramos que es posible, porque estas prácticas son el motor para el desarrollo de las Universidades, un desarrollo que implica crecimiento económico y social. Para que esto se logre, necesitamos un equipo de docentes universitarios, que desplieguen creatividad para poder innovar en la Universidad, para poder fomentar en los estudiantes ganas de querer aprender más. Las experiencias que nos tocó profundizar, descubrimos que hay profesores universitarios, que lo están intentando; que comparten nuestro mismo compromiso con la práctica docente y la convicción sobre el rol docente innovador: ayudar a aprender.

## 7. Bibliografía

- Alcalá, M. (2002). *Concepciones epistemológicas de profesores de carrera de profesorado. Relaciones con la enseñanza en cátedras universitarias*. Trabajo Correspondiente al período de investigación. Programa de Doctorado en Didáctica General y Didácticas Especiales. Universidad de León.
- Altopiedi, M., & Jiménez, L. (2010). Contextos difíciles e historias turbulentas como motores de la innovación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14 (1), 29-45.
- Anijovich, R. & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer del aula*. Buenos Aires: Aique.
- Bergvall-Kåreborn, B., Eriksson, C., Ståhlbröst, A. & Svensson, J. (2009). A milieu for innovation: defining living labs. In *ISPIM Innovation Symposium*. 06/12/09-09/12/09 <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1004774&dsid=-218>
- Carbonell, J. (2002). El profesorado y la innovación educativa. En Cañal de León, P. (Coord.). *La Innovación Educativa* (pp. 11-26). Madrid: Akal.
- Casas, M. & Stojanovic, L. (2013). Innovación en la universidad iberoamericana. [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10 (1), 61-74. <http://www.redalyc.org/pdf/780/78025711005.pdf>
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Gardner, H. (1992). Assessment in Context: The Alternative to Standardized Testing. In Gifford, B.R. and O'Connor, M. C. (Eds). *Changing Assessments: Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instruction* (pp.77-121). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky y la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós
- Dabaieh, M., Lashin, M., & Elbably, A. (2017). Going green in architectural education: An urban living lab experiment for a graduation green design studio in Saint Catherine, Egypt. *Solar Energy*, (144), 356-366.
- Davini, M. (2008). *Métodos activos de enseñanza y aprendizaje La integración del conocimiento y la práctica*. Versión adaptada del Capítulo 5 (pp. 113-133).

- Davini, M. (2009). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Demuth Mercado, P. (2011). *El desarrollo del conocimiento didáctico en profesores universitarios principiantes: estudio de casos en el Departamento de Informática de la Universidad Nacional del Nordeste – Argentina*. Trabajo de investigación inédito. DEA. Programa de Doctorado en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas, Universidad de Sevilla, España.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 1 (1)*, 37-57.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Cambridge: University Press.
- Eggen, P., Kauchak, D. & Libedinsky, M. (1999). *Estrategias docentes: enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Fondo de cultura económica.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (Comp.) *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos* (149-179). Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1992). Assessment in Context: The Alternative to Standardized Testing. In B. R. Gifford and M. C. O'Connor (Eds.) *Changing Assessments: Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instruction* (pp. 77-121). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Gewerc, A. & Montero, M. (2000). ¿Profesor, Médico o científico? Un estudio de caso de catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela. *Revista de Educación, (321)*, 371-398.
- Jiménez, R. (2010). Formación por competencias en la enseñanza de la Arquitectura: ¿Un aporte? ¿Una necesidad? ¿O una moda? *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias REDEC, 6 (2)*, 65-83.
- Hernández Sampeiri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Kunnari, I., & Ilomäki, L. (2016). Reframing teachers' work for educational innovation. *Innovations in Education and Teaching International, 53 (2)*, 167-178.
- Libedinsky, M. (2001). *La innovación en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2002). Prácticas con tecnologías. *Cuadernos de Investigación Educativa, 1 (10)*, 43-51.
- Marcelo, C. (2013). Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. *Revista Brasileira de Educação, 18, (52)*, 25-47.
- Martín, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: el reto del cambio docente. En Pozo, J. I. y Pérez, M. del P. (Coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.

- 
- Masseck, T. (2017). Living labs in architecture as innovation arenas within higher education institutions. *Energy Procedia*, (115), 383-389.
- Michavila, F. (2009). La innovación educativa. Oportunidades y barreras. *Arbor*, 185 (Extra), 3-8.
- Perkins, D. (1993). Person plus: “A distributed view of thinking and learning”. En Salomon (Ed.) *Distributed Cognitions*. New York: Cambridge University Press.
- Mauri, T. (1999). ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? En Coll, C. *El constructivismo en el aula*. (Cap. 4). Barcelona: Graó.
- Meyer, C. (1992). What’s the Difference between Authentic and Performance Assessment?. *Educational Leadership*, 49 (8), 39-40.
- Porta, L., Yedaide, M., & Álvarez, Z. (2016). Sentidos de la pasión. *Revista Episteme*, 6 (1), 11-18.
- Porta, L., Sarasa, M., & Alvarez, Z. (2011). Una experiencia en torno a la investigación sobre la enseñanza en el nivel superior. *Revista de Educación*, 2 (3), 181-210.
- Pérez Ortega, I. (2016). La competencia mediática en el currículo escolar: ¿espacio para innovaciones educativas con tecnologías de la información y la comunicación? *Innovación educativa*, 16 (70), 61-83.
- Pinos Medrano, H. (2015). Uso del método de aprendizaje basado en proyectos (ABP), para la carrera de Arquitectura. *Revista Universidad y Sociedad [seriada en línea]*, 7 (3), 112-116.
- Portero Ricol, A., & Zurita, H. (2014). La experiencia del Taller en el Barrio El Astillero. *Arquitectura y Urbanismo*, 35 (3), 130-135.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tejedor, F. & Jornet, J. (2008). La evaluación del profesorado universitario. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. California: Sage.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- Webster, F. A., & Hopkins, D. W. (1996). Contributions from different microbial processes to N<sub>2</sub>O emission from soil under different moisture regimes. *Biology and Fertility of Soils*, 22 (4), 331-335.
- Zabalza, M. (2004). *Innovación en la enseñanza universitaria. Contextos Educativos*. Universidad de Santiago de Compostela.



**UN ALGARROBO COMO PAISAJE CULTURAL. CONFIGURACIONES DE SENTIDO EN  
TORNO AL “ALGARROBO- EDIFICIO ESCOLAR” EN EL BARRIO MAPIC  
(RESISTENCIA, CHACO)****AN ALGARROBO, NATIVE TREE, AS A CULTURAL LANDSCAPE. CONFIGURATIONS  
ABOUT THE TOPIC “ALGARROBO- BUILDING SCHOLL” IN THE BARRIO MAPIC  
(RESISTENCIA, CHACO)**

---

Rita Sandra Medina<sup>1</sup> - Mónica Marisel Medina<sup>2</sup>

---

Fecha de recepción: 03-06-2019.

Fecha de aceptación y versión final: 24-09-2019.

**Resumen**

En el año 1985 se crea por pedido de los miembros de la comunidad indígena *qom* del barrio Mapic, la actual Escuela de Educación Primaria N° 963 “Cacique Moreno”. En ese momento no se contaba con un edificio escolar, la escuela funcionaba en una construcción precaria. Una gran tormenta, en ese mismo año, derribó dicha construcción; entonces, el director de la institución (con aula anexa) y los alumnos, colgaron el pizarrón en un ejemplar de algarrobo que ofició de escuela y salón de clases hasta aproximadamente el año 1988. Actualmente, el ejemplar de algarrobo (*mapic* en lengua *qom*) ya no existe, sin embargo, permanece en la memoria de la comunidad *qom*. El objetivo de este artículo es describir las configuraciones de semiosferas (Lotman, 1996) en torno al algarrobo y al espacio que ocupa el actual edificio escolar. Para ello, se adoptan dos perspectivas teórico-metodológicas complementarias, la semiótica y la etnografía. Las mismas permiten recuperar las significaciones que se fueron estableciendo a lo largo del proceso de creación y construcción del edificio escolar del barrio Mapic, con las significaciones que actualmente se (re)configuran en torno al mismo: 1) escuela-algarrobo en la que no existía una frontera física para filtrar las prácticas culturales de la comunidad *qom* y 2) edificio escolar que impone una semiosfera con fronteras fijas que obstruyen el flujo libre de los hábitos comunitarios *qom*, ya que instaura la idea de propiedad cercada. El corpus está compuesto por periódicos regionales y nacionales de la década del '90, documentos escolares, entrevistas semi dirigidas realizadas a miembros de la comunidad *qom* y notas de campo recopiladas durante los años 2012 -2015.

**Palabras clave:** paisaje cultural - algarrobo/*mapic* - comunidad *Qom*.

**Abstract**

The school of Educación Primaria N° 963 “Cacique Moreno” was founded in Mapic neighborhood in 1985 on request of the Qom community members. In that year, the community did not have a school building, the school had a precarious building. In the same year that

---

<sup>1</sup> Estudiante avanzada de la carrera Licenciatura en Gestión y Desarrollo Cultural de la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura (FADyCC), Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Domicilio: Lote rural N° 126, Barrio Mapic. Resistencia, Chaco, República Argentina. Tel. celular: 3624 – 048239. Correo electrónico: [ritasandra800@yahoo.com.ar](mailto:ritasandra800@yahoo.com.ar)

<sup>2</sup> Magíster en Antropología Social, Universidad Nacional de Misiones (UNAM) y Doctora en Letras, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Becaria posdoctoral, CONICET. Docente de la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura (FADyCC), UNNE. Domicilio: Av. Alberdi 1235. Resistencia, Chaco, República Argentina. Tel. celular 3624-666728. Correo electrónico: [mariselmedina@gmail.com](mailto:mariselmedina@gmail.com)

precarious structure collapsed after a strong storm; therefore, the principal (who was also a teacher) and the students decided to hang a blackboard in an *algarrobo* (a native tree). The *algarrobo* (mapic in Qom) was used as a classroom until 1988 approximately. Nowadays that *algarrobo* no longer exists; however, it is still present in the cultural memory of the qom community. In this paper we describe the semiospheres meanings (Lotman 1996) about the *algarrobo* and the space that the school building occupies now. For this, two complementary theoretical and methodological perspectives are adopted, semiotics and ethnography. These allow to recover the meanings established along the processes of school building creation and construction, and the meanings that are currently reconfigure about the *algarrobo*: 1) school-algarrobo in which there was no physical border to filter the cultural practices of the qom community and 2) school building that imposes a semi-sphere with fixed borders that obstruct the free flow of qom community habits since it establishes the idea of private property. The corpus is made up of regional and national newspapers from the '90s, school documents, semi-directed interviews to members of the qom community and field notes collected during the years 2012-2015.

