

Transversalidades

COLECCIÓN DOCENCIA UNIVERSITARIA | 6

Derechos humanos, ciudadanía y democracia: la universidad y los retos urgentes del presente

Carlos Giordano
Glenda Morandi
Lucrecia Gallo
(compiladores)

6



5° JORNADAS
sobre las prácticas docentes
en la Universidad Pública



especialización
en docencia
universitaria

Dirección de
Capacitación y Docencia
Presidencia de Grado
SECRETARÍA DE
ASUNTOS ACADÉMICOS



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Transversalidades : derechos humanos, ciudadanía y democracia: la universidad y los retos urgentes del presente / Carlos Giordano ... [et al.] ; Compilación de Carlos Giordano ; Morandi, Glenda ; Lucrecia Gallo. - 1a ed compendiada. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata, 2025.
Libro digital, PDF - (Colección Docencia Universitaria ; 6)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-34-2475-9

1. Docentes. 2. Enseñanza. I. Giordano, Carlos II. Giordano, Carlos, comp.
III. Morandi, Glenda, , comp. IV. Gallo, Lucrecia , comp.
CDD 370.711

5º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública
“La enseñanza en cuestión: preguntas sobre su condición transformadora”

Dirección de Capacitación y Docencia
Especialización en Docencia Universitaria
Prosecretaría de Grado
SECRETARIA DE ASUNTOS ACADÉMICOS
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Coordinación general

Carlos Giordano
Glenda Morandi

Comité Organizador

Debora Arce
Yésica Arenas
Sofía Bugallo
Lucrecia Gallo
Daniela Inveninato
Mariana Lugones
María Emilia Pugni
Ana Ungaro

Diseño

DCV Luz Gioni

Febrero 2025
ISBN 978-950-34-2475-9

Índice

Presentación.....	9
Transversalidades en clave de desafíos del presente. Una introducción a las investigaciones, experiencias y reflexiones en desarrollo <i>Evelina Díaz, Karina Broggi, Ana María Ungaro, Natalia Frers.....</i>	10
Acuerpar la Educación Sexual Integral en la formación docente universitaria <i>María Belén Galarraga.....</i>	18
Corporalidades, territorios y ecofeminismos. Propuesta de grupo de estudios en clave socio-jurídica <i>Marina Lafranco.....</i>	25
Dispositivos de enseñanza sobre Educación Sexual Integral en la formación docente. Prácticas profesionales en el Nivel inicial y Primario en contextos rurales <i>Marcelo Gastón Jorge Navarro.....</i>	34
El derecho a ser nombrades. La experiencia de acompañamiento de las Niñeces Trans en la enseñanza del Derecho <i>María Paz Lambrecht, María Verónica Piccone.....</i>	41
Estrategia Pedagógica para la Perspectiva de Género en la Formación Académica de la UNSAdA <i>Pablo Rossi, Ivana A. Coronel, Ma. Florencia Longarzo.....</i>	49
Extensión Rural y Perspectiva de Género, interseccionalidades en la práctica docente <i>Andrea Porporato, Amparo Heguiabehere, Azul Barbeito, Adriana Barrios, Bruno Suarez.....</i>	59
La agenda de políticas de género en la UNSAdA a través de la docencia, la investigación y la extensión <i>Luisina Orlando, Malena Suárez, Marina Di Santo, Ivana Coronel, Yamile Cobe.....</i>	66
Perspectiva de género como currículum nulo y androcentrismo como currículum oculto. Insistencias en la enseñanza del derecho <i>Julieta Evangelina Cano, Eliana Debía.....</i>	75
Perspectiva de género en el ejercicio docente. Desafíos y tensiones para su transversalización en una práctica situada <i>María Soledad Carreño, Yanina Solange Carrizo, María Consuelo Selvaggio.....</i>	86
Perspectivas de género en la formación docente universitaria. Coordinadas para transversalizar su enseñanza en las propuestas educativas <i>Mariela Andrea Carassai.....</i>	94

Prácticas educativas en la Formación Docente: Diseños de secuencias didácticas transversalizadas en DDHH, ESI y EAI <i>Valeria Alfageme Balza, Betina Roxana Galván, Tomás Lautaro Beneítez.....</i>	104
Procesos de inclusión educativa y transformación curricular a través de la perspectiva de género. Experiencias en dos asignaturas de administración e ingeniería <i>Cecilia Chosco Díaz, María Florencia Jauré.....</i>	113
Retos y límites de la transversalidad del enfoque de género y diversidades en la carrera de Abogacía de la FCEyJ – UNLPam <i>Daniela Zaikoski Biscay, Micaela Valderrey, Betsabé Policastro, Daniela Escobar.....</i>	129
Democratización y Liderazgo Pedagógico en la enseñanza del Pregrado. Agendas Estudiantiles <i>Silvia Alejandra Carrera.....</i>	135
Desandando experiencias y marcas que desigualan en la formación universitaria <i>Maria Gabriela Soria, Maria Sofia Schirado, Rosario Haro Cornejo.....</i>	142
Desarrollos artísticos y Derechos Humanos <i>Franco Toranzo, Marina Burré.....</i>	149
Embriología en primer año de medicina. Una clase con olor a hospital y derechos <i>Pablo Javier Díaz, Alejandra Inés Díaz, Julia Emilia Díaz Baliero.....</i>	157
Estado y derechos humanos ¿De qué hablamos? <i>Matías Zucconi.....</i>	167
Fundamentos de prácticas pedagógicas inclusivas na Educação Superior <i>Stela Maria Meneghel, Catiana Camila Clasen.....</i>	177
Gestión y prácticas sobre accesibilidad en la UNLP. La experiencia de dos Unidades Académicas <i>Ana Maria Ungaro, Ivana Harari, Ana Paola Amadeo, Martin Giglio, María Innaro.....</i>	185
Interpelaciones a la práctica docente. Cuando la discapacidad entra en escena en la universidad <i>Nadia Ksybala, Valeria Bedacarratx.....</i>	197
La construcción de la memoria visual en los archivos de la Comisión Provincial por la Memoria (CPM) <i>Jorgelina Quiroga Branda, Pablo Quiroga Branda, Mariana Rimoldi.....</i>	207
La educación superior como instancia de educación ciudadana	

<i>Gianela Turnes</i>	215
Los DDHH en el curriculum, desde la política educativa al aula universitaria. La experiencia de la materia de Pedagogía II de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT	
<i>Melina Lazarte Bader</i>	223
Micropolíticas educativas, desde la perspectiva de la discapacidad y derechos humanos	
<i>Marisa Viviana Daita, Natalia Gómez, Ailín Alemandi, Estefanía Pérez Villa, Martín Lerner</i>	233
No hay salud sin salud mental. Talleres intergeneracionales	
<i>Victoria Alejandra Vidal</i>	239
Reconstruir la autoridad pedagógica para afrontar los desafíos de la diversidad, la inclusión y la participación	
<i>María José Néspolo</i>	247
Apuntes investigativos. Acerca de la enseñanza de la historia generizada en y desde la FaHCE, UNLP, 1993-2019	
<i>Milagros M. Rocha</i>	255
Crear apoyos para aprender y rendir matemática	
<i>Félix Alejandro Aloé, Lucila Daniela Calderón, Galo Glattstein, Nicolás Kepes</i>	263
El aula de ciencias y la colonialidad	
<i>Oswaldo M. Cappannini</i>	272
Ginecosubjetividades literarias en el proceso pedagógico de desarrollo de competencias de traducción	
<i>Verónica Rafaelli</i>	282
La era de la inmediatez y la educación	
<i>Mauro F. Leturia</i>	294
Las lenguas de lo/as docentes del Departamento de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Nacional de La Matanza para el fortalecimiento de la internacionalización	
<i>Verónica Norma Mailhes</i>	310
Pauta dinámica. Experiencias de prácticas disruptivas en la formación de la carrera de Abogacía	
<i>Victoria Torres Moure</i>	322
Prácticas de Enseñanza e Investigación en docentes de la UNSa durante el periodo de confinamiento en pandemia	

<i>Gabriela Cuellar Santillán, Fabiana Ramona López</i>	331
Reflexiones en torno a los desafíos de la práctica docente universitaria en la actualidad.	
<i>Luciana Diomedi</i>	341
Tutorías académicas universitarias, experiencias pedagógicas y prácticas transformadoras	
<i>Victoria Obregón, María Eugenia Dichano</i>	348
Viajeros del tiempo: una aventura intergeneracional	
<i>Silvina Rapossi</i>	358

Presentación



Transversalidades en clave de desafíos del presente. Una introducción a las investigaciones, experiencias y reflexiones en desarrollo

Evelina Díaz, Karina Broggi, Ana María Ungaro, Natalia Frers



Presentación

Desde la Especialización en Docencia Universitaria y la Dirección de Capacitación y Docencia de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), las Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, se constituyen en un espacio de reflexión y construcción colectiva de conocimiento.

Desde su inicio en 2016, las Jornadas, con una periodicidad bienal, se han consolidado como un espacio fundamental de diálogo, intercambio y reflexión crítica en torno a las prácticas docentes. A través de sus ediciones anteriores (2016, 2018, 2020 y 2022), este evento ha trascendido su carácter exclusivamente académico, afirmándose también como una apuesta profundamente política de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), comprometida con la garantía del derecho a la educación superior para todos y todas.

En este marco, las “5° Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. La enseñanza en cuestión: preguntas sobre su condición transformadora”, que se desarrollaron los días 15, 16 y 19 de agosto de 2024, de forma bimodal, plantearon un desafío central: problematizar los modos en que las instituciones universitarias pueden asumir su condición transformadora en un contexto marcado por la profundización de las desigualdades. Este desafío involucra no solo el compromiso con la justicia educativa, sino también la necesidad de repensar y jerarquizar las condiciones de trabajo docente y fomentar su formación continua como pilares fundamentales para el fortalecimiento de la universidad pública.

Con la participación de más de 1500 docentes universitarios e investigadores -entre asistentes y expositores- de la UNLP y otras Universidades Nacionales y una convocatoria de más de 390 artículos bajo la modalidad de relatos de experiencias, reseñas de investigación y reflexiones sobre las prácticas, las Jornadas son una invitación a interpelar nuestras prácticas, a construir preguntas críticas y a producir colectivamente caminos alternativos que permitan responder a las demandas del presente, para profundizar el rol de la Universidad como agente de transformación social.

Este libro, titulado “Transversalidades. Derechos humanos, ciudadanía y democracia: la universidad y los retos urgentes del presente” forma parte de una colección que recopila y sistematiza los principales ejes de discusión y producción académica de estas Jornadas, haciendo foco en: temas transversales y derechos en la Universidad, la perspectiva de género en las instituciones, la enseñanza y el curriculum; el derecho a la educación en perspectiva ampliada; discapacidad, interculturalidad, formación de ciudadanía, DESCAs (Derechos Humanos, Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales).

Transversalidades en clave de desafíos del presente. Una introducción a las investigaciones, experiencias y reflexiones en desarrollo

Evelina Díaz, Karina Broggi, Ana María Ungaro, Natalia Frers

En el marco de las 5º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad, el Eje Transversalidades constituyó uno de los espacios de reflexión, análisis e intercambios. Docentes e investigadores presentaron de manera individual y en equipos, treinta y ocho trabajos distribuidos en las distintas modalidades propuestas. Los mismos abordan las vertientes sugeridas, reponiendo preocupaciones y desafíos desde y sobre las propias prácticas así como debates actuales que recuperan la diversidad de perspectivas teóricas y metodológicas.

Estos intercambios no sólo documentaron experiencias y metodologías innovadoras, sino que constituyeron una invitación a reflexionar de manera colaborativa sobre el derecho a la educación, la integración de la perspectiva de género y los principios de los Derechos Humanos, Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales (DESCA) en el curriculum universitario.

En el panorama educativo actual, es esencial adoptar enfoques que consideren la diversidad de sus estudiantes. La educación debe ser entendida como un derecho humano fundamental. En este sentido, se requiere un encuadre ampliado que contemple no sólo el acceso a la educación, sino también la permanencia y la terminalidad/el egreso, acompañando y sosteniendo las trayectorias educativas.

Esto supone considerar las necesidades y requerimientos de los estudiantes para garantizar que todos ellos, independientemente de sus condiciones personales o contextuales, tengan igualdad de oportunidades. En este sentido, es necesario desarrollar estrategias que faciliten la inclusión de estudiantes con discapacidad o aquellos provenientes de contextos culturales diversos. Por otra parte, la perspectiva de género resulta particularmente relevante, ya que permite cuestionar y transformar las dinámicas tradicionales de poder en el aula y en el currículo.

Lo antedicho implica formar a los estudiantes no solo en conocimientos académicos sino propiciando una formación de ciudadanía que impulse la construcción de una sociedad más justa. Se requiere reconocer las desigualdades existentes e implementar prácticas pedagógicas que promuevan la equidad. Integrar esta perspectiva es fundamental para desafiar estereotipos y promover un ambiente educativo más inclusivo.

Los trabajos presentados exploran cómo las prácticas docentes pueden ser transformadas para incorporar estas consideraciones.

A través de esta compilación de ponencias, se espera contribuir al debate académico sobre esta temática, ofreciendo perspectivas y propuestas concretas que impulsen la transformación necesaria para que la enseñanza universitaria contribuya a cumplir con estos requerimientos.

Como corolario de los intercambios surge como imperativo no sesgar en el compromiso de sostener derechos y dar lugar a estos temas y preocupaciones transversales que impactan en las trayectorias formativas de manera sustancial.

Se desarrolla a continuación una síntesis introductoria referida a las principales cuestiones abordadas por los trabajos presentados en las mesas de discusión, elaborada por los/as coordinadores de mesa.

Transversalizar como ética-política y perspectiva pedagógica

Evelina Díaz, Karina Broggi

En el marco de las Jornadas sobre prácticas docentes nos encontramos compartiendo diversas experiencias con colegas de todo el país en la mesa cuyo eje ordenador fue “Transversalidades”. Desde esta categoría buscamos indagar nuestras realidades docentes con un espectro más amplio, que contenga lo disciplinar particular pero que al mismo tiempo pueda entenderse desde un atravesamiento más integral. Los relatos de experiencias, reseñas de investigación y reflexiones sobre las prácticas presentadas configuran un interés presente en los equipos, cátedras y docencia en general, por seguir problematizando y desarrollando preguntas en torno al sentido transformador o no de lo que hacemos dentro y fuera del aula.

Transversalizar en educación implica revisitar experiencias de enseñanza y aprendizaje todo el tiempo, significa tomar esas preguntas que en su interpelación van haciendo posible construir propuestas situadas, plurales y con potencial transformador. Transversalizar como ética-política y perspectiva pedagógica.

Temas de investigación en desarrollo

En términos generales, los temas transversales que reunieron a la mesa fueron la presencia y ausencia de perspectiva de género en las instituciones, programas, currículums, la enseñanza y el derecho a la educación en perspectiva ampliada. Desde estas propuestas se puso en común los trabajos presentados compartiendo exposiciones colectivas y

colaborativas, en la mayoría de los casos. Se realizaron breves presentaciones de sus trabajos para luego intercambiar sobre los aspectos comunes.

Dentro de las contribuciones desde estudios de investigación para la transversalización encontramos el abordaje de las corporalidades en plural en clave socio-jurídica desde la perspectiva de género y los ecofeminismos; las posibles relaciones entre los dispositivos de enseñanza sobre Educación Sexual Integral y las concepciones construidas por estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación que realizan prácticas profesionales; la indagación de la presencia o no de perspectiva de género en la enseñanza del derecho a partir del análisis de programas de estudios y de la perspectiva de docentes y estudiantes de la carrera; ordenando también retos y límites de la transversalidad del enfoque de género y diversidades en la carrera de Abogacía.

En la modalidad de experiencias pedagógicas de docentes y de gestión institucional para la transversalización aparece la necesidad de visibilizar la integralidad y transversalidad de la ESI en la formación docente universitaria; experiencias de acompañamiento de Niñeces Trans en la enseñanza del Derecho; la inserción de las mujeres en carreras científico-tecnológicas abordando conceptos como estereotipos, interseccionalidad y brecha salarial así como apuntes y coordinadas para transversalizar la Educación Sexual Integral en las propuestas educativas. Se presentan también propuestas observaciones de secuencias didácticas que aborden problemas contextualizados desde la Educación Sexual Integral, Educación Ambiental Integral y Derechos Humanos.

En cuanto a las experiencias curriculares para la transversalización se compartieron procesos de inclusión educativa y transformación curricular a través de la perspectiva de género, como experiencias en dos asignaturas de administración e ingeniería o las reflexiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje construido como docentes en el marco del Seminario “Perspectivas de Género en la Intervención Profesional”, perteneciente al trayecto formativo del Profesorado en Trabajo Social. Por otro lado, algunas ponencias relataron lo que consideran una evolución de la agenda de géneros y feminismos en Argentina, con un enfoque especial en el ámbito universitario y los desafíos que tiene para promover la investigación, sensibilización y formación en materia de género y diversidad sexual, así como para garantizar igualdad de oportunidades. También contamos con propuestas que buscan incorporar de manera transversal la perspectiva de género en la asignatura Extensión Rural. Temas/problemas relevantes que movilizan-preocupan a les docentes

Reflexionando sobre las problemáticas sociales actuales aparece fuertemente el desafío de transversalizar la enseñanza de la Educación Sexual Integral tanto en las materias en tanto contenido así como fortalecer dicha perspectiva en la formación profesional y las prácticas de

las distintas carreras. Por otro lado, de diversas exposiciones se concluye la necesidad de transversalizar como ejercicio que fortalece la democracia y la pedagogía de la pregunta.

Por otro lado, muchos de los trabajos y posteriores presentaciones remarcan la permanencia de enunciados sexistas y enfoques androcéntricos en las currículas actuales y planes de estudio. Incluso en algunas carreras, se limita la perspectiva transversal y la necesidad de incorporar la perspectiva de género a sumar autoras mujeres en los programas. En sintonía, algunos trabajos retoman los procesos de institucionalización de las políticas de prevención de las violencias por motivos de género y de formación en las universidades, pero que presentan limitaciones concretas a la hora de ser políticas transversales, como pueden ser las situaciones de precarización y falta de presupuesto específico que atraviesan.

A modo de reflexión, el espacio permitió compartir claves analíticas y estrategias metodológicas que pueden favorecer la implementación de dispositivos potentes para consolidar instancias formativas con docentes y responder a las dificultades que se presentan para la consolidación de iniciativas para la transversalización. Retomando los aportes de las pedagogías críticas feministas, los ecofeminismos, la perspectiva de la diversidad corporal y los abordajes multidimensionales, donde se retome lo afectivo y vincular, podremos construir propuestas de enseñanza integrales y transversales.

La transversalidad en los procesos de formación en la universidad

Ana María Ungaro

En el marco de este capítulo introductorio que se ocupa sobre la problemática de las transversalidades en la educación superior, interesa recuperar algunas perspectivas que desde las Jornadas se ha propuesto para abordar el tema, como también, recuperar la voz de los diferentes equipos de trabajo que se encuentran produciendo saber educativo y propuestas formación y tiene como organizador el desafío de prácticas transversales.