**Key words:** cultural landscape - algarrobo/mapic - Qom community.

## 1. Introducción

El barrio periurbano *Mapic* se encuentra ubicado a 8 km del casco céntrico de la ciudad de Resistencia provincia del Chaco; este barrio comenzó a constituirse a fines de la década del '60 por un asentamiento de población indígena *qom* proveniente de las ciudades del interior del Chaco: Las Palmas, La Leonesa, Margarita Belén y Pampa del Indio (Guarino, 2006). En el mismo residen aproximadamente 354 familias indígenas y no indígenas o criollas<sup>ii</sup>. Desde hace aproximadamente diez años, el lugar comenzó rápidamente a urbanizarse con la construcción de viviendas sociales para familias criollas e indígenas. El barrio cuenta con instituciones públicas tales como: un edificio escolar donde funciona la escuela primaria y secundaria, un jardín de infantes, un centro comunitario, un centro de salud y un culto evangélico; las mismas fueron edificadas por los miembros de la comunidad. Estos establecimientos constituyen espacios de encuentro y de relación entre criollos, indígenas y mestizos.

Un monumento natural, característico de la zona y que da origen al nombre del barrio es el algarrobo, *mapic* en lengua *qom*. Un gran ejemplar de algarrobo fue protagonista desde la conformación del barrio por ser considerado por el pueblo *qom* un punto de encuentro y de reunión. El mismo se encontraba ubicado en el medio del espacio comunitario. Durante la década del '80 el árbol ofició de escuela, de espacio de encuentro comunitario, los niños no sólo aprendían bajo la sombra y protección del mismo sino también, jugaban a su alrededor. En el año 2007 por solicitud de la comunidad se decidió talar dicho algarrobo ya que se temía que cayera sobre las viviendas de las familias indígenas; además, se necesitaba parte del espacio que ocupaba para la construcción de otro punto de encuentro, el templo evangélico.

Durante nuestro trabajo de campo desarrollado entre los años 2012 y parte 2015, observamos que *'el mapic'* continúa presente en la memoria de los lugareños e incluso algunos miembros se refieren al mismo como si aún estuviera físicamente presente en el medio de la comunidad.

Otro espacio que se encuentra ligado a la historia del paisaje cultural y natural del *mapic*/algarrobo es el espacio donde se encuentra emplazado el edificio escolar que por su ubicación en el centro del barrio fue considerado por la prensa local de la década del '90 e investigaciones regionales como un lugar de división entre criollos e indígenas (Guarino, 2006). Si tomamos como punto de referencia la ubicación de la escuela podemos señalar al noroeste las viviendas de las familias *qom* (las más antiguas), hacia el noreste un número minoritario de familias criollas y hacia el sureste se encuentran ubicadas viviendas sociales en las que viven familias criollas (construidas en los últimos años). ¿Realmente tanto el gran ejemplar de algarrobo como el edificio escolar establecen/establecieron dos fronteras culturales bien delimitadas: escuela y no escuela, el sector indígena y sector no indígena? Creemos que tanto el algarrobo como el edificio escolar no constituyen fronteras rígidas, que dividen un sector de otro; sino más bien, “hitos” para el barrio ya que en torno a los mismos emergen configuraciones de sentidos individuales y colectivas. En este sentido, cabe mencionar la diferencia entre frontera territorial/física y la frontera cultural/simbólica, puesto que los límites que suponen una u otra frontera no coinciden.

Los límites de la frontera física están bien delimitados, mientras que los de la simbólica se desdibujan cuando se produce el encuentro, desencuentros o interacciones entre ambos grupos étnicos (indígenas *qom* y criollos).

Un concepto clave para abordar estas configuraciones de sentido es el de semiosfera que alude a un espacio e implica un posicionarse e instalarse en el mismo y configurar múltiples significaciones. Teniendo en cuenta lo mencionado el objetivo de este artículo es describir la configuración de semiosferas (Lotman, 1996) en torno al algarrobo (*mapic* en lengua *qom*) y al espacio que ocupa el actual edificio escolar.

Para poder realizar esta propuesta es necesario recuperar las significaciones que se fueron estableciendo en torno a por un lado, al algarrobo/*mapic* y por otro, al proceso de creación y construcción del edificio escolar del barrio *Mapic*, con las significaciones que actualmente se (re)configuran en torno al mismo.

Cabe mencionar que este artículo forma parte de una investigación doctoral que consistió en la descripción etnográfica de los usos lingüísticos del *qom* y castellano en la comunidad *qom* del barrio *Mapic*<sup>iii</sup>. Para los objetivos de este artículo adoptamos la perspectiva etnográfica tanto para la recopilación de la información como para el análisis de los datos. El enfoque etnográfico permite identificar el sentido que los actores sociales le otorgan a sus prácticas socio-culturales (Guber, 2011). Una perspectiva complementaria a la anterior es la semiótica ya que a través de categorías teóricas como instación, semiósfera y umbral semiótico posibilita el análisis de las significaciones que se configuran en torno al espacio en el que está emplazada una de las instituciones del barrio *Mapic*: el edificio escolar.

El corpus de análisis está compuesto por periódicos regionales y nacionales de la década del '90, por entrevistas semidirigidas realizadas a miembros de la comunidad *qom* del barrio *Mapic* y notas de campo realizadas durante los años 2012 - 2015. Algunas de las entrevistas utilizadas para el análisis fueron realizadas en un marco institucional (Escuela de Educación Secundaria N° 118 del barrio *Mapic*) con la presencia tanto de alumnos, docentes indígenas y no indígenas como de referentes

comunitarios. Es necesario destacar que los nombres de los actores sociales fueron cambiados para preservar la identidad de los mismos.

El trabajo está organizado en tres partes: en la sección 1, presentamos una sistematización teórica que nos permitirá comprender el concepto de semiosfera y operar sobre el corpus de análisis; en la sección 2, describimos algunas de las semiosferas identificadas en torno al algarrobo y al espacio en el que está emplazado el edificio escolar del barrio *Mapic* y en la sección 3, brindamos las reflexiones finales.

## **2. Hacia una comprensión del concepto de semiosfera**

En esta sección realizamos una sistematización de los conceptos teóricos que nos permiten abordar y comprender nuestro objeto de estudio: las semiosferas en torno al edificio escolar del barrio *Mapic*.

La cultura es el lugar donde se configuran múltiples prácticas cotidianas y de sentidos que conforman la semiosis infinita que el investigador social debe interpretar. Por eso, consideramos pertinente comenzar adoptando una concepción de cultura. Geertz (1973) considera que el hombre vive inserto en tramas de significaciones que él mismo crea y recrea. Para Geertz la cultura es “esa urdimbre y el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de interpretaciones”. Y, además, considera que la cultura, desde una perspectiva semiótica, es “entendida como sistemas en interacción de signos interpretables (...) la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es el contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible (...)” (Geertz, 1973, p. 27).

Adoptar un enfoque semiótico de la cultura nos permite dar una interpretación del mundo en el cual viven los actores sociales en estudio y develar los sentidos o significaciones de determinadas prácticas cotidianas. El concepto de cultura que definimos previamente permite al investigador social adoptar una posición, una instalación teórica para comprender el punto de vista nativo, es decir, observar y analizar ciertas escenas o prácticas de la vida cotidiana.

Ahora bien, ¿qué se entiende por instalación semiótica? El concepto de instalación semiótica se contrapone a estos significados de instalar ‘fijar’ o ‘colocar’, ya que de acuerdo con Camblong (2012, pp. 56-57) la noción de instalación es más bien dinámica y no estática puesto que presenta las siguientes características: 1) es móvil o transformable ya que su diseño permite elaborar hipótesis y observar cambios espontáneos; 2) supone una percepción y organización de una dimensión espacial, es decir, toda dimensión espacial se configura y es reconfigurada por las prácticas semióticas cotidianas de quienes la transitan, la habitan o recorren (hábitos, valores, creencias); 3) consiste en “estar” en determinados lugares, en transitarlos, movilizarse y territorializar dicho espacio: “las apropiaciones espaciales configuran soportes primarios de las experiencias individuales y colectivas” y 4) se sustenta en un mecanismo lúdico, esto es, reproduce e imita escenas de la vida cotidiana, a la vez, que habilita invenciones creativas sin reglas fijas.

Dentro de una instalación es posible identificar semiosferas donde se produce el proceso de semiosis. Lotman (1996, p. 22) explica el concepto de semiosfera afirmando que las investigaciones semióticas no consideran que los sistemas de signos funcionen en forma aislada del resto de los sistemas, la separación o identificación de los mismos sirve para fines analíticos/heurísticos: “sólo funcionan estando sumergidos en un *continuum semiótico*, completamente ocupado por formaciones discursivas de diversos tipos y que se hallan en diversos niveles de organización”. Lotman denomina a ese *continuum semiótico*: semiosfera, es decir, el espacio semiótico fuera del cual es imposible la existencia del proceso de semiosis. Es necesario continuar precisando este concepto a partir de sus características.

La primera característica que menciona Lotman (1996, p. 26) se refiere al carácter delimitado de toda semiosfera, es decir, si bien se utiliza la noción de espacio de un modo abstracto (no metafórico) podemos decir que toda semiosfera posee o establece fronteras. Toda semiosfera posee un lenguaje que se redefine y transforma constantemente en el proceso de semiosis infinita, de ahí que se considere la frontera como el lugar de contacto, de vínculo y articulación entre lo interno y externo a la semiosfera. Es decir, en los bordes de la frontera se realizan las traducciones para posibilitar el filtro hacia el interior de la misma ya que constituye “un mecanismo bilingüe que traduce los lenguajes externos a la semiosfera al interior de la mismas y a la inversa”. Por lo tanto, la función de la frontera es traducir o semiotizar los mensajes externos en información (p. 26). El concepto de frontera supone pensar en dos categorías espaciales la de centro/interior y la de periferia/exterior porque la función de la frontera es organizar las modificaciones que se hacen de la periferia hacia el interior de una semiosfera, dado su carácter de permeabilidad, porosidad y de transformación.

La segunda característica de la semiosfera es el carácter irregular dada su naturaleza heterogénea que, en ocasiones, se encuentra atravesada por múltiples fronteras internas (desarrolladas con diferentes velocidades y lenguajes). Camblong (2012, p.11) sostiene que la semiosfera supone composiciones heterogéneas, irregulares y dinámicas ya que en el interior de las mismas los diversos componentes semióticos involucran ordenamientos de variada estabilidad, relaciones y jerarquías.

En el interior de una semiosfera podemos identificar las configuraciones territoriales que conforman lo que Camblong denomina el dispositivo H: **habitar**, **hábitat** y **hábito**. Camblong (2012, pp. 6-7) explica las significaciones y relaciones de cada uno de los términos H y su proyección en la dimensión espacial. El vocablo habitar “alude a la acción de alojarse, hallarse habitualmente en pasar la vida en”, en el transcurso de dicho habitar o “vivir en” se entretajan determinadas prácticas cotidianas denominadas: **hábitos**. Los hábitos son actividades socioculturales en permanente continuidad y definición que rigen la interacción humana y que configuran nuestros mundos de sentido. Los hábitos, las valoraciones, los sentimientos y las experiencias de un sujeto adquieren sentido y construyen un determinado hábitat que nos identifica.