Es en este sentido retomo lo planteado en el panel correspondiente en las Jornadas desde donde se enmarca el abanico de temas que dan cuenta de la transversalidad en la enseñanza universitaria y como estas problemáticas ha emergido la luz de los procesos de transformación que la universidad en tanto institución socio histórica transita y va reconfigurando. Desde esta mirada reconocer que la transversalidad acerca un abordaje en clave de ampliar el derecho a la educación y como tal toma cuerpo en la perspectiva de género y en su trama tanto en la enseñanza como en el currículo, también los procesos de inclusión de diversos colectivos, la

accesibilidad de personas con discapacidad y la interculturalidad en la construcción de procesos educativos respetuosos y garantes de los derechos humanos.

Como columna vertebradora de las discusiones y reflexiones en la mesa, es relevante recuperar la propuesta de las Jornadas que orienta la tarea a pensar las diferentes dimensiones de la enseñanza en la universidad pública a partir de “problematizar las condiciones de transformación que garanticen la justicia educativa en un escenario de profundas desigualdades“. El desafío de construir preguntas e interrogantes que nos inviten a la reflexión como también a la puesta en común de experiencia y construcción de alternativas, que, en el caso de estos trabajos, se centra en la transversalidad en los procesos de formación en la universidad.

Las producciones y experiencias que compartimos en la mesa se identificaron con una serie de conceptos comunes que dieron identidad al grupo, como también dieron cuenta de un perfil para el abordaje de la temática, en este sentido las claves para la reflexión grupal se orientan a pensar los derechos humanos, memoria, género, inclusión, racismo, accesibilidad, discapacidad, prácticas docentes, procesos de formación, educación superior, comunicación, estudiantes, poder, políticas institucionales. Estos conceptos evidencian una amplitud en el abordaje de las ponencias que en la lectura detallada se pueden reconocer al menos 3 ejes para el intercambio.

Por otro lado el intercambio se dio entre equipos provenientes de diferentes instituciones y disciplinas entre las que podemos mencionar: UNC, UNS, UNT, UNQUI, UNA, UNPA UACO UNPA UASJ, UBA, UNLP, CPM, IFDC Bariloche, FURB.

En virtud de los ejes podemos identificar que las presentaciones se orientaron a reflexiones y propuesta sobre:

1. Prácticas y propuestas inclusivas que interpelan a instituciones, estudiantes y docentes. Abordajes y tensiones.

En este sentido los planteos giraron en torno a prácticas institucionales y de formación que tiene como interés principal generar condiciones de inclusión y accesibilidad para los estudiantes. Prácticas que dejan huellas marcadas que evidencian prejuicios y traman las trayectorias sociales y escolares. Prácticas de enseñanza y pedagógicas con perspectiva de inclusión que desde la formación docente ponen en juego la responsabilidad y el compromiso institucional sobre la inclusión de sujetos a los espacios de formación.

2. Indagaciones y prácticas sobre Accesibilidad y Discapacidad, Salud mental, tensiones en la formación y de las instituciones. Interpelar para construir.

Las prácticas naturalizadas en torno a las barreras y dificultades en la accesibilidad académica encuentran en los escenarios institucionales mecanismos que legitiman las

condiciones de desigualdad. La accesibilidad académica, formación docente, los dispositivos de inclusión educativa que favorezcan las trayectorias estudiantiles son las estrategias y recursos tecnológicos y digitales, que permiten la construcción de una perspectiva de accesibilidad inclusión y derecho

3. Derechos Humanos, género y el desafío de la memoria en las prácticas de construcción y deconstrucción en la formación de ciudadanía. Propuestas, miradas y concepciones

Experiencias que interpelan y narran los modos de construcción de la memoria, desde representaciones, imágenes, prácticas, saberes del pasado reciente. Invitan a plantear el compromiso en la garantía de derechos de estudiantes en general e interesantes atendiendo a la diversidad de situaciones de discapacidad y salud mental, conmoviendo culturas y prácticas desde una perspectiva transversal y de intercambio como fuente de construcción de propuestas de enseñanza.

Propuestas pedagógicas que interpelan desde un orden epistemológico, didáctico los vacíos, silencios y ocultamientos sobre DDHH y crímenes de lesa humanidad, apelando a un contenido ético que interpela sobre la primacía de lo justo sobre lo bueno.

Desde situaciones complejas que se transitan en los escenarios educativos la construcción de propuestas a partir de la generación de conflictos y recuperación de la autoridad pedagógica pueden ser recurados metodológicos y pedagógicos que promuevan prácticas colectivas en clave de derechos.

Como cierres de esta presentación es interesantes reconocer que la universidad pública es una institución de formación y producción de saber, que se pate del tejido social y como tal es tramada de modo continuo por problemáticas nuevas que la interpelan y reconfiguran de manera continua, en este sentido reconocer la transversalidad en la educación superior implica incluir temas y problemas que interpelan y tensionan las prácticas instituidas en virtud de la reflexión y buscar alternativas creativas, novedosas contextualizadas. El desafío es construir una institución que aloje y reciba, para lo cual, reconocer al otro en su diversidad y heterogeneidad es un punto de partida.

La educación superior como un derecho

Natalia Frers

En el marco de las 5° Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública, se reunieron autores de once trabajos en la Mesa 6 C bajo el eje temático Transversalidades. Más allá de sus diversidades, estas ponencias encuentran su punto en común en la concepción de la educación superior como un derecho. Sus desarrollos se dirigen a elaborar

la responsabilidad docente e institucional en garantizar el acceso a ese derecho en las distintas personas que aspiran a estudiar en la universidad. Teniendo ese horizonte como rector, las presentaciones se dedicaron a trabajar distintas dimensiones del problema: las especificidades de la enseñanza en la actualidad, análisis de las prácticas que pueden reproducir desigualdades de poder y la construcción de dispositivos alternativos.

En primer lugar, se dedicaron a realizar diagnósticos sobre lo que supone enseñar y aprender en la universidad en la actualidad. Mauro Leturia y de Luciana Diomedi abordaron distintos aspectos de este tema. El primero destaca las dificultades de la enseñanza de la era de la inmediatez. El autor problematiza el ritmo actual que va a contramano del necesario para estudiar. El segundo trabajo se enfoca en las nuevas tecnologías y subjetividades universitarias, principalmente en el avance de las nuevas derechas y sus críticas hacia la universidad pública. Ambos trabajos detectaron amenazas específicas para la educación superior y señalaron la importancia de su defensa.

En segundo lugar, pusieron el esfuerzo en conocer en qué medida la universidad puede contribuir a reproducir desigualdades o relaciones de poder si no revisa sus propias prácticas. Así, hubo trabajos que analizaron desde una perspectiva de género aspectos de sus prácticas docentes y otros trabajos que ahondaron en la perspectiva decolonial y sus implicancias en la enseñanza. También, un conjunto de trabajos se dedica a conocer especificidades de los docentes y distintas dimensiones de sus prácticas. Verónica Norma Mailhes, teniendo como horizonte la internacionalización, exploró qué lenguas utilizan los docentes del Departamento de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), para indagar también cómo las emplean en la enseñanza. Desde una perspectiva de género, Gabriela Cuellar Santillán y Fabiana Ramona López recuperaron en su trabajo la situación de docentes e investigadoras durante la pandemia por COVID 19 en sus actividades científico-académicas en la Facultad de Humanidades de la UNSa. También desde esta perspectiva, Milagros Rocha retomó en su ponencia algunos resultados de su tesis doctoral titulada Culturas universitarias y escolares generizadas. Acerca de la enseñanza de la historia en y desde la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE, UNLP), 1993-2019, que aborda el ingreso de la perspectiva de género en la carrera de Historia de la UNLP. Retomando las herramientas teóricas del enfoque decolonial, Osvaldo Cappannini se dedicó a realizar un análisis de la enseñanza de las ciencias naturales poniendo el foco en la noción de colonialidad y a proponer estrategias para decolonizar el aula.

Finalmente, se dedicaron a relatar la experiencia de creación de dispositivos originales e innovadores teniendo en cuenta la diversidad y heterogeneidad estudiantil, y también

proponiendo prácticas novedosas que enriquecen las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Félix Alejandro Aloé, Lucila Daniela Calderón, Galo Glattstein y Nicolás Kepes presentaron una experiencia educativa de construcción de apoyos para enseñar y aprender matemática. En la misma, se estableció un trabajo colaborativo entre distintos docentes y el estudiante que presenta una disminución visual severa, para la toma de decisiones en la construcción de dispositivos alternativos en el aprendizaje y la evaluación de la asignatura Matemática 2, de la Facultad de Informática de la UNLP.

Verónica Rafaelli desarrolló una experiencia pedagógica implementada en la materia Traducción Literaria 1, de la carrera Traductorado Público Nacional en Lengua Inglesa, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. La misma se basa en el aprendizaje basado en proyectos en que los estudiantes se encuentran con situaciones verosímiles que permiten integrar teoría y práctica, desde una perspectiva de derechos.

Victoria Torres Moure relató una práctica pedagógica - didáctica innovadora, propuesta por la profesora Natalia Lorena Barriviera, en el marco de la materia Derecho Notarial y Registral, de la carrera de Abogacía de la FCJyS - UNLP. La práctica establece una pausa dinámica en la que se propone una obra de arte en relación con el contexto de enseñanza de la asignatura.

Victoria Obregón y María Eugenia Dichano compartieron la relatoría de una experiencia de tutorías en educación virtual, en la que contemplan la heterogeneidad del perfil de los estudiantes de la UNQ.