Para la lingüista las nociones habitar y hábitat se encuentran en interrelación, es decir, el hábitat contiene al habitar en una dinámica de ida y vuelta ya que el habitar, en tanto instalación humana, configura un hábitat determinado en el que se

pondrá de manifiesto determinadas prácticas o costumbres cotidianas (Camblong, 2012).

### **3. Paisajes culturales de la comunidad *qom* del barrio *Mapic*: el algarrobo y el edificio escolar**

Durante la década del '70 e inicios de los '80 los niños tobas de las familias del barrio *Mapic* asistían a una escuela localizada fuera del barrio, la Escuela de Educación Primaria N° 5 “Ruiz Díaz de Guzmán” ubicada en la ruta nacional N° 11, Km 1008 del barrio Villa Cristo Rey en Resistencia. Para que los niños pudieran asistir a esta escuela de jornada completa los miembros de la comunidad se organizaban para acompañarlos ya que debían cruzar caminando aproximadamente 5 km de monte. Debido a un hecho de violencia en el cual hallaron a una mamá gravemente herida y para proteger a los niños y a las madres, los padres y adultos *qom* del barrio *Mapic* solicitaron a las autoridades del Ministerio de Educación de la provincia la creación de una escuela primaria.

Citamos un fragmento del relato de una madre y abuela *qom* que fue partícipe de la solicitud de creación de la escuela del barrio. La entrevista fue realizada por los alumnos (criollos y *qom*) de la EES N° 118 del barrio *Mapic*, acompañados por una maestra bilingüe intercultural en el contexto de una situación de clase:

(P): La escuela [se refiere a la Escuela de Educación Primaria N° 5] quedaba lejos entonces los chiquitos cruzaban el monte, pasaban el monte y bueno, surgió como una necesidad de tener una escuela cerca para que los chicos terminen séptimo grado porque antes séptimo grado era como quinto año ahora. [Patricia, madre *qom*, 03/10/2012].

Las autoridades provinciales accedieron al pedido de los padres del barrio *Mapic* y en el año 1985 se crea la Escuela Educación Primaria (EEP) N° 963 “Cacique Moreno” (Resolución N° 1363/1985 del C.G.E de la Provincia del Chaco). En ese momento no se contaba con un edificio escolar, la escuela funcionaba en un salón donde se practicaba el culto evangélico. Una gran tormenta, en ese mismo año, derribó dicha construcción; entonces, el director de la institución (con aula anexa) y los alumnos colgaron el pizarrón en un “ejemplar de algarrobo” que ofició de escuela y salón de clases hasta aproximadamente el año 1988, año en el que se inaugura el edificio escolar.

A continuación, presentamos un fragmento de una noticia periodística que ilustra la ubicación y significación que posee el “algarrobo”:

(1) Es un enorme “mapic” (algarrobo, en toba). Está en el centro de un barrio periférico de Resistencia, en medio de una vegetación rala y achaparrada, y de casas precarias de barro y de planchas de cartón. Pero para los varios centenares de tobas y criollos que viven allí de prestado es como un símbolo. Es el monumento que el barrio no tiene... [Clarín 23/10/1995].

De acuerdo con los relatos de nuestros consultantes, el ejemplar de algarrobo -objeto de análisis- ocupaba un punto estratégico en la comunidad porque se encontraba en las inmediaciones del patio de una vivienda, próximo al culto evangélico, a la primera bomba de agua y aljibe que tuvo la comunidad y a la calle de acceso a la misma.



**Fotografía 1:** “Un viejo árbol fue aula de los tobas”. Extraída del Diario Clarín el día 23/10/1995.

Algunos maestros -que cumplieron funciones en la EEP N° 963- y miembros de la comunidad *qom* afirman que la idea/representación de escuela que poseía la comunidad indígena es la de una institución o espacio comunitario en el que los miembros de la comunidad indígena podían no sólo observar, colaborar y participar de las clases que se desarrollaban bajo el mapic (algarrobo), sino también, en algunos casos aprender a leer y escribir en español. Es decir, no existía una frontera fija, visible entre un espacio de enseñanza y/o aprendizaje y un espacio socio-comunitario.

Dentro de un universo semiótico “acotado” podemos distinguir múltiples semiosferas. Identificamos dentro de la macro-semiosfera “comunidad *qom*” la coexistencia de micro-semiosferas que dan cuenta de la dinámica y transformación de las prácticas y configuraciones de significado; como por ejemplo, escuela, iglesia, hogares, centro comunitario, entre otros. Ahora bien, si pensamos en el espacio escolar que funcionaba bajo el “*mapic/algarrobo*” observamos que si bien, no existía una estructura física que permitiera identificar la institución escolar, el árbol constituía en sí mismo el hito o referencia para establecer la relación de enseñanza-aprendizaje.

En cada acto de enseñanza-aprendizaje se establecía un perímetro imaginario que permitía a los miembros de la comunidad “de ese afuera” no sólo observar esa práctica cultural, sino también, participar de la trama de significados que se entretejían dentro de dicha semiosfera.



**Fotografía 2:** Dibujo sobre la representación “escuela-algarrobo”. Extraída del Libro Histórico de la EEP N° 963 del Barrio Mapic.

Ese perímetro imaginario entre “escuela-algarrobo” y la “comunidad indígena *qom*” es permeable, poroso ya que permite el tránsito o filtro de las prácticas cotidianas, hábitos comunitarios dentro de la semiosfera escuela-algarrobo. Por ejemplo, era frecuente observar cómo un niño decidía abandonar la hora de clase para ir a su casa a tomar un cocido o comer una torta frita o que una madre participe de la clase ya sea oficiando como portera o colaborando con el docente. Esto nos permite comprender como los hábitos o prácticas culturales propias de una semiosfera de la vida íntima comunitaria o del hogar se trasladan a la configuración del habitar y hábitat de la semiosfera escolar.

Si bien no hay un límite físico en la interacción docente (no indígena), niños y la comunidad indígena *qom* existe una frontera lingüístico-cultural que permite reconocer la pertenencia a cierta semiosfera. Por un lado, están los actores que poseen competencias en español, en este caso los maestros que traen consigo una idea de escuela criolla con ciertos hábitos de enseñanza y de interacción. Por otro lado, están los que se identifican como miembros de la comunidad *qom* que aceptan e incorporan a su hábitat esa idea de escuela criolla adaptándola a su cosmovisión: un espacio de enseñanza y aprendizaje abierto a la comunidad. La adscripción étnica y la competencia lingüística que poseen los actores sociales desempeñan un rol determinante para el establecimiento de las fronteras en las relaciones interétnicas.





**Fotografía 3:** “Salón de clases en los primeros tres años de la institución” (Noviembre, 1988). Extraída del libro histórico de la EEP N° 963.

La situación de la escuela-*mapic* comienza a cambiar a partir del año 1988, cuando se inicia la construcción del edificio escolar. Este cambio permite identificar semiosferas con fronteras más fijas que pondrán un límite a las interacciones/relaciones de la comunidad indígena con el espacio escolar y de esta manera, comienza a obturarse, a perder fluidez el tránsito de los hábitos y prácticas culturales. Este genera que la frontera lingüístico-cultural resulte más evidente. Para ilustrar lo mencionado presentamos en (2) un fragmento de una noticia de un periódico y en (3) una descripción del barrio de una investigación regional:

(2) En agosto de 1995 se inauguró el edificio de la escuela del barrio Mapic (...) Hoy la escuela separa -o une- al barrio de aborígenes y el de los criollos con algunos matrimonios entre habitantes de los dos asentamientos (...)

#### **Las reglas de la cultura**

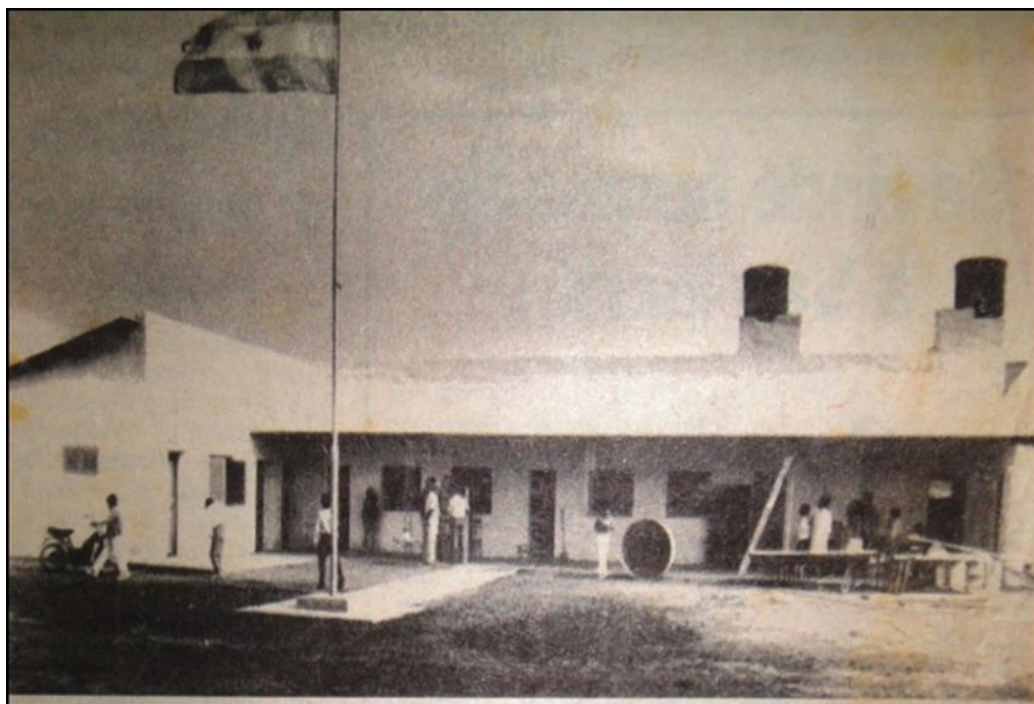
Se supone -a partir de deducciones de los blancos- que con el nuevo edificio, el alambrado circundante y las reglas a partir de la infraestructura que “todo será felicidad” pero no es exactamente así.

La directora y las docentes explican cuál es la realidad. “El alambrado los limita, les da la sensación de que está prisioneros. Antes iban y venían. Se acercaban a sus casas a buscar torta frita o cualquier otra cosa. Un tránsito continuo(...) hasta es más difícil mantener la disciplina. Se los nota como más agresivos (...) hasta los habitantes del barrio ahora miran desde el otro lado del alambrado (...) [Diario Norte 15/08/1995]<sup>iv</sup>.