Silvina Rapossi, desde la asignatura Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado del Ciclo Básico Común de la UBA, retoma una intervención novedosa para la enseñanza de la historia argentina y latinoamericana que articula su encuentro con la memoria a partir de la entrevista a sujetos que vivieron distintos acontecimientos históricos.

El compromiso con la universidad pública y gratuita como garante del derecho a la educación superior se comprueba en la diversidad de trabajos que, de diversas maneras, exhiben un ejercicio de la docencia que se compromete con su práctica y la revisa a través de una producción de conocimientos específica.

Acuerpar la Educación Sexual Integral en la formación docente universitaria

María Belén Galarraga
Facultad de Educación Física. Universidad Provincial de Córdoba
mbgalarraga@upc.edu.ar

RESUMEN

Este trabajo presenta una reflexión en torno a la presencia de la Educación Sexual Integral en la formación docente universitaria en Educación Física en el espacio curricular Prácticas Corporales Rítmicas y Expresivas. Se presenta un análisis a partir de la categoría teórica-metodológica *acuerpar* de los feminismos comunitarios. Se despliega alrededor de este concepto una serie de reflexiones en torno a la experiencia de la práctica docente y profesional en el marco de la Especialización en ESI de la Universidad Provincial de Córdoba. Recuperamos experiencias y las abordamos desde marcos conceptuales que complejizan y nutren la perspectiva que asumimos: la necesidad de visibilizar la integralidad y transversalidad de la ESI en la formación docente universitaria.

PALABRAS CLAVE: educación sexual integral; acuerpar; danza; educación física, formación docente

INTRODUCCIÓN

Este análisis nace a partir de la experiencia de la Práctica Docente y Profesional de la Especialización en Educación Sexual Integral de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) en el espacio curricular Prácticas Corporales Rítmicas y Expresivas (PCRyE) del Profesorado Universitario de la Facultad de Educación Física (FEF IPEF). Nos movilizó contribuir a potenciar la integralidad de la ESI en la formación docente universitaria a partir de la indagación del estado de situación en la formación disciplinar específica. Participaron de este proceso estudiantes y docentes de dicho espacio curricular semestral, que se dicta en el primer año de la formación.

Para ello realizamos un diagnóstico¹ y luego una propuesta de intervención², la cual fue material de análisis para nuestro Trabajo Final Integrador (TFI)³. Compartimos aquí algunas develaciones a las que arribamos fruto de esta experiencia. Desarrollamos categorías del campo de las Prácticas Corporales Rítmicas y Expresivas⁴ desde la perspectiva de los feminismos comunitarios como aporte a una práctica transformadora.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Tomamos como foco del análisis la experiencia realizada para la Práctica Profesional y Docente de la Especialización en Educación Sexual Integral de la UPC. Diseñamos una propuesta de intervención que consistió en pensar articulaciones posibles entre la ESI y las PCRyE colectivamente con los estudiantes⁵ y las docentes del espacio curricular en encuentros con modalidad taller. En coincidencia con Cano, resaltamos el valor que se le da

¹ Se anexa diagnóstico y análisis de PDyP en PCRyE.

² Se anexa propuesta de intervención del Taller de ESI y PCRyE.

³ El TFI está entregado en proceso de evaluación del Tribunal.

⁴ Entendemos que esta Unidad Curricular no está presente en todos los Profesorados de Educación Física del País. Anexamos la malla curricular. Compartimos de todos modos inquietudes en relación a la presencia de la ESI en la formación docente universitaria. Consideramos que más allá de las reflexiones específicas en este espacio curricular, nuestros hallazgos pueden colaborar con otras prácticas corporales específicas.

⁵ Con el soporte de la Resolución Rectoral 33/21 de la UPC, hemos elegido en este trabajo usar lenguaje inclusivo. Consideramos que el lenguaje está vivo y se transforma con las sociedades que lo construyen, la elección de utilizar la “e” interpela los binarismos instalados y pone en jaque la utilización clásica del masculino genérico. La Resolución nombrada habilita el uso del lenguaje inclusivo no sexista en todos los ámbitos de esa casa de estudios, conforme a la “Guía para un lenguaje no sexista” del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y la “Guía para una comunicación con perspectiva de género” del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad de la Nación. En línea con este logro universitario, el artículo N°33 del Anexo II de la Resolución Rectoral 12/20 de Creación de la Carrera Especialización en ESI, expone la habilitación del uso del lenguaje inclusivo en cualquiera de sus variantes para la elaboración de los TFI.

a la modalidad taller desde la educación popular y la importancia que el mismo tiene para la posibilidad de una praxis transformadora (2012, p. 23).

Elegimos el taller como una propuesta fértil que prepara el terreno para que germine la diversidad, un espacio donde mover, zarandear, regar, cuidar sean acciones metafóricas que posibiliten el encuentro. Este preparar las condiciones para la construcción de nuestra intervención refuerza el valor de colectivizar, como dice Delmy Cruz Hernandez “entendemos el verbo como creación conjunta de conocimientos, militancias, afectividades y vida misma” (2015, p.2). Entender lo colectivo como aporte de la construcción necesaria de la ESI.

Realizamos dos talleres específicos de ESI y PCRYE los cuales tuvieron una duración de dos horas cada uno. Estos encuentros tuvieron como objetivo principal problematizar un contenido de la PCRYE desde la mirada de los cinco ejes conceptuales de la ESI: Garantizar la equidad de género, respetar la diversidad, garantizar los derechos, valorar la afectividad, cuidar el cuerpo y la salud. Elegimos explicitar y profundizar en el contenido de la Unidad II *del programa “La comunicación grupal a través del movimiento: Los ritmos populares y el ritmo en las Danzas Folclóricas Argentinas. Composiciones coreográficas rítmicas y expresivas (Colectivas, de parejas e individuales)”*. A partir de explorar una danza colectiva fuimos construyendo reflexiones en relación a las PCRYE y la ESI.

La noción de acuerpar de los feminismos comunitarios fue central en nuestra experiencia. “Hace falta recuperar las metodologías que pasan las discusiones por nuestros cuerpos, que permiten mezclar las emociones con los análisis sesudos” (Cabnal Lorena, 2010, p. 33). *Acuerpar* las PCRYE desde la ESI afirma un posicionamiento teórico metodológico: el modo en que se ofrecen las clases está en diálogo permanente con el contenido. Mover, bailar, respirar, mirar, son construcciones que se desprenden de una red de saberes que hacen parte de la sexualidad plena y que construyen la integralidad. *Acuerpar* es evidenciar nuestro *cuerpo-territorio*.

Para ello abordamos la ESI haciendo énfasis en metodologías críticas, desde una mirada que contempla a las personas en su cultura, de manera situada y en contexto. Karina Rodriguez y equipo van a diferenciar la propuesta de enseñanza como construcción socio cultural de una metodología académica tradicional. Está última “prioriza las formas convencionales de la danza, centrado en lo coreográfico, a partir de un modelo de instrucción cuyo soporte es la técnica” (2020, p. 131). En cambio la posición que asumimos “privilegia la recuperación del sentido histórico que portan, reconstruyendo en su transmisión el contexto de creación, pero no con una mirada anquilosada del tiempo, sino con una visión transformadora” (2020, p. 101). Recuperar los sentidos de las danzas posibilita la reconstrucción de quienes las bailan.

En un esfuerzo de deconstrucción epistémica para “restituir el pensar con el vivir” (Gerónimo, 2020, p.41), nuestra práctica educativa se enmarcó bajo esta mirada, recuperamos el concepto de acuerpar desde la mirada de diferentes voces: estudiantes, docentes, comunidad y malla curricular. Nuestro taller propuso sentipensar desde la práctica situada y las singularidades las vinculaciones y reflexiones de quienes participaron.

Dice Lorena Cabnal “sentir la palabra como un acto de descolonización de la racionalidad que tenemos impuesta, como una manera positivista de interpretar una realidad. Somos cuerpos sentipensantes. Con eso rebatimos lo que la filosofía occidental nos ha enseñado como pienso, luego existo” (2017, p. 298). Cuestionamos a la racionalidad moderna en la construcción de la Educación Física. Entendemos que si recuperamos distintas trayectorias de quienes constituimos las prácticas docentes, aportamos a una vivencia más íntegra en la formación universitaria de docentes.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

Compartimos con los nuevos posicionamientos críticos, que entienden a las prácticas corporales en una dimensión amplia del universo cultural, para incorporar aquí la necesaria transversalización de la ESI. La EF como práctica educativa que amplía posibilidades de conocimiento y saberes sobre el cuerpo y el movimiento, que atiende a la accesibilidad y a la igualdad en sus propuestas diversas.

Como conceptos develadores a los cuáles arribamos en nuestro trabajo, a partir del análisis de la experiencia, *plant(e)amos* algunas categorías que nos ayudan a mirar esta transversalidad: *habitar el espacio, el tiempo y el peso/sostén*. Sembrar, cuidar y regar como acciones que atienden a la presencia de la ESI en la formación específica disciplinar de danza en educación física.

La noción de *cuerpo/espacio/habitado* hace referencia a una doble mirada en referencia al cuerpo singular y colectivo. Reconocemos en la categoría *espacio* las relaciones de poder y las múltiples opresiones que ha generado el sistema (capitalista, patriarcal y colonial) y ofrecemos pistas para habitarlo. Proponemos abordar el trabajo con la *espacialidad* atendiendo tanto a las particularidades como al contexto. En relación a lo primero atender al modo de estar, de ocupar y por ende habitar el cuerpo es fundamental para alojar una escucha del mismo; compartimos elementos de la *senso percepción* para orientar la propuesta. En relación a lo segundo advertimos sobre la necesidad de mirar el ordenamiento del espacio y la necesaria reflexión sobre la diversificación del mismo en el aula⁶.