(3) El barrio[Mapic] (...) Está dividido en dos sectores étnicos, los tobas y los criollos, que tienen como lugar común el edificio educativo, EGB 963. [Guarino 2006: s/d].

Por su ubicación, en el centro del barrio, el edificio escolar es considerado como un hito que: “**separa o une**” y, a la vez, como espacio de encuentro entre criollos e indígenas “[el barrio] Está dividido en dos sectores étnicos, los tobas y los criollos, que tienen como lugar común el edificio educativo, EGB 963”. En los ejemplos (2) y (3) identificamos tres semiosferas (que, a su vez, poseen subsemiosferas) que imprimen diversos sentidos al espacio que ocupa el edificio escolar: 1) la semiosfera del edificio

escolar, 2) la semiosfera del sector de **viviendas indígenas** y 3) la semiosfera del sector de **viviendas no indígenas**.



**Fotografía 4:** “Edificio escolar de la EEP N° 963 en construcción”. Extraída del Diario Norte el día 15/08/1995.

Interpretamos que el tejido perimetral que se coloca alrededor de la escuela bosqueja un “umbral semiótico” que permite hacer referencia a un espacio de aprendizaje (edificio escolar) y un espacio comunitario (comunidad *qom*). Este elemento instauro ciertas normas, hábitos y prácticas culturales que configuran un nuevo hábitat escolar. Estas nuevas prácticas no coinciden con las de la escuela-*mapic* que eran afines a las representaciones del espacio que posee la comunidad indígena. El tejido perimetral establece un recorte de la continuidad o tránsito libre de ciertos hábitos comunitarios, a la vez, delimita una porción de la continuidad e infinitud que representa el espacio comunitario, es decir, instauro la idea de propiedad privada.

Si consideramos lo explícito en el fragmento (2), el edificio escolar es una semiosfera que en su interior establece prácticas, hábitos, modos de interacción, normas de conducta que constituyen ese hábitat. Esta semiosfera posee fronteras que no resultan tan lábiles o porosas para los miembros de la comunidad *qom* debido a que las normas vigentes en dicha institución escolar responden a prácticas culturales criollas y provocan crisis en los hábitos de los niños y miembros de la comunidad indígena: “El alambrado los limita, les da la sensación de que están prisioneros. Antes iban y venían (...) los habitantes del barrio ahora miran desde el otro lado del alambrado”.

Ahora bien, atravesar esa frontera espacial implica dar el primer paso para traspasar y transitar un umbral semiótico diferente a la idea de escuela primigenia “que funcionaba bajo el gran algarrobo”. Arfuch (2005) afirma que “el umbral une tanto como separa, interior y exterior se transforman en dos caras de la misma moneda: la

puerta (...) es tanto un medio de aislamiento como de comunicación”. Durante nuestras visitas y diálogos con los miembros de la comunidad indígena registramos que actualmente los miembros no perciben esta división tajante entre el sector indígena o el sector criollo, por diversas razones: 1) en el sector “no indígena” se establecieron cinco familias indígenas; 2) no consideran que el espacio donde se emplaza el edificio escolar sea el punto de división, sino más bien, interpretan que en dicho espacio se establecen las relaciones de contacto interétnico que posibilitan la construcción y redefinición de nuevos hábitos. Como podemos ver, en el pasaje del umbral es donde entran en contacto o comunicación semiosferas diferentes, es decir, se produce la articulación entre el espacio escolar y el comunitario. En este tránsito, movimiento y proceso se vislumbran valoraciones, relaciones de espacio y de tiempo que se denominan **cronotopos**.<sup>9</sup>

Interpretamos que un símbolo de la comunidad *qom* del barrio *Mapic* es “algarrobo/*mapic*” ya que posee la capacidad de evocar un tiempo y espacio pasado en un contexto presente diferente. Por ejemplo, aún hoy a pesar del tejido perimetral y de las paredes del edificio escolar, los miembros de la comunidad *qom*, especialmente las madres, se acercan al espacio escolar a observar a sus niños o a ofrecer sus productos como por ejemplo, panes, tortas fritas, etc.

Como mencionamos, “algarrobo/escuela” constituye parte de paisaje cultural del pueblo *qom* del barrio *Mapic* porque continúa vigente en la memoria y discurso de sus miembros, en palabras de dos consultantes de la comunidad:

(4) (L) si bien visualmente no está pero en la imaginación de la gente está. [palabras de una joven *qom*].

(M) El *mapic* es como tu padre y hermano a la vez, es aquel que te cuida y protege. Cuando hace calor te protege del sol, cuando llueve de la lluvia, cuando hay demasiado viento te cobija, es el que ve tus alegrías, tristezas y el punto de reunión para avanzar con algunas necesidades o problemas. Él está ahí escuchándote, eso fue y es el “*mapic*” digo que es porque para nosotros aunque no esté aún esta. Él estuvo en el principio de nuestra comunidad y hace 500 años atrás estaba ahí alimentándonos. Cuando tu padre ya no está y se va de este mundo, lo olvidas, claro que no está y [él] vive adentro tuyo. Es eso el *mapic*, está vivo dentro de nosotros y esas conexiones no se rompen. Para ellos, los criollos, es solo una buena madera de producción, pero para nosotros no es así. [María, madre y abuela *qom*, 20/08/2015].

Para las comunidades indígenas el algarrobo es proveedor de alimento (de los frutos se hacen harinas), de materiales para la producción de artesanías (sus cáscaras se utilizaban para teñir los tejidos), es protección ya que marca una relación entre el hombre y la tierra y posee un sentido espiritual, en palabras de una madre y abuela *qom*, “El algarrobo es nuestro hermano somos hijos del mismo padre si algún día desaparece también desaparece el toba, su ausencia no se notará en la tierra pero sí en las estrellas” [María madre y abuela *qom* 20/08/2015].



**Fotografía 5.** Tomada el día 06/12/2013 en la actual EEP N° 963 del Barrio Mapic.

#### **4. Reflexiones finales**

En este artículo describimos y analizamos la configuración de semiosferas de sentido en torno al algarrobo y al espacio que ocupa el edificio escolar en la comunidad *qom* del barrio Mapic. En la sección 1 brindamos una sistematización teórica de los conceptos cultura, instalación, frontera, dispositivo H y umbral, que nos permitió abordar el de semiosfera. En §2. realizamos un recorrido histórico desde el proceso de creación del barrio hasta la creación y edificación de la escuela EEP N° 963 del barrio *Mapic*. A lo largo de este recorrido aplicamos los conceptos teóricos adoptados que nos permitieron identificar las semiosferas que se fueron configurando y redefiniendo en torno al algarrobo y el espacio escolar.

En primer lugar, observamos que en los inicios, el algarrobo-escuela constituía una semiosfera en la que no existía una frontera física para filtrar los hábitos o prácticas culturales de la comunidad *qom*: las prácticas de enseñanza y aprendizaje se llevaban a cabo bajo la sombra del algarrobo. En segundo lugar, interpretamos que el proceso de construcción del edificio escolar a partir del año 1988, impone una semiosfera con fronteras fijas que obstruyen el flujo libre de los hábitos comunitarios *qom* ya que instaura la idea de propiedad privada ajena a la cosmovisión indígena. A su vez, invita a traspasar un umbral que posibilita la resignificación de la comunicación entre la cultura indígena y criolla. Finalmente, interpretamos que actualmente en la memoria cultural de la comunidad *qom* reside, se presentifica y resignifica en cada acto de enseñanza la idea del *mapic*-escuela como un símbolo que identifica al barrio.

Este análisis en torno al paisaje natural y cultural del barrio *Mapic* nos invitan a reflexionar sobre la importancia que tiene la naturaleza y la tierra para las comunidades indígenas. Durante nuestras visitas al campo registramos que los

miembros de la comunidad manifiestan que con el avance del proceso de urbanización la comunidad quedaría cercada por las viviendas y las calles de pavimento, “la gente decía que nos iban a encerrar” (notas de campo 05/01/15). Este temor o inquietud de los actores sociales constituye hoy en día la postal del barrio y representa una amenaza para la vitalidad de uno de los elementos característicos y representativos del paisaje cultural de la comunidad *qom* del barrio *Mapic*: el algarrobo.

Esta reflexión sobre la configuración de semiosferas en torno al espacio escolar del barrio *Mapic* forma parte del diseño e implementación del modelo Educativo Intercultural Bilingüe (EIB). Modelo cuyo propósito es incorporar y/o adaptar a la curricula escolar oficial las prácticas lingüístico-culturales y la cosmovisión indígena.

En el caso de nuestro referente empírico de investigación, en las décadas del ‘80 y ‘90 el objetivo fue institucionalizar las prácticas de enseñanza comunitarias a través de la construcción del edificio escolar y de la incorporación de la figura del docente indígena y no indígena. En el análisis mencionamos que si bien los miembros de la comunidad participaron de la construcción del edificio escolar, cuando el Ministerio de educación decide colocar el tejido perimetral provocó un cambio de actitud tanto en los niños como en los adultos de la comunidad. En una entrevista realizada al referente pedagógico, Rolando González<sup>†</sup> de la comunidad reflexionaba sobre la disposición espacial de la escuela, la ubicación de las ventanas y las puertas de la idea de que la escuela separa al sector indígena del criollo:

(6) (R): A veces nosotros nos preguntamos y decimos ¿por qué la escuela está mirando a aquel lado cuando se construyó [se refiere a que las ventanas y puertas están orientadas hacia el sector no indígena]? Uno nunca hizo esa pregunta o sea nuestros referentes o líderes indígenas nunca hicieron esa pregunta por qué la escuela mira a aquel lado. Porque como que la escuela le da la espalda a la comunidad indígena. Uno si se pone a pensar en eso, como que la construcción comenzó así.

(M): Aparte ¿es la escuela criolla!

(R): ¡Sí [risas]! Uno se pone a pensar en el concepto, un poco enfocando a eso. [Rolando, referente pedagógico, 05/02/2015].

Las verbalizaciones “la escuela está mirando a aquel lado [sector criollo]” y “la escuela le da la espalda a la comunidad indígena” permiten comprender que para algunos miembros de la comunidad indígena, la institución escolar es un espacio criollo el que si bien incorpora la modalidad EIB, es ajeno a la cosmovisión del pueblo *qom*. Por lo tanto, este espacio da cuenta de las fricciones e intereses entre los sectores indígena y no indígena (Medina, 2017).

Por este motivo, consideramos que el análisis abordado en este artículo sobre “escuela-algarrobo” y “edificio escolar” podría ser una herramienta útil para las políticas educativas implementadas para la modalidad EIB ya que permite aproximarnos y vislumbrar la representación del espacio escolar que la comunidad indígena anhela construir y resignificar con su par criollo.