⁶ Anexamos el taller en dónde distintas formaciones espaciales de la danza trabajada fueron disparadores para pensar la ESI

La noción de *habitar el tiempo* cuestiona el tiempo lineal, productivo y acelerado que propone el capitalismo. Ofrecemos revisar el tiempo de nuestras clases atendiendo a la ciclicidad de los procesos y a cuidar la calidad de los encuentros. Incorporamos el concepto de *sutilezas metodológicas* “esta idea refiere a la definición, planificación, puesta en valor y en circulación de pequeños gestos (en contraposición con grandes estrategias) con un fin pedagógico y/o metodológico (Nicolás, 2023, p. 31) para ofrecer una mirada que atiende al detalle. Problematicamos el uso de la música y el silencio como elementos constitutivos de las PCRyE que permiten transformar la vivencia del tiempo. En el primer caso preguntarnos acerca de la música que elegimos para nuestras clases ¿Qué paisaje sonoro construyen? Atender a la influencia de la cultura mediática (Rodríguez, 2020, p.105) y el consumo de sonoridades hegemónicas es un punto a tener en cuenta, desandar lo comercial y ofrecer músicas que permitan acercarse a diversas sonoridades. El tiempo de seleccionar la música que ofrecemos en nuestras prácticas habilita ciertos modos de estar en el cuerpo. Por su parte el trabajo con el silencio apunta a desarrollar la escucha. Habitar el silencio en tanto nos permite escuchar/nos. Sintonizar con las sonoridades que hay e invitarse a permanecer en esa escucha. De ningún modo el silencio ha de ser un silencio del miedo o de la castración⁷ sino más bien, y en resonancia con los feminismos comunitarios, comprenderlo como la música de la naturaleza.

En relación a *habitar al peso/sostén* proponemos incorporar a la histórica relación de peso en las PCRyE la noción de sostén. Esta doble fuerza que opera en los trabajos con la gravedad en danza, permite visibilizar las necesarias relaciones de fuerza que están presentes en nuestros cuerpos. A nivel colectivo visibilizamos las múltiples opresiones que atravesamos y las tramas en que nos sostenemos para trascenderlas. La resignificación del peso como elemento a mirar en la singularidad, disloca el modo peyorativo de entenderlo y propone el sostén como un mecimiento que acuna y recicla la vivencia del cuerpo.

Para evitar el riesgo que pueden correr las PCRyE de reproducir saberes desde las lógicas racionales positivistas y sostener así, la concepción dominante patriarcal que cristaliza modelos hegemónicos que descartan la singularidad; revisamos estas tres nociones a la luz de un entendimiento integral de la ESI. Restituimos el valor de la afectividad en nuestras prácticas y nos preguntamos ¿Qué usos hacemos del tiempo y del espacio en clave de ESI? ¿Qué sonoridades acompañan nuestras prácticas? ¿Cómo incorporamos el trabajo del

⁷ “No estaría nada mal pensar el silencio más bien en lo que tiene de calma (pero no de parsimonia); no estaría mal si se sintiera al silencio como un aliado de la mirada (pero no de la mirada hostigadora o halagadora, sino, simplemente, de la mirada); y no estaría mal si, todavía se percibiera el silencio como una vigilia, como un estar alertas, sobre todo, en relación a esos estafadores de palabras” (Skliar, 2011, p.339).

peso/sostén en la formación de EF? ¿De qué caudal creativo nutrimos nuestras clases? Estas preguntas abren un océano de posibilidades que componen distintas profundidades y densidades de nuestras prácticas.

CONCLUSIONES

Creemos que los desafíos de hoy están vinculados a ejercer el diálogo con las distintas voces de la práctica educativa y a poner el cuerpo. El *acuerpar* permite dar visibilidad a lo que acontece. Transitamos un camino con geografías disímiles, las tensiones y dolores emergen, como así también la compasión y el encuentro. Afirmamos que la ESI atraviesa las dimensiones políticas, pedagógicas y artísticas del cuerpo, defendemos la presencia de prácticas que habiliten curiosidad, investigación y pluralidad. Ponemos en valor, para la formación docente universitaria en EF, las prácticas que diversifiquen la posibilidad de resoluciones y operen con una lógica vinculada al pensamiento feminista. Insistimos en torno al abordaje de la ESI desde este *sentipensar*, contextualizando y entrando en la zona profunda, porosa y misteriosa de la vida.

Creemos que es necesario seguir indagando en metodológicas que permitan integrar la ESI a la formación universitaria, visibilizar normativas, luchas sociales y posicionamientos epistemológicos que entienden la vinculación necesaria entre contenidos y metodologías. Tomamos referencia específica de los feminismos comunitarios porque creemos que sus aportes son valiosos en el marco de una trama decolonial.

A modo de cierre ofrecemos nuestras inquietudes, la pedagogía de la pregunta como un camino posible a transitar ¿Qué afluentes son parte de este océano que es la ESI en la formación universitaria en EF? ¿Qué derivas nos esperan? ¿Cómo podemos dar presencia a los procesos colectivos que han abierto caminos para abordar la ESI? ¿Cuáles son las singularidades en el campo de las PCRYE? ¿Y en cada campo específico? ¿Qué particularidades deben actualizarse en función de los cambios sociales y los contextos?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cabnal, Lorena (2010). *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. ACSUR. Las segovias.

Cabnal, Lorena (2017). *Feminismo comunitario de Iximulew, Guatemala*. En C. Korol (Comp.) *Diálogo de saberes y pedagogía feminista*. Educación Popular. Ediciones América Libre, 297-320.

Cano, A (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodologías de las Ciencias Sociales* Vol. 2 Nro 2. Memoria Académica https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf

Cruz Hernández, D.T. (2015, 26-29 de octubre). Todos los días mi cuerpo es un territorio que libra batallas: Dialogando con el concepto cuerpo-territorio. [ponencia]. Primer Congreso Internacional de Comunalidad, Puebla, México.

Gerónimo, F. (2020). Resonancias educativas situadas. En: J. Tasat (Comp.) *Pensar en movimiento. Aportes a la práctica docente desde pensadores americanos*. Prometeo libros. 47-56.

Nicolás, Paola (2023). *ESI, DANZA Y UNIVERSIDAD: Claves para transversalizar la perspectiva de género en la formación de docentes artistas*. [Trabajo Final Integrador Especialización en ESI UPC. No publicada]

Rodriguez, K., Marcantonelli, I., Macchione M., Brochero, V. y Bosio, V. (2020). *La Danza va a la Escuela. Procesos de Escolarización de la danza en el sistema educativo cordobés*. Ed. Quo Vadis.

Skliar, Carlos (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos, entre educación, filosofía y literatura*. Capítulo Silencio (337-340) y Tiempo (344-347) Ed. Miño y Dávila.

ANEXO

Análisis de la Práctica Docente y Profesional.

https://drive.google.com/file/d/1U80j9FHpdPpeBKUkdn968ksyHBouFe8-/view?usp=drive_link

Diagnóstico del estado de situación de la ESI en PCRYE.

https://drive.google.com/file/d/1nvr20qR87ivV8dAgbkmJrf8lkO_HXDhT/view?usp=drive_link

Programa de estudios de PCRYE (2023).

https://drive.google.com/file/d/1zBQ9bDbhin55dn1QfgFX2eAxd0kKh5CJ/view?usp=drive_link

Propuesta de intervención PDyP.

https://drive.google.com/file/d/15rYOXaPz1_pzbldkj2iZ5cLjRaW7PRn/view?usp=drive_link

Reflexiones en torno a las figuras espaciales: Espirales, Alas, Canastas y Puentes.

https://drive.google.com/file/d/1IQd8HMLwrTXkk4KQZ9Fpi7hLe5heYOI2/view?usp=drive_link

Corporalidades, territorios y ecofeminismos

Propuesta de grupo de estudios en clave socio-jurídica

Marina Lanfranco
Instituto de Cultura Jurídica. Universidad Nacional de La Plata
mlanfranco@yahoo.com.ar

RESUMEN

Corporalidades, territorios, ecofeminismos. Tres enormes categorías donde pueden ingresar, a su vez, un universo de variables distintas. Combinadas entre sí de maneras diferentes, ecosistémicas, en interacción constante y permanente (Lanfranco, 2016), somáticas (Zuain, 2023), interseccionadas (Crenshaw, 1991), imbricadas (Falquet, 2022) en y con la biósfera (Lanfranco, 2023).

Se propone trabajar desde la investigación científica en clave socio-jurídica, las categorías analíticas mencionadas sobre cuerpos, corpuxs, corporalidades en plural, con los atravesamientos propios de la historia y situadas en territorios determinados por sus diversidades y contextos socio-políticos, singulares y colectivos.

Nos encontramos navegando entre polisemias y homogeneizaciones heteronormadas, imposiciones discursivas, contradicciones e incomprensiones, divergencias propias de la construcción de un entendimiento, hacia (nuevas) epistemologías, que nos *den sentido* y que *den lugar* a esas/otras/tantas comprensiones.

¿cuán ligada está la idea de cuerpo al suelo o cuán separada epistemológicamente puede estar?

¿cuán cercana/distante de su historia?

¿cuánto de ello es decisión propia y cuánto es impuesto?

¿el derecho (como herramienta, o como ciencia) ha servido (una vez más), como facilitador de estas desigualdades?

Nos posicionamos desde la perspectiva de género y los ecofeminismos como marco teórico que subyace y le da cauce a este recorrido.

PALABRAS CLAVE: corporalidades; territorios; ecofeminismos

INTRODUCCIÓN/JUSTIFICACIÓN

El interés en abrir la mirada hacia estas categorías como línea de trabajo individual se dio luego de la defensa de mi tesis doctoral que versaba sobre un análisis jurídico ambiental del uso del suelo urbano y rural (Lanfranco, 2016). Posteriormente, comencé a integrar la perspectiva de género en mi investigación y poco a poco fue *mutando* en el mejor de los sentidos, hacia los intereses actuales donde se ve nutrida de elementos transversales que los enfoques de género requieren, y de allí que conocí y adopté a los ecofeminismos como marco teórico de referencia.

Pero como el trabajo colectivo, colaborativo y horizontal siempre es más enriquecedor que el individual, presenté la propuesta de un grupo de estudios sobre corporalidades, territorios y ecofeminismos en el Instituto de Cultura Jurídica, unidad de investigación de la Universidad Nacional de La Plata⁸, donde me desempeñé como investigadora.

Con la idea de conformar un grupo de trabajo interdisciplinario que trascienda el campo jurídico (Galletti, 2019) y que decante luego de la experiencia de recorrido colectivo en un proyecto de investigación formal del programa incentivos; se invitó en el marco de una convocatoria abierta a principios del año 2024, a investigadores, docentes, becarios, estudiantes de posgrado y de grado⁹.

La propuesta del grupo de estudios, en la tríada de categorías analíticas *corporalidades, territorios y ecofeminismos* cuenta con actividades previas más puntuales en eventos tales

⁸ Formo parte hace varios años del ICJ en varios proyectos de investigación y áreas de estudio: Estudios Culturales de la Ciencia y Estudios económicos y jurídicos; y en el presente me desempeño en el rol de sub-directora, elegida por el Consejo Directivo del ICJ-UNLP en el acta de fecha 28/3/2022.

⁹ La conformación de este grupo de estudios “Corporalidades territorios y ecofeminismos” bajo la coordinación de Marina Lanfranco, cuanta con la aprobación del consejo directivo del ICJ, por acta firmada en mes de marzo de 2024. En la actualidad, mi categorización es del grado IV (desde el año 2009), por tanto, no me permite dirigir proyectos del programa de incentivos, no obstante haber solicitado la re-categorización para el grado 3 en el año 2014. En el presente se esperan los resultados del nuevo proceso de categorización del programa SICADI, 2023.

como el XXII Congreso Nacional de Sociología Jurídica 2022¹⁰ y en las IV Jornadas del Instituto de Cultura Jurídica 2023¹¹. Allí presentamos mesas de trabajo co-coordinadas junto con otras personas: Abril Quintana Thea y Eugenia Pérez Cubero, en ambas oportunidades. Luego de esas experiencias sigue latente la necesidad de conformar un proceso sostenido con esa historia recorrida y construcción conjunta.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES/

OBJETIVOS

“¿Cómo atrevernos a imaginar otros mundos y otros cuerpos con nuestros vocabularios pedagógicos plagados de tecnicismos y terminologías neoliberales que cancelan el conflicto y la politicidad del deseo?” (val flores)

“Abrir preguntas sobre modos de acercarnos a nuestro deseo” (Federice Moreno Vieyra)

A continuación, se exponen algunos interrogantes sobre los que se desarrolla el trabajo, ya que no se han diseñado hipótesis de punto de partida. En el marco de esta investigación no harán falta aseveraciones, ya que se valora especialmente *la pregunta* como forma de ampliar la mirada, la percepción de subjetividades, heterogeneidades y no discursividades impuestas, tomando esa decisión en términos metodológicos.

Es así que acercamos algunas de las preguntas que nos permiten delinear la problemática:
¿qué elementos constituyen nuestra corporalidad?

¿qué del territorio la conforma, la marca, le deja una huella?

¹⁰ En el año 2022 presentamos, junto a Abril y Eugenia, una mesa en el XXII CONGRESO NACIONAL y XII LATINOAMERICANO DE SOCIOLOGÍA JURÍDICA. "La Sociología jurídica entre la vida cotidiana y el acontecimiento. Reflexiones actuales sobre problemas sociales". 10, 11 y 12 de noviembre, FCJyS-UNLP, La Plata. Mesa 20: "Cuerpos, territorios y ecofeminismos" Marina Laura Lanfranco Vázquez. ICJ-UNLP; Eugenia Pérez Cubero CIIVEA-FCEJS-UNSL y Abril Quintana Thea. ICJ-UNLP. Se produjeron dos publicaciones: Lanfranco Marina, Quintana Thea Abril y Batista Alejandro (2023) Libro de ponencias recuperado de <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/162335>, acceso 23.5.2024 y González Manuela, Zaikoski Biscay Daniela, Begala Silvana y Lanfranco Marina (2023) libro de Relatorías, FCJyS-UNLP recuperado de https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/155922/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=4&isAllowed=y acceso 23.5.2024.

¹¹ En el año 2023, presentamos junto a Abril y Eugenia la mesa 4 titulada "Corporalidades, territorios y ecofeminismos" en las IV Jornadas Nacionales del Instituto de Cultura Jurídica: Mujeres, diversidades, políticas públicas, acceso a la justicia y salud mental, 9 y 10 de noviembre de 2023 FCJyS-UNLP, Centro de Posgrado de la Universidad Nacional de La Plata "Sergio Karakachoff" y el Colegio de la Abogacía La Plata. Se está trabajando en la publicación del libro de ponencias y relatorías de las IV Jornadas, el que saldrá en corriente año por la editorial EDULP y está dirigido por González Manuela y Lanfranco Marina y coordinado por Quintana Thea Abril, Landeyro Camila y Aguirre Yasmine.

¿qué de la historia personal y colectiva deja rastros?

¿qué matrices de pensamiento nos pueden colaborar a pensarla la corporalidad de manera ecosistémica?

¿y cuáles de manera sensible?

Se abre la exploración del marco teórico en líneas inconsistentes por *descubrimiento* y *derivas* hacia epistemologías en absoluta construcción, compartidas para pensar con otros¹².

ENTRADAS Y SALIDAS DE UN TEXTO-TERRITORIO¹³

Corporalidades, territorios y ecofeminismos. Tres categorías escritas en plural dan cuenta de las distintas formas, estados, momentos que un cuerpo singular puede tomar a lo largo de la vida, con el paso del tiempo y en interacción con otros.

Podríamos pensar, a priori, que el término *corporalidad*, aunque material, es más conceptual que cuerpo. Éste último nos remite al cuerpo humano, orgánico, esquelético.

La palabra corporalidad además, tiene otro peso semántico. Abre el espectro de análisis más allá de lo anatómico, permea dentro de ella la posibilidad de llenarla de un sentido distinto, al menos no masculino o en clave no binaria, toda vez que la naturaleza humana y en todas las especies de la biósfera no lo es.

En este caso si elijo una afirmación, aseveración, acierto con rigor científico, proveniente de las ciencias de la naturaleza¹⁴. En otro orden, también me respaldo en el sistema jurídico argentino donde se consagran distintas leyes en ese sentido destacando especialmente la Ley nacional sobre identidad de género 26.743 del año 2012, la que consagra el derecho humano a decidir sobre su identidad de género, a su reconocimiento y libre desarrollo, así como también a ser tratada como tal por los organismos del estado y por toda la sociedad (conf. Art 1 Ley 26.743). Dice Moira Perez en un artículo de la revista Nueva Sociedad titulado

¹² Me permito citar una vez más a Federice Moreno Vieyra (2024) y su libro *La pregunta como estandarte*. En esta oportunidad me interesa para dejar en claro la necesidad de un lenguaje que al menos no excluya, y por ello: “Si bien en la escritura también es habitual el uso de la letra x para estos fines, su lectura es de muy difícil pronunciación, muchas veces generando un silencio en esa voz interna que nos acompaña al leer en intimidad. Siendo que somos lenguaje, aquello que no se nombra queda en un borde riesgoso de la inexistencia” (Moreno Vieyra, 2024:43).

¹³ En esta presentación, la idea era escribir todo en minúscula, con la inspiración en bell hooks y val flores que aportan desde la escritura como resistencia política, *mecheando* al decir de Kekena Corvalán esos usos tan hermosos del lenguaje que si nos lo apropiamos se hacen más, más nuestros. Pero se ha flexibilizado tal intención en esta instancia para hacer la escritura (y su lectura) más fluida.

¹⁴ Solo a los efectos informativos, acerco el texto de Agustín Fuentes (2022) “La ciencia biológica rechaza el sexo binario, y eso es bueno para la humanidad” en Sapiens.org recuperado de <https://www.sapiens.org/es/biology-es/biological-science-rejects-the-sex-binary-and-thats-good-for-humanity/>, acceso 22/5/2024. También es muy hermosa la charla TEDx Río de La Plata de Brigitte Baptiste “No hay nada más queer que la naturaleza” disponible en YouTube en el enlace recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=zJC1fsaCbnI> acceso 22/5/2024

No binario. Discursos y paradojas que “reivindicar lo no binario implica no solo hacer lugar a las identidades y experiencias no binarias del género, sino también cuestionar hasta que punto nuestras ontologías, nuestras epistemologías y nuestra praxis están hundidas en la colonización binaria de la mente” (Pérez Moira, 2022:120)

A esto sumamos que “un cuerpo no binario es casi ininteligible” según mencionó Claudia Rodríguez en una visita a La Plata en mayo de 2023, en el marco de un taller de escritura con muchas personas en un centro cultural platense y resonó en el auditorio como una revelación, en una clara invitación a trascender el binarismo epistemológico.