## 5. Bibliografía

Arfuch, L. (2005). Cronotopías de la intimidad. En L. Arfuch (Comp.) *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires: Paidós.

- Camblong, A. (2012). Habitantes de fronteira. En *Cuadernos de Recienvenido* N° 27 Sao Paulo: Univ. De Sao Paulo.
- Camblong, A., Alarcón, R. y Di Mónica, R. (2012). Instalaciones, protocolos y artefactos. En A. Camblong, R. Alarcón y R. Di Mónica *Alfabetización semiótica en las fronteras Vol. II Estrategias, juego y vida cotidiana*. Posadas, Misiones: Ed. Universitaria.
- Geertz, C. (2006 [1973]). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Guarino, G. (2006). Los tobas de la ciudad de Resistencia: el desafío de vivir en los márgenes. En *Cuaderno Urbano. Espacio, cultura y sociedad*. Resistencia, Argentina: Universidad Nacional del Nordeste.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Lotman, Y (1996). Acerca de la semiosfera. En *La semiosfera. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Cátedra.
- Lotman, Y. (1998). La memoria de la cultura. En *La semiosfera II*. Valencia: Cátedra.
- Medina, M. (2017). Descripción etnográfica de la funcionalidad de la lengua toba en la comunidad de habla qom del barrio Mapic (Resistencia- Chaco). Tesis Doctoral, Facultad de Humanidades, UNNE. Marzo de 2017.
- Peirce, Ch. (1897). Falibilismo, continuidad y evolución. En *Escritos filosóficos. Charles Sanders Peirce*. México: El Colegio de Michoacán, 1997. Trad. y notas Fernando Vevía Romero (1997). <http://www.unav.es/gep/FalContEvol.html>

### Documentos de consulta

- Editorial Diario Clarín 23/10/1995 noticia titulada “Un viejo árbol fue aula de los tobas”.
- Editorial Diario Norte 15/08/1995 noticia titulada “El barrio Mapic obtiene un edificio que reemplaza a una escuela rancho”.
- Libro histórico de la Escuela de Eudcación Primaria N° 963 “Cacique Moreno”.

<sup>i</sup> En los inicios de la formación este barrio se denominó barrio Nuevo, luego por sugerencia de una representante de la Cruz Roja Internacional quien observó que un ejemplar de la especie algarrobo, mapic en lengua qom, constituía un punto de encuentro y refugio para los lugareños. De ahí, el nombre que actualmente recibe el barrio.

<sup>ii</sup> La denominación ‘criollos’ o *rokshe* (en lengua qom) es el nombre que utilizan los miembros de la comunidad qom del barrio Mapic para referirse a las personas que no son indígenas.

<sup>iii</sup> Realizada con el financiamiento de una Beca Interna Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) durante los años 2011-2015.

<sup>iv</sup> Cabe mencionar que se debió omitir algunos fragmentos del titular ya que el mismo se encuentra en un estado de deterioro razón por la cual se tuvo dificultades en la lectura del mismo.

<sup>v</sup> Para Bajtin (1978 en Arfuch 2005: 254- 255) “el cronotopos -literalmente tiempo y espacio- señala la correlación esencial de las relaciones espacio-temporales (...) el tiempo se condensa, “deviene compacto, visible para el arte”, mientras que el espacio se intensifica, se abisma en el movimiento del tiempo, del sujeto, de la Historia y ambos son indisociables de un valor emocional”.

## RESEÑA TESIS DE LICENCIATURA

**“LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN LA PROVINCIA DE CORRIENTES: UN ESTUDIO SOBRE LOS PROCESOS DE IMPLEMENTACIÓN DE LAS POLÍTICAS PARA LA MODALIDAD CENTRADO EN EL NIVEL JURISDICCIONAL”<sup>1</sup>**

---

---

Miriam Liset Flores <sup>2</sup>

---

---

Esta comunicación tiene la finalidad de exponer brevemente la investigación realizada para la tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Nordeste, en la que indagué acerca de la implementación de las políticas educativas para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) en la provincia de Corrientes desde la perspectiva de la gestión jurisdiccional de la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (DEPJA).

En función de lo expuesto, examiné acerca del contenido y la intencionalidad de las políticas educativas propuestas y su modalidad de implementación a nivel federal y jurisdiccional. Por ello, consideré los niveles de participación que tuvo la Provincia de Corrientes en el diseño y formulación de las políticas para la EPJA, la influencia de las características organizacionales de la DEPJA en el modo de gestionar la implementación de las políticas educativas para la jurisdicción y los modos de vinculación entre el organismo que conduce la política educativa con las instituciones.

A continuación, a los fines de la presentación expondré brevemente aspectos atinentes a las preguntas y objetivos de la investigación, los marcos referenciales, el abordaje metodológico y los principales hallazgos de la tesis.

### **I. Preguntas y objetivos de investigación**

La educación de jóvenes y adultos sigue siendo hoy un tema de amplio debate, ya que conviven distintos posicionamientos sobre la modalidad debido a los diferentes sentidos que se le fueron atribuyendo a lo largo de la historia argentina.

Es a partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 (LEN) que se define y propone una nueva institucionalidad para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA, en adelante) en donde se le otorga el estatus de modalidad dentro del sistema educativo.

Posteriormente, la Provincia de Corrientes inició un “proceso de implementación” de la normativa nacional. En este sentido, en el ámbito de la gestión,

---

<sup>1</sup>Tesis para aspirar al grado académico de Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste. Directoras: Mgtr. Patricia Delgado y Esp. Gladys Blazich. Defensa: 19 de septiembre de 2019, 236 págs.

<sup>2</sup> Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, egresada de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, UNNE. Becaria Doctoral UNNE-CONICET. Cursante del Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Domicilio: Bolívar 365. Paso de la Patria, Corrientes, República Argentina. Teléfono celular: 3794-929088. Correo electrónico: [miriamliset20@gmail.com](mailto:miriamliset20@gmail.com)

la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (DEPJA en adelante), debió resolver problemáticas de naturaleza diversa, lo que implicó articulaciones con otras modalidades, con otras instituciones del sistema educativo y con diversas organizaciones gubernamentales en pos de cubrir las necesidades educativas de jóvenes y adultos en la Provincia.

En función de lo expuesto, en un primer momento, nos preguntamos cómo asumen estos cambios propuestos por la política educativa nacional los gestores de la EPJA en la provincia de Corrientes; y a su vez, cómo realizan el proceso de implementación de los mismos considerando las particularidades del contexto provincial.

A partir de estos dos interrogantes, defino el objeto de estudio de esta investigación, centrado en la implementación de las políticas educativas para la EPJA en la provincia de Corrientes desde la perspectiva de la gestión de la DEPJA. Mi unidad de análisis contextual o supra estuvo constituida por los procesos de formulación y diseño de los lineamientos políticos de la educación de jóvenes y adultos, para luego centrarme en la unidad de anclaje focalizada en los procesos de implementación de la política educativa para la EPJA a nivel jurisdiccional a cargo de la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

### **Objetivos generales**

- Describir los cambios que la política educativa propuso para la EPJA a nivel federal y analizar las concepciones que los fundamentan.
- Reconstruir el proceso de implementación de la política educativa nacional para la Educación de Jóvenes y Adultos en la provincia de Corrientes, desde la perspectiva de la gestión jurisdiccional de la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

### **Objetivos específicos**

- Examinar la formulación y diseño de la política educativa nacional para la EPJA, atendiendo al nivel de participación de las provincias, en especial la provincia de Corrientes.
- Interpretar el modo en que los actores en la DEPJA se apropian de los sentidos de la política educativa y en función de ello describir las modalidades de su implementación.
- Examinar los modos de vinculación entre el organismo que conduce la política educativa y las unidades educativas, respecto de los espacios y actividades que se proponen para definir los procesos de cambio.
- Comprender la influencia de algunas características organizacionales de la DEPJA en el modo de gestionar la implementación de políticas educativas para la modalidad en la Provincia de Corrientes.
- Analizar los efectos e implicancias de la política implementada en la jurisdicción, destacando sus logros y aspectos pendientes por resolver.



## **II. La construcción de un esquema teórico para analizar el objeto de estudio**

Durante el proceso de análisis de datos, me resultó útil construir un esquema integrado por un conjunto de categorías y relaciones teóricas, para delimitar mi objeto de estudio desde la perspectiva que lo estaba analizando. Tuve en cuenta dos grandes ejes: el primero alude a los marcos políticos y organizacionales de la educación; el segundo se focaliza en aspectos centrales de la educación de jóvenes y adultos.

En cuanto al primer eje, las categorías centrales son la política educativa, sus discursos, procesos de apropiación, y aspectos atinentes a la perspectiva organizacional: que es una organización, sus dimensiones, estilo de gestión, y liderazgo.

En cuanto al segundo eje, centrado en perspectivas que aluden a la educación de jóvenes y adultos, recuperé el concepto de educación permanente, educación de adultos y alfabetización.

En cuanto a la política educativa, la concibo como políticas públicas, y éstas pueden ser definidas como “un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil” (Oszlak & O'Donnell, 1981, p. 15). En este sentido, una política pública no es resultado de un proceso lineal de acciones y decisiones, sino que es objeto de un proceso sociopolítico que configura un campo en disputa. En ese campo o “arena política” convergen, luchan y conciertan diferentes fuerzas políticas (Aguilar Villanueva, 2003).

Desde un enfoque de teorías mixtas (Deubel, 2002), se reconoce la intervención de una diversidad de sectores, grupos de interés y organizaciones, con campos de decisión y racionalidades peculiares. Así, en la trayectoria de las políticas, además del Estado, intervienen otros actores de la sociedad civil que pueden estar siendo afectados por la cuestión socialmente problematizada y que también toman posición. Cada actor participa de este proceso sociopolítico planteando determinada estrategia de acción según los recursos y apoyos que pueda movilizar, y según sus expectativas acerca del comportamiento de los otros actores involucrados (Oszlak y O'Donnell, 1981).

Atendiendo al objeto de estudio propuesto en la investigación, asumí una perspectiva relacional, que analiza las articulaciones entre macro y micropolíticas como el producto de interpretaciones que se han construido históricamente y pueden recontextualizarse y reformularse situacionalmente, no solo en el plano institucional en cuanto a cómo se cumple la normativa, sino también en cuánto y cómo se reformulan algunas políticas como resultado de las acciones y del papel de los sujetos (Carranza, 2008).

## **III. Decisiones metodológicas**

Esta investigación, recupera los datos obtenidos en el trabajo de sistematización de experiencias, realizado en el año 2016 junto con la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Corrientes, pero resignificados desde la perspectiva política y organizacional.

Considero adecuado plantear el estudio desde una estrategia metodológica de carácter cualitativo para dar respuestas a los interrogantes planteados, teniendo en cuenta que un estudio de carácter descriptivo permitirá reconocer las percepciones y las acciones de los actores involucrados en la implementación de las políticas educativas para la EPJA a nivel jurisdiccional.