Construir, escuchar, atender una vez más a lo que consideramos obvio, para poder reescribirlo y hacerlo tangible.

Volviendo a las categorías de análisis y su *mutación constante* de cuerpo a cuerpo y corporalidad en una tríada incómoda pero necesaria (Moreno Vieyra, 2024) observamos el clásico libro de Jean Luc Nancy (2006) donde el autor francés realiza un estudio denominado *58 indicios sobre el cuerpo*. Son afirmaciones, pero en cada una, se abre una pregunta.

El indicio 1 dice “el cuerpo es material. Es denso. Es impenetrable. Si se lo penetra se lo disloca, se lo agujerea, se lo desgarrar”. Otras afirmaciones aparecen frente a las previas y proponen que “todo lo fijo es de temer” como menciona Macky Corbalán (2008) en su poemario sureño *Como mil flores*.

El cuerpo humano presenta un límite visual y táctil: la piel, pero en ella tan amplia, tan única al parecer, guarda heridas, marcas y rastros de nuestra vida y nuestra historia, del pasaje del tiempo.

La piel, el órgano más grande del cuerpo humano

¿es un límite?

¿O es un vehículo?

Es un portal de contacto con el resto del mundo sensorial. Un portal que conecta con otredades, con materialidades, con corporalidades.

Universo de pieles en todas las superficies.

Sobre si la piel puede ser límite o vehículo, superando el binarismo y trayendo un tercer elemento como posibilidad (Moreno Vieyra, 2024), intersección (Crenshaw, 1991) o imbricación (Falquet, 2022) ha sido (y es) ambas cosas y muchas intermediaciones entre esas dos puntas, pero es posible que no sea solo o exclusivamente una cosa u otra.

ABORDAJE METODOLÓGICO

las construcciones epistemológicas y sus mil pieles (Lanfranco, 2023)

“¿las teorías tienen cicatrices? ¿Qué sucede con los tajos en los modos de hacer trabajo teórico? ...una cicatriz pica cuando se recomponen los tejidos rotos... ¿Cuándo pica una teoría? ¿o es la teoría una cicatriz? (Bardet y flores, 2021).

Es necesario que esas aperturas, ingresen en las hendiduras de las teorías y de las posibles y (nuevas) construcciones epistemológicas que puedan surgir y se visibilicen definitivamente, toda vez que, la pregunta como potencia política aparece desplegada y compartida (flores, 2018).

Como se mencionó en el acápite relativo a la problemática, esta investigación no diseñará hipótesis de punto de partida provenientes del método hipotético-deductivo. Se valora especialmente *la pregunta* como herramienta metodológica, como forma de ampliar la mirada, la percepción de subjetividades, heterogeneidades, como fugas de las discursividades impuestas, tomando esa decisión en términos metodológicos.

Los ecofeminismos aparecen como matriz teórica. Estos han nacido de luchas sociales muchas de ellas de mujeres y disidencias, situados en los conflictos de cada territorio resignificándose (Lanfranco, 2019; Lanfranco 2023). Algunos elementos caracterizantes de los ecofeminismos tienen que ver con la necesidad de pensarnos en términos de *interdependencia* y en términos de *ecodependencia* para el sostenimiento de la vida. Dependemos e interactuamos con nuestra propia especie, con otras especies y elementos de la biósfera de manera constante, transformándonos en condiciones de igualdad ecodependiente (Mies y Shiva, 2016; Herrero, 2012; Herrero 2018, Puleo, 2008; Puleo, 2019). En este cruce inacabado y de bordes difusos se propone pensar otras lógicas de relación con la naturaleza, en perspectiva de género, superadoras del agotamiento y extractivismo (Svampa y Viale, 2014).

En el plano documental se trabajará a través de la formulación de preguntas al marco teórico y para la construcción del mismo. Se realizarán búsquedas, relevamientos y sistematización de materiales bibliográficos.

Para el trabajo de campo, se trabajará en la construcción de fuentes primarias en encuestas, entrevistas a informantes clave y la realización de observaciones conscientes. Esta última es una herramienta metodológica propuesta y utilizada en el seminario “Desafíos del arte para el mundo jurídico” el que contó con 4 ediciones desde el año 2019, las primeras presenciales y las siguientes en contexto de pandemia (Pinardelli, Godoy y Lanfranco, 2021).

Se prevé la posibilidad de hacer recorridos, derivas, caminatas en el territorio para re-pensar la corporalidad en la cotidianeidad cruzada de distintas variables y así llevar hacia la

construcción de una cartografía sensible (García Agud y Camacho Tárrega, 2023; Lima 2022).

Se recuperan investigaciones somáticas, situadas, experiencias realizadas que dan cuenta de construcciones parecidas, de hacer participativos donde se ofrecen herramientas posibles de ser adaptadas/reversionadas/citadas para esta propuesta (Lima, 2019).

CONCLUSIONES PROVISORIAS O MÁS PREGUNTAS

Abro azarosamente el libro de Nancy para ver qué indicio me toca leer. Indicio 5: “un cuerpo es inmaterial. es un dibujo, es un contorno, una idea”

Contradictorio ¿no?

“Abrazar la contradicción, abrazarnos en la contradicción” (Moreno Vieyra, 2024:111).

El indicio 1 decía que un cuerpo es material e impenetrable. En el indicio 5 es lo opuesto. Es volátil y sobre todo abierto.

¿no encontramos, acaso, una enorme riqueza en la contradicción?

A veces nos desorienta a veces duele, a veces nos cuesta tomar una decisión, porque parece que siempre (o casi siempre) hay que hacerlo. Nos encontramos navegando entre polisemias, homogeneizaciones heteronormadas, contradicciones e incomprensiones, divergencias propias de la construcción de un entendimiento que nos de *sentido* y que de lugar a que esa corporalidad sea así, y no de otra forma.

Contexto multiverso que deja sus marcas en las corporalidades que lo habitan y desde allí, desde este, tal vez y a simple vista, *caos epistemológico*, aparecen y se multiplican un sinnúmero de posibilidades de pensarnos en plural, heterogéneos y biodiversos en interacción constante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Pinardelli, M., Godoy, C. y Lanfranco, M. (2021). Arte, derecho y diarios de clase. Construyendo sentido en la relación entre ambos mundos a través de la escritura. En *Enseñar Derecho en tiempos de pandemia: debates y reflexiones docentes en la virtualidad emergente* FCJyS-UNLP.

Bardet, M. y flores val (2021) *Modos de ahuecar/se* conversación teórica-amorosas con fragmentos, notas de procesos creativos-investigativos (talleres, clases, bitácora, escritura, entrevistas) a partir de la pregunta-provocación en un balcón de piedras acerca de nuestros huecos y los modos de ahuecar/se. Autoedición.

Corvalán, K. y Medrano, C. (2023). *Epistemología mechera*. Cariño Ediciones.

- Crenshaw, K. (1991). Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra mujeres de color. *Stanford Law Review*, 43 (6), 1.241-1.299. Traducido por: Raquel (Lucas) Platero y Javier Sáez.
- Falquet, J. (2022). *Imbricación: más allá de la interseccionalidad: mujeres, raza y clase en los movimientos sociales*, Editorial Madreselva.
- flores val (2018) *la pregunta como sabotaje epistémico*, ediciones precarias, colección f(ru)ta, Neuquén.
- Galletti, H. G. (2019). Interdisciplina, Género y Derecho. En M. González, M. Miranda y D. Zaikoski. *Género y derecho*. Editorial UNLPam.
- García Agud, A. y Camacho Tárraga, J. (2023). *Cartografía de la fragilidad expuesta*. 2da en papel editora.
- Herrero, Y. (2012). Propuestas ecofeministas para un sistema cargado de deudas. *Revista Economía Crítica* del primer semestre nº 13 año 2012.
- Herrero, Y. (2018). Sujetos arraigados en la tierra y en los cuerpos. Hacia una antropología que reconozca los límites y la vulnerabilidad. En E. Santiago Muño, Y. Herrero Yayo y J. Riechmann. *Petróleo*, MACBA/ARCADIA.
- hooks bell (2017) *el feminismo es para todo el mundo*. Tinta limón, Traficante de sueños.
- Lanfranco, M. (2016). *Análisis jurídico ambiental del uso del suelo desde la ética intergeneracional en municipios de la costa sur del Río de la Plata (1979-2008)*. [Tesis Doctoral]. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP. <https://doi.org/10.35537/10915/60696>
- Lanfranco, M. (2019). Protección de derechos vinculados a la soberanía alimentaria y ambiental. Una mirada desde la ecofeminismo. En M. González, M. Miranda y D. Zaikoski (Comp). *Género y Derecho*. Editorial UNLPam.
- Lanfranco, M. (2023). *Corporalidades, territorios y ecofeminismos*, Ediciones Fugitivas.
- Lima, L. (2019). *La ciudad que resiste. Hacia un urbanismo feminista*. EDULP.
- Lima, L. (2022). (re!) parar. Arquitecturas de la demora, proximidad y cuidados. *Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación*, (175). <https://doi.org/10.18682/cdc.vi175.8580>
- Mies, M. y Shiva, V. (2016). *Ecofeminismo*. Icaria.
- Moreno Vieyra, F. (2024). *La pregunta como estandarte*. 2da en papel editora.
- Nancy, J.L (2016). *58 indicios sobre el cuerpo*. Lumpen editorial.
- Pérez Orosco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*, Traficante de sueños.

Puleo, A. (2019). *Claves ecofeministas. Para rebeldes que aman a la Tierra y a los animales*. Plaza y Valdés Editores.