La estrategia metodológica utilizada es el estudio de caso. El mismo se circunscribe al análisis de un caso específico, complejo y en funcionamiento que busca generar conocimientos desde la particularidad examinándolo de manera detallada y sistemática (Stake, 2007). Dicho caso se construyó en función de los instrumentos que se enuncian a continuación.

#### **4.1. Entrevistas en profundidad**

Se recuperaron las entrevistas realizadas a diferentes actores que formaron parte del proceso de implementación de la política.

Ex funcionaria de la Dirección Nacional de Gestión Educativa, – Actores de la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Corrientes.

- a. Directora de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Corrientes.
- b. El Coordinador general de la Dirección Jóvenes y Adultos de la Provincia de Corrientes.
- c. La Coordinadora de Nivel Primario de Jóvenes y Adultos.
- d. La Coordinadora de Nivel Secundario de Jóvenes y Adultos.
- e. Equipo de Especialistas disciplinares: en Ciencias Sociales, en Ciencias Naturales y en Lengua.

#### **4.2. Observaciones de reuniones**

Se recuperaron las observaciones realizadas en las reuniones de los Directivos de las EPJA de la Ciudad de Corrientes (Capital) y las reuniones del Equipo de Especialistas y Equipo de Coordinación.

#### **4.3. Análisis documental**

Se examinaron las siguientes normativas nacionales y provinciales.

##### **Normativas Nacionales**

- Ley de Educación Nacional N° 26.206.
- Resolución N°22/07 del Consejo Federal de Educación (CFE), que aprobó el Documento “Lineamientos para un plan federal de educación permanente de jóvenes y adultos”.

- Resolución CFE 118/10. Anexo I: Documento Base- Anexo II: Lineamientos curriculares.
- Resolución CFE N° 254/15. Aprobación del Marco de Referencia de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.
- Resolución N°686/04: Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para jóvenes y adultos.
- Resolución N°193/08. Programa Nacional de Alfabetización y Educación Primaria para Jóvenes y Adultos – Encuentro.

#### **Normativas provinciales**

- Ley de Educación Provincial N° 6475/18.
- Resolución N° 27. Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes (2015)
- Resolución 4358 Ministerio de la Provincia de Corrientes (2015).
- Resolución 4331 Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes (Anexo I y II) (2015).
- Resolución N° 4356. Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes: “Marco regulatorio para la organización y el desarrollo curricular de las instituciones de nivel secundario de EPJA. (2018)

Asimismo, consultamos otros documentos que regulan la modalidad:

- Documento de la Mesa federal - 27/11 2009. Propuesta educativa basada en el desarrollo y la construcción de capacidades.
- Documento base y lineamientos curriculares de la EPJA. Aprobados por Resolución N° 118/10 CFE.
- Documento “Capacidades de los Estudiantes y Docentes de la EPJA”. Elaborado por Comisión ad hoc. Dirección de Educación de jóvenes y adultos. Ministerio de Educación de la Nación.
- Informe de datos sobre cantidad de instituciones, docentes y matrícula estudiantil de la modalidad EPJA de toda la provincia de Corrientes, brindados por la DEPJA.
- Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (CONFITEA V).

#### **IV. Los principales hallazgos de la investigación**

A continuación, se exponen brevemente resultados alcanzados en función de las preguntas de investigación planteadas en la tesis

¿Cuáles cambios en lo curricular, pedagógico y organizacional proponen las nuevas políticas y regulaciones para la EPJA? ¿Qué concepciones e intencionalidades subyacen a esas propuestas estatales?

Los cambios fundantes que se propiciaron desde la normativa fueron:

Cambios pedagógicos y curriculares: desde lo pedagógico puede verse que el Estado no se posiciona en un paradigma remedial y compensatorio, sino que concibe a la EPJA desde un paradigma de Educación Permanente y de la Educación Popular.

Los fundamentos pedagógicos se enmarcan en la formación integral de los jóvenes y adultos en pos de posibilitar mejorar su calidad de vida, el acceso a los estudios superiores y la inserción en un campo profesional y laboral. Dichos fundamentos exigen repensar la formación de los docentes, ya que presentan diversificadas trayectorias y recorridos como educadores. De este modo, el Estado asume la responsabilidad de generar espacios de formación para los docentes de la modalidad en ejercicio.

Por otra parte, el sujeto de la EPJA también es concebido de modo diferente de aquella educación común. El estudiante destinatario de la modalidad, es considerado como sujeto con trayectorias heterogéneas, saberes construidos a lo largo de su vida y con experiencias formativas de índole escolar, laboral y/ o experiencial. Desde la normativa se prescribe que dichos aspectos deben ser valorados y reconocidos formalmente por la institución que recibirá al estudiante.

Este modo de concebir a la modalidad implicó reconsiderar y transformar el currículum. Se estableció que el mismo debía ser flexible y capaz de integrar los diferentes ejes propuestos en la normativa nacional: las interacciones humanas en contextos diversos; Educación y trabajo y la educación como fortalecimiento de la ciudadanía.

El currículum tradicional rígido y estructurado por asignaturas, fue reemplazado por un currículum modular en el que se integran diversas disciplinas, lo cual implica pensar los contenidos a través de la problematización de las situaciones.

En cuanto a la evaluación, la normativa prescribe que debe ser considerada de modo procesual. Los instrumentos de evaluación deberán formar parte del módulo donde se establecerán claramente las capacidades a desarrollar y los tiempos para lograrlo.

Por otra parte, se proponen horas de trabajo autónomo y horas de trabajo presencial, para lo cual el docente deberá reemplazar sus planificaciones habituales por un modo de trabajo distinto, favoreciendo la autonomía de los estudiantes.

Otro aspecto que considera el currículum es otorgar certificaciones parciales al interior de los ciclos formativos, con la intención de posibilitar la movilidad de los estudiantes jóvenes y adultos.

En términos generales, apreciamos un Estado que asume otra concepción de la modalidad y, por ende, emprende cambios pedagógicos y curriculares coherentes con dicha perspectiva. A lo largo de la tesis, intentamos dar cuenta de la magnitud de

---

los cambios propuestos, los cuales no podrían sustanciarse sin la modificación de la organización institucional.

Cambios organizacionales: en la LEN y en las resoluciones del CFE no se expresan en detalle cambios organizacionales que se proponen para la modalidad, sino que se establecen principios que debe acatar la institución. En este sentido, se propone una organización abierta y flexible a los requerimientos del contexto y que ofrezca alternativas organizacionales en pos de un modelo institucional inclusivo, respetuoso de la heterogeneidad de los sujetos y de sus experiencias de vida.

Podemos concluir que concebir a la EPJA en el marco de la educación permanente, implica adoptar cambios sustanciales, los cuales abarcan desde aspectos ideológicos hasta aspectos técnicos y prácticos expresados en las modificaciones administrativas y de gestión que deben acompañar el cambio pedagógico y curricular propuesto.

¿Cómo se gestionó la implementación de estas políticas a nivel federal? ¿Qué niveles de participación tuvo la Provincia de Corrientes en el diseño y formulación de las políticas para la EPJA en esa instancia?

Luego de la aprobación de la LEN, comenzó un trabajo de formulación de políticas para la EPJA que se caracterizó por tener un carácter participativo y consensuado. Esto requirió de espacios y tiempos de consulta a las jurisdicciones del país.

A través de las Mesas Federales se debatieron diferentes aspectos a ser considerados para la modalidad (pedagógica, curricular, organizacional). Pude apreciar la participación activa de las jurisdicciones, representadas en sus distintos actores (funcionarios, técnicos, especialistas, docentes, directivos, estudiantes).

En ese espacio interjurisdiccional se acordaron las concepciones, características y propósitos de la EPJA que dieron sentido a las líneas de acción para la modalidad, y las definiciones político-técnicas que permitieron avanzar en nuevas formas de organización y regulación institucional.

Más allá de los distintos desacuerdos que pudieran surgir, las decisiones se fundaron en la participación como método de construcción, estableciendo de este modo la convocatoria para la constitución de las Mesas Federales que dieron lugar a normativas específicas, como las resoluciones 118/10, 254/15 y varios documentos a nivel nacional.

La DEPJA tuvo una fuerte participación en esta instancia de formulación a nivel federal de las políticas para la modalidad. La Directora y el equipo técnico de la DEPJA participaron activamente en las Mesas Federales, y también las perspectivas de los docentes y estudiantes de la jurisdicción fueron valoradas en los informes emitidos.

Quienes participaron de estas instancias, pudieron ir sorteando ciertas incertidumbres referidas a la implementación, gracias al intercambio con técnicos y representantes de otras jurisdicciones. Pudieron enriquecerse de experiencias diversas respecto de las modalidades de trabajo que llevaban adelante otras provincias, aspecto que posibilitó allanar el camino al momento de resolver

---

problemáticas de distinta naturaleza en el proceso de implementación de la política en su jurisdicción.

¿Cómo se desarrollaron los procesos de implementación de la política para la EPJA en la provincia? ¿Cuáles fueron los modos de vinculación entre el organismo que conduce la política educativa con las unidades educativas de jóvenes y adultos en la provincia de Corrientes?

Lo formulado de manera federal debía comenzar a concretarse en la realidad provincial. La elaboración de las distintas normativas, si bien fue realizada exclusivamente por el equipo técnico de la jurisdicción, implicó recuperar las voces de los docentes, de los estudiantes, realizar los diagnósticos situacionales de la EPJA en la provincia y revisar aspectos culturales de la región. No obstante, los aspectos financieros y presupuestarios, las negociaciones con los gremios docentes, y con otros organismos dentro y fuera del sistema, tuvieron presencia al momento de la aprobación de las distintas normativas. Así, describimos cómo se ha traducido la política educativa nacional en un conjunto de normativas que rigen la EPJA en Corrientes, buscando interpretar el modo en que la gestión educativa define los sentidos de las políticas para la modalidad.

En función de ello, se definieron las especificaciones pedagógicas curriculares y organizacionales, elementos primordiales para la definición de la modalidad EPJA en la jurisdicción, vistas en todas las resoluciones aprobadas por el Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes.

La vinculación entre la DEPJA y los centros educativos para jóvenes y adultos se evidenció desde las primeras instancias, en donde los docentes y estudiantes participaron a nivel federal de los debates en las Mesas Federales. En este sentido, la DEPJA fue quien se encargó de la organización de los viajes, y las gestiones referentes a recepción y envíos de encuestas realizadas a todos los docentes de la modalidad de la provincia de Corrientes.

Si bien, anteriormente ya existía vínculo entre la DEPJA y las unidades educativas, las relaciones entre ambas se afianzaron ante las propuestas de cambio a nivel nacional en primera instancia y luego a nivel provincial.

Pude advertir las distintas modalidades que asumió dicha vinculación, expresada en los acercamientos que realizó la DEPJA a las instituciones para la elaboración de los diagnósticos necesarios para ser analizados a nivel federal y paralelamente para valerse de dichos datos para la elaboración de los diferentes documentos y normativas que rijan para toda la provincia.

Los vínculos entre DEPJA y centros educativos se afianzaron a medida que las políticas se implementaban en las instituciones. Una de las observaciones realizadas en la reunión entre la DEPJA y directivos dio cuenta de la intención de seguimiento y comunicación por parte de la DEPJA para resolver los problemas que se suscitaban en las instituciones con el nuevo diseño curricular y las nuevas normativas.

Otro de los modos de vinculación fue de manera situada a través de las visitas a las instituciones en el interior de la provincia de Corrientes con la intención de realizar acompañamiento a las prácticas educativas.

Por otra parte, la DEPJA se encuentra abierta a la atención al público en horario laboral para aquellos directivos y o docentes de la ciudad de Corrientes y zonas aledañas, para consultas específicas atinentes a la modalidad.

Otro modo de relación es través de los distintos encuentros promovidos por la DEPJA para la formación docente. En este sentido, los seminarios y cursos organizados por la Dirección se convirtieron en instancias para sortear dudas o problemáticas, sobre todo aquellos docentes o personal de instituciones del interior de la provincia. Dichas formaciones otorgaban puntaje a los docentes y las jornadas de trabajo se realizaban dentro del horario laboral. Estos factores son importantes de mencionar, ya que favorecen la predisposición de los docentes al cambio o al menos a comprender en qué consiste el cambio que se plantea a nivel nacional y provincial.

En el caso del centro educativo de jóvenes y adultos analizado la apropiación de la política se encuentra en proceso, ya que, si bien algunas prácticas educativas en consonancia con la educación permanente se venían realizando, la mayoría de los docentes se encuentra en etapa de sensibilización y de comprensión gradual de los cambios curriculares, pedagógicos y organizacionales propuestos. Este proceso genera también resistencia por parte de algunos profesores más apegados a sus formas de trabajo habituales. Sin embargo, el acompañamiento de la DEPJA a través de las diversas modalidades explicitadas, permitió construir un andamiaje entre las prescripciones de las políticas educativas y las realidades de las instituciones educativas.

¿Cómo influyen las características organizacionales de la DEPJA en el modo de gestionar la implementación de las políticas educativas para la provincia de Corrientes?

Destaco la importancia de la DEPJA dentro de las estructuras del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes. Otorgarle un lugar dentro del organigrama significó darle entidad y un espacio de reconocimiento, lo que posibilitó emprender las acciones para llevar adelante en la modalidad.

La DEPJA es una organización integrada por actores que fueron convocados por la Directora por su conocimiento experiencial de la temática en la que iban a gestionar. No puede soslayarse la influencia del fuerte liderazgo de la Directora, quien más allá de delegar algunos aspectos en su equipo técnico, es quien movilizó las acciones y acuerdos con los organismos y los distintos actores.

La gestión por parte de la DEPJA fue fundamental para el desarrollo de las acciones que se refieren a la modalidad. Lo evidenciado en el capítulo VII muestra la constancia cotidiana en cada paso realizado, en cada instancia de negociación, donde pudieron llevar adelante el desarrollo de las modificaciones curriculares atendiendo a las especificidades del contexto y del sujeto.

Para dicha implementación de la política, la DEPJA ha recurrido a diversas modalidades de trabajo y estrategias.

En primer lugar, la DEPJA se ha fortalecido internamente, a través de las diferentes instancias de formación. Así han puesto en marcha la construcción de un marco pedagógico, curricular y organizacional, específico para su jurisdicción. En este sentido, han optado por recurrir en primera instancia a elaborar fuentes legales para

regular a la modalidad para otorgarle cierto estatus normativo a los cambios que se debían hacer, con la intención de dar continuidad el trabajo gestado a nivel federal. Así, elaboraron diferentes normativas que especifican el funcionamiento de la modalidad en la jurisdicción.

Otra de las estrategias, refirió a la articulación con distintos organismos y entidades vinculadas con la modalidad.

También la DEPJA realizó diferentes intervenciones para regular aspectos administrativos que debían acompañar los cambios pedagógicos y curriculares, los cuales tampoco podrían haberse llevado adelante si desde la Dirección no se gestionaban diversas acciones referidas a la formación docente y al acompañamiento técnico a los establecimientos educativos.

Estas estrategias resultaron significativas para la implementación de las políticas en la jurisdicción. Si bien estuvieron condicionadas por los tiempos y las dinámicas políticas, el ímpetu y el trabajo perseverante de los diferentes actores que conforman este organismo gestor, posibilitaron sortear los diferentes obstáculos que se presentaron.

¿Cuáles son los efectos de la política implementada en la jurisdicción?

Si bien los lineamientos para la EPJA no prevén modos e instrumentos para evaluar la política educativa implementada, intentamos rescatar algunas fortalezas y debilidades. En este sentido, destacamos: la sanción de leyes y normativas que abordan y regulan a esta modalidad del sistema educativo, los modos de gestionar la política de manera participativa a través de las Mesas Federales, las distintas estructuras organizativas de gestión que han sido creadas para la implementación de las políticas, las distintas acciones emprendidas desde la DEPJA en pos del desarrollo de programas y acciones de educación para jóvenes y adultos, las modificaciones en la planta orgánica funcional de las instituciones, la superación paradigmática en el modo de concebir a la modalidad, la promoción de la formación docente atinente a la especificidad y la estructura curricular flexible expresada en las normativas aunque todavía resistida en las prácticas docentes.

En la investigación he intentado reflejar la tarea compleja y situada de la gestión de la DEPJA, quien ha trabajado en la construcción de políticas educativas nacionales, provinciales y en su implementación. Esta amalgama exigió una visión no solo política estratégica, sino también pedagógica.

Pensar conjuntamente estrategias de articulación nacional y provincial implicó necesariamente apostar a la transversalidad desde múltiples espacios de decisión, como lo ha hecho la DEPJA con los diferentes ministerios, organismos estatales y con cada centro educativo de educación de jóvenes y adultos. A su vez, en esta construcción colectiva, los gobiernos nacionales y provinciales, las instituciones y las universidades confluyeron en una nueva manera de construir la política educativa para la EPJA, considerando las voces de todos los sujetos implicados en el campo, autoridades, especialistas, gestiones directivas, docentes y estudiantes, en pos de recuperar aquella institucionalidad de la EPJA tan vigente aún de aquella DINEA.

La perspectiva teórica asumida ha posibilitado considerar a la política educativa para la EPJA como un proceso dinámico. Me permitió reconocer diferentes aspectos



que se ponen en juego durante el recorrido que siguen las políticas educativas, para avanzar en el análisis más allá de la descripción del conjunto de decisiones y acciones adoptadas por el Estado nacional y provincial en relación a esta modalidad del sistema educativo.

En términos generales, los datos recogidos en la investigación permitieron, por un lado, conocer cómo se implementaron los lineamientos políticos en la provincia de Corrientes, y qué hizo la DEPJA con las normativas federales en su contexto, considerando que había formado parte del proceso de construcción. Por otro, hicieron posible aproximarse al sentido que han asumido los distintos actores, cuáles fueron sus perspectivas y valoraciones, cómo significaron el cambio curricular y organizativo en la jurisdicción.

## RESEÑA DE LIBRO

**EMOCIONES, SENTIMIENTOS Y AFECTOS.  
LAS MARCAS SUBJETIVAS DE LA EDUCACIÓN<sup>1</sup>**María Luisa García Martel<sup>2</sup>

La autora del libro es Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires, Magíster en Ciencias Sociales y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y con postdoctorado en la Universidad Estadual de Río de Janeiro. Es Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y Directora del Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA. Se desempeña como Profesora Titular Ordinaria de la cátedra de Sociología de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA es Profesora Adjunta Regular de Sociología de la Educación y tiene a su cargo la cátedra de Teorías Sociológicas. Dicta posgrados y cursos en universidades nacionales y extranjeras. Es consultora y asesora en organismos públicos a nivel nacional e internacional.

Karina Kaplan edita un texto con artículos de veinte autores, organizado en dos grandes apartados: apuntes conceptuales para cimentar una pedagogía de las emociones y apuntes de investigación para comprender la emotividad en los procesos educativos. Expresa la editora que “este libro representa una apuesta explícita por reivindicar la amorosidad para la comprensión y profundización de los vínculos intersubjetivos y generacionales que se fabrican en la trama educativa” (2018, p. 9). Aborda las emociones como actos de sentido, mediados por el pensamiento y por el contexto social e histórico.

**Respecto de los apuntes conceptuales**

Alfredo Furlán y Nidia Ely Ocho Reyes abren este apartado con el texto Educar las emociones como un problema ético, texto que trama conceptos de educación emocional con la cuestión de “modos de ser”, planteando así la educación de las emociones como problema ético. En primer lugar, destacan la importancia de los textos surgidos sobre el tema desde las publicaciones de Goleman y siguientes autores y la fuerza de los mismos para incidir en la educación de su país (México). En este sentido dan cuenta de que la “educación socioemocional estrena su nombramiento como asignatura” (p.17) lo que trajo aparejados una serie de cuestionamientos y un ambiente de preocupación por las nuevas tareas asignadas a la

<sup>1</sup> Kaplan, C. V. (2018). *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 256 págs.

<sup>2</sup> Profesora en Educación Pre-escolar; Profesora en Ciencias de la Educación y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Especialista en Didáctica y Currículum y Especialista en Docencia Universitaria por la UNNE. Doctoranda en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación, por la Universidad Nacional de Rosario (UNR).

escuela. Los autores toman posición respecto de aspectos conceptuales sobre las emociones, su relación con el intelecto/la cognición. Ponen en cuestión la posibilidad de que una asignatura pueda “procurar” los objetivos de la SEP.

Nélida Alves y Alessandra Nunes Caldas escriben sobre Pedagogía con las emociones y los sentimientos. Expresan su modalidad de trabajo en investigaciones de lo cotidiano, la centralidad de la conversación y la importancia de las redes educativas en la producción de conocimientos. Plantean que les interesa el trabajo con “personajes conceptuales” – aquellos que hablan y preguntan por nosotros- y que en su caso han sido las imágenes, sonidos y narrativas en la investigación. En este contexto manifiestan que no les interesa lo que ocurre en las escuelas a modo de ciencias duras, sino que pretenden conocer aquello que sus “practicantes pensantes” piensan que ocurrió, que ocurre o puede ocurrir, incorporando las emociones involucradas en las conversaciones, en las memorias creadas. Resulta interesante como reflexión de los propios procesos de investigación en tanto que en sus trabajos están presentes las pedagogías de las emociones y los sentimientos.

El texto *Afectos y (d) efectos en educación* es autoría de Hilda Mar Rodríguez Gómez, quien sostiene que cada día hay algo que se inventa en el encuentro diario en las escuelas. Y ese algo es el amor. Retomando ideas de Ana Abramowski (2010) se vale de la palabra “afecto” que es más amplia que amor, dado que da lugar a afectos negativos. Cita a esta autora para caracterizar a los afectos docentes, se trata de afectos históricos, cambiantes, contruados, aprendidos. Es acertada la idea de ampliar la concepción de afecto, más allá de la relación con los estudiantes. Esto la lleva a pensar en el afecto por el saber, por enseñar, por el error, por la singularidad, por el tiempo, por el espacio. Finalmente, la autora retoma la expresión (d)efecto para titular el apartado final: (d) Efectos del afecto, reiterando su idea del afecto como hilo que sirve de tejido a la cotidianidad escolar. Señala que la educación es camino, es trayecto, con punto de partida y de llegada, y el afecto permite que se la vea en perspectiva de dimensiones y posibilidad. En tanto, la labor docente es ser cartógrafos, para hacer mapas de rutas, definir límites o marcar territorios. Enhorabuena la autora no refiere a “(d)efectos” del afecto.

Una narrativa de las emociones para un momento de emergencia: genealogías posibles en la pedagogía. Luis Porta- Francisco Ramallo presentan un capítulo que “proviene de un punto de fuga de la investigación” que vienen llevando a cabo desde el Grupo de investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC): el lugar de las emociones en la pedagogía universitaria. Recuperan una serie de discusiones respecto de las emociones: su presencia en las aulas y en la reflexión de las prácticas docentes, sus formas de abordaje en la investigación educativa y la posibilidad de componer una genealogía política de estos puntos de fuga de la pedagogía en Argentina.

Las vergüenzas de incluir-excluir en la educación, preguntas en diverser y diversar. Miguel Alberto González manifiesta que la expresión diversidad no nombra lo que desea realmente nombrar, por ello habla de diverser y diversar, refiriendo al ser en sus moviidades internas al decir diverser y y comprender al sujeto en su encuentro con los demás al decir diversar. El autor sostiene que en el equilibrio entre diverser y diversar no se homogeneiza ni se somete. Presenta la paradoja entre homogeneización y diversidad, enfatizando que lo difícil de pensar en la diversidad es que leemos lo diferente en dicotomía, y creemos que lo diverso es el otro. En este

sentido considera que pensar en diversidades e inclusiones sin abordar las homogeneizaciones y exclusiones constituye una irresponsabilidad. Plantea un abanico de “homogeneizantes” en educación y presenta una interesante categorización de exclusiones e inclusiones.

Emoción y cognición: “alfarerías” en la educación. Jorge Eduardo Catelli presenta reflexiones psicoanalíticas sobre la construcción posible de conocimientos y subjetividad en educación. A modo de introducción plantea los conceptos: el otro, el prójimo y el semejante e invita a pensar “la experiencia con el semejante”, para encuadrar el encuentro entre un sujeto y otro, que siempre es otro. El autor sostiene que la transformación de quienes atraviesan las escenas educativas es mutua, pero sin embargo señala que la presencia del otro ha de estar atravesada por una cuestión ética con sus “condiciones aventajadas” ante quienes por su momento de despliegue evolutivo se encuentran en período de cristalización de ciertas estructuras de pensamiento y/o de su propia subjetividad. En este contexto Catelli profundiza algunas dimensiones del concepto “identificación” como herramienta conceptual para pensar la educación. Esta mirada psicoanalítica resulta un aporte central a la experiencia escolar.

Fernand Deligny: 136 cometas lanzados al cielo. Sobre prácticas, afectos y emociones en la tarea de educar. Daniel Korinfeld invita a compartir comentarios acerca de los textos más singulares de Fernand Deligny, especialmente el texto *Semilla de crápula* (1945). El nombre del capítulo se vincula con los 136 consejos para educadores que Deligny da en su libro, y que luego se autocritica comparando sus consejos con cometas al viento, diciendo que no buscan ni pueden “aplicarse”, sino que fueron hechos para que se agiten en el cielo de algunas memorias. Entre varios comentarios sobre párrafos específicos del libro. Daniel Korinfeld se pregunta: ¿cómo es que el autor de los consejos propone que no contemos con el valor de las palabras? Seguidamente interpreta que no se trata de algo literal, sino que apunta a los sermones, las amenazas, estigmatizaciones proveídas a los estudiantes, palabras que no tienen en cuenta la alteridad que está en juego en todo lazo; palabrerío vacío, bla, bla, bla, que prescindan de una necesaria y suficiente escucha. En este sentido, Korinfeld recupera oportunamente las ironías de Deligny.

### **Respecto de apuntes de investigación**

El daño emocional del acoso escolar. Habilidades psicosociales y afectividad.  
Miriam Carlota Ordoñez y Janeth Catalina Mora Oleas.

Las autoras presentan una investigación aplicada realizada en la ciudad de Cuenca, en dos instituciones educativas; el diseño fue cuasi experimental. Partieron de un diagnóstico a fin de medir el impacto del bullying a nivel de víctimas, para hacer luego un proceso de intervención durante 9 meses. Finalmente hicieron una segunda medida de influencia. Se realizaron sesiones con padres y madres de familia, talleres con docentes, estudiantes y comité anti-bullying. El enfoque de intervención se orientó al aprendizaje y utilización de conductas proactivas. Como resultado de la aplicación del programa de prevención e intervención se evidenció una reducción del acoso escolar en ambas escuelas, más allá de las diferencias que existía en la gestión de cada una. Se visibilizó un cambio en las relaciones entre pares, disminuyendo el daño físico y la exclusión. El grupo de estudio infiere que se posibilitó la generación de normas y patrones internacionales que limitan y previenen situaciones de acoso

escolar a corto y mediano plazo. La propuesta resulta un antecedente adecuado para instancias de investigación e intervención.

Las huellas emocionales del acoso escolar. Gisela Untoiglich narra un caso de acoso escolar, de un niño llamado Atahualpa, proveniente del norte argentino, cuya familia se había trasladado a la gran ciudad Capital, por razones laborales. Su padre era sumamente rígido, su madre un tanto condescendiente. Al niño le gustaban las matemáticas, era callado, solitario y silencioso, no le gustaba el football. Asiduamente sufría malestares corporales, dolores de cabeza, de estómago, entre otros, y faltaba a la escuela: no obstante, era el mejor alumno y hacía todas las tareas que se desarrollaban aún en su ausencia. El director suponía que Atahualpa debía ser más rudo en la escuela. Su aspecto se había tornado fantasmal, pálido, ojeroso. Una de las profesoras le sugiere a la familia que consulte a un profesional de psicología. En la primera consulta el niño expresa- desbordado- toda su angustia y las huellas que le fueron dejando las burlas y desprecios de sus pares. Untoiglich logra atrapar con una historia que deja suspenso.

Afectividad en una escuela municipal chilena. Polifonía de un relato real. Claudia Carrasco Aguilar y Antonio Luzón Trujillo presentan resultados de dos investigaciones realizadas en una escuela de la Región de Valparaíso. La metodología es biográfico-narrativa, participando seis autores de la institución, a través de sus relatos. Se trata de una escuela próxima a ser cerrada, destituida la directora producto de una mala gestión en la que se identificaba un periodo de baja identidad institucional. Desde un nuevo equipo de gestión se actualiza el proyecto educativo que se elabora como producción colectiva, enfatizando que una escuela efectiva debe ser afectiva. Esto implicó el reconocimiento al trabajo de todos los actores, la puesta en valor de esa tarea, el respeto y consideración a todos los integrantes de la comunidad y la convicción de que los aprendizajes se potencian en un clima afectivo. La experiencia invita a pensar en la transformación de climas hostiles que hubiera en las instituciones educativas.

Trayectorias sociales y escolares de los estudiantes indígenas en Oaxaca, México. María Mercedes Ruiz Muñoz y Marcia Sandoval Esparza. Las autoras presentan algunas tramas discursivas de narraciones biográficas obtenidas de los alumnos del Instituto superior Intercultural Ayuuk (ISIA) en Oaxaca, México. Este estudio busca identificar condiciones que posibilitan el uso o no de la lengua Ayuuk y los saberes escolares y comunitarios que expresan los estudiantes. Los relatos recabados denotan rasgos de discriminación, racismo y exclusión que se experimentan en el acceso, la permanencia y el logro en el sistema educativo mexicano. En la mayoría de los casos permanecer en la escuela implica desdibujar la identidad indígena y dejar de lado el uso de su lengua. El artículo permite profundizar en la cultura hegemónica de las instituciones y genera fuertes emociones por su contenido y conclusiones.

Respeto y menosprecio. Dos sentimientos estructurantes de la autoestima educativa. Carina V: Kaplan y Verónica Silva estudian el proceso de hacerse respetar en la institución educativa, y señalan que en este proceso hay distinciones y diferenciaciones que se visibilizan desde las voces de los estudiantes de escuelas públicas de sectores populares. Las investigadoras advierten vínculos de simetría y asimetría desde las entrevistas realizadas, categorías que se ilustran claramente con expresiones de los jóvenes. Asimismo, identifican modalidades propias de actuación

ante situaciones entendidas como falta de respeto por los estudiantes. Abordan a la sociabilidad como el deseo de estar con otros porque sí, cuestión que resulta atrapante desde este enfoque socioeducativo.

Juventudes y estructura emotiva. Reflexiones preliminares sobre el suicidio como dolor social. Carina V. Kaplan y Natalia Cerullo nos invitan a pensar acerca de cómo se percibe un dolor social que se expresa en experiencias vinculadas a la muerte, a partir de relatos de los estudiantes. Ese dolor se manifiesta en comportamientos que involucran un compromiso corporal y socioemocional. Las investigadoras captan expresiones de sentido con gran carga emotiva, que simbolizan luchas de sufrimiento en situaciones límites.

Sintetizando aportes del texto, cabe decir que conjuga múltiples perspectivas teóricas con datos de campo puntuales, singulares, que traen al lector una representación clara de los abordajes en torno al tema de las emociones, sentimientos y afectos en la educación.

**Prof. Esp. María Luisa García Martel**  
Facultad de Humanidades - UNNE

# RIIE

RIIE: Revista del Instituto de Investigaciones en Educación

ISSN 1853-1393

Facultad de Humanidades – UNNE.

Av. Las Heras 727 - Resistencia - Chaco (C.P. 3500), Argentina.

Tel / Fax N° (+54) 0362 – 4446958 (Int.215)

Correos electrónicos: [investigacion\\_educativa@hum.unne.edu.ar](mailto:investigacion_educativa@hum.unne.edu.ar)

[institutoinvestigacionesedu@gmail.com](mailto:institutoinvestigacionesedu@gmail.com)

URL: <http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/ie.htm>