Svampa, M. y Viale, E. (2015). *Maldesarrollo. La Argentina del extractivismo y el despojo*, Editorial KATZ.

Zuain, J. (2023). Notas del trayecto. En A. García Agud y J. Camacho Tárraga, *Cartografía de la fragilidad expuesta*. 2 (da) en papel.

Pérez, M. (2022). No binario. Discursos y paradojas. *Revista nueva sociedad*, n.º 302, noviembre -diciembre de 2022. ISSN: 025-3552.

Dispositivos de enseñanza sobre Educación Sexual Integral en la formación docente. Prácticas profesionales en el Nivel inicial y Primario en contextos rurales

Marcelo Gastón Jorge Navarro

Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH). CONICET. Universidad Nacional de Salta

marcelojorgenavarro@gmail.com

RESUMEN

La Educación Sexual Integral se erige como uno de espacios relevantes en la formación de los sujetos en la actualidad. La necesidad de formar sujetos capaces de reconocer sus derechos, y comprender la importancia de una formación inclusiva en torno “al cuerpo”, la “sexualidad”, y el “género” es de vital importancia para la ejecución real de la Ley N° 26.150. Entendemos que en el trayecto formativo de los futuros profesionales se van configurando concepciones acerca de las implicancias de la Educación Sexual Integral, que tiene consecuencias en las configuraciones de género que desarrollarán los sujetos. Por ello desarrollamos un tipo de investigación mixta de orden descriptivo y analítico que mediante encuestas semiestructuradas y entrevistas en profundidad pretende generar datos que permitan comprender las posibles relaciones entre los dispositivos de enseñanza sobre Educación Sexual Integral y las concepciones construidas por los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación que realizan prácticas profesionales en los niveles Nivel Inicial y Primario en contextos rurales de la provincia de Salta.

PALABRAS CLAVE: dispositivos; educación sexual integral; género, formación, prácticas

INTRODUCCIÓN

La Educación Sexual Integral se erige como uno de espacios relevantes en la formación de los sujetos en la actualidad. La necesidad de formar sujetos capaces de reconocer sus derechos, y comprender la importancia de una formación inclusiva en torno “al cuerpo”, la “sexualidad”, y el “género” es de vital importancia para la ejecución real de la Ley N° 26.150. Entendemos que en el trayecto formativo de los estudiantes de los estudiantes de Ciencias de la Educación se van configurando concepciones acerca de las implicancias de la Educación Sexual Integral, que tiene consecuencias en las configuraciones de género que desarrollaran los sujetos y que tiene su impronta en las prácticas profesionales que realizan en diversos ámbitos, interesándonos particularmente las prácticas que realizan co ayudando a docente de nivel inicial y primario de escuelas primarias de la provincia de Salta.

En este marco estamos desarrollando actualmente indagaciones¹⁵ de orden descriptivo y analítico que mediante encuestas semiestructuradas y entrevistas en profundidad pretenden generar datos que permitan comprender las posibles relaciones entre los dispositivos de enseñanza sobre Educación Sexual Integral, la formación y las prácticas docente y las concepciones que se construyen sobre género y diversidad, especialmente en contextos rurales.

Basándonos en estas investigaciones presentamos algunas consideraciones que lejos de ser resultados finales, son desarrollos y reflexiones parciales que nos permiten orientar nuestra labor, procurando brindar elementos teóricos y prácticos que nos ayuden a repensar la formación docente en términos de empatía y respeto por las diversidades.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

En América Latina y especialmente en nuestra región noroeste de la República Argentina, se reconoce abiertamente la concepción machista entre géneros, además de contar con uno de los índices más altos de violencia y muertes producidas por esta situación. A consecuencia de la masificación de situaciones de violencia en todos los órdenes y el acceso a la

¹⁵ Trabajo enmarcado en los proyectos de investigación Tipo A N° 2921/0 “Dispositivos de enseñanza sobre ESI en el nivel inicial y primario en contextos rurales” Res. N° 169/2023- CCI y el Proyecto Tipo B N° 3006/0 denominado “Configuraciones en la formación docente: Un estudio desde la experiencia de los estudiantes ante la educación sexual integral y alfabetización tecnológica en carreras de profesorado universitarias y no universitarias” Res. N° 254/2023- CCI financiados por el Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Salta, tienen por finalidad desandar los entramados en las construcciones que al interior de las prácticas educativas se desarrollan, y son, en muchos casos, prácticas conformadoras de estereotipos sobre género y diversidad tanto en la primera infancia como en la misma formación docente, siendo los debates curriculares elementos centrales de análisis.

información, observamos cómo a través de los medios de comunicación y la globalización de la tecnología se naturaliza la violencia como vínculo entre las personas, especialmente entre niños y jóvenes. ¿Cómo evitar esta naturalización o cómo romper con estas formas vinculares entre los sujetos a través de la violencia? Proponemos a la educación como el medio más adecuado de lograr mejores condiciones de acceso al capital simbólico y obviamente la conformación de estructuras cognitivas que le permitan defenderse de la multiplicidad de situaciones de violencia, a partir del conocimiento en torno al cuerpo, la sexualidad, y el género como forma de desestructuración de preconceptos y prejuicios en torno al “otro”.

Si bien la Ley de Educación Sexual Integral N°26.150 sancionada en el año 2006 implica un avance significativo en materia de derecho y posibilidades, a 18 años de su sanción sigue siendo materia de debate y genera la necesidad de avanzar en estudios que permitan comprender su real aplicación y configuración, particularmente en tiempos de postpandemia. Entendemos a la Educación Sexual Integral como un derecho y una posibilidad para combatir la violencia de género que día a día atraviesa a la sociedad, siendo las mujeres particularmente el foco de estas violencias machistas encubiertas en prácticas naturalizadas. En las Instituciones educativas existen violencias en diferentes formas que pueden identificarse con construcciones referidas a las diferencias de género, que desde las mismas prácticas educativas se co-construyen. Esta forma de violencia que atraviesa la escuela es el resultado de múltiples prácticas, entre ellas la de enseñanza, que se producen a nivel institucional, curricular, social, cultural, que se articulan y potencian a partir, en muchos casos, de la invisibilización de la problemática. Estas violencias sistemáticamente negadas se observan en las instituciones educativas en las acciones y en formas de hostigamiento y violencia emocional referidas a su condición en el acto de enseñar y aprender. Así por ejemplo el género “mujer” se aprende en la escuela como subordinado al género “masculino”.

Por lo tanto, entendemos la necesidad de investigación y análisis para visibilizar como se producen muchas de estas concepciones en torno al género. Particularmente proponemos pensar estas configuraciones de los futuros docentes a partir de dispositivos de enseñanza y sus posibles vinculaciones con la construcción de estereotipos de género específicamente. Entendemos que en el trayecto formativo de los estudiantes se van configurando concepciones acerca de las implicancias de la Educación Sexual Integral que tiene consecuencias en la construcción de estereotipos de género que muchas veces se terminan consolidando en las propias prácticas profesionales. Creemos necesario el abordaje de la temática desde las configuraciones de enseñanza de los docentes en formación, a fin de brindar herramientas conceptuales y reflexivas en base a datos concretos en torno a la problemática, para repensar las configuraciones de género que construyen, y de esta forma

analizar nuevos dispositivos para encarar el trabajo con otros, desde una visión crítica de la educación que contemple las cuestiones de género como constitutivas de la sociedad actual. Por lo expuesto, nos proponemos comprender los dispositivos de enseñanza sobre Educación Sexual Integral en Nivel y sus posibles vinculaciones con las concepciones que los estudiantes van construyendo en su trayecto académico principalmente en sus prácticas profesionales con inserción en escuelas rurales de nivel inicial y primario.

OBJETIVOS

Como objetivo general nos planteamos comprender las vinculaciones entre los dispositivos de enseñanza sobre Educación Sexual Integral y las concepciones construidas por los estudiantes (docentes en formación) con relación a la idea de géneros. A partir de este lineamiento central, nuestros objetivos específicos son:

- Caracterizar las concepciones subyacentes en docentes en formación que realizan prácticas profesionales en contextos rurales de nivel Inicial y primario de la provincia de Salta sobre Educación Sexual Integral
- Describir las configuraciones de enseñanza sobre Educación Sexual Integral que desarrollan los docentes en formación en escuelas rurales de nivel inicial y primario de la provincia de Salta
- Analizar las posibles vinculaciones entre las configuraciones de enseñanza de los docentes en formación sobre Educación Sexual Integral y las concepciones que subyacen en torno a los estereotipos de género

ABORDAJE METODOLÓGICO

Nuestro trabajo de investigación se enmarca en una lógica cualitativa de análisis de casos. Desde esta perspectiva podríamos pensar a la investigación educativa, como un proceso holístico para comprender una realidad que se pretende estudiar, a partir de un análisis contextual e histórico. El ámbito educativo, se caracteriza por su naturaleza cambiante y compleja, como todo fenómeno social, pero en donde lo distintivo pasa por las redes que le dan características particulares a un sistema que contempla niveles y estructuras macros y micros, con fuerte connotaciones políticas y formativas en las sociedades actuales. Abordar una investigación educativa, es abordar, un sistema complejo de redes de poder y control social, con una estructura legislativa entrecruzada entre políticas nacionales, provinciales y municipales, con sujetos que abarcan un amplio sector de la población total de un país e incluye desde niños, niñas, adolescentes y jóvenes. El tipo de investigación propuesto es exploratorio- descriptivo ya que no existen antecedentes directos, ni datos fehacientes que

servan de base para realizar un trabajo de análisis y comprensión en profundidad. Por tanto, nuestro trabajo busca un primer acercamiento de indagación que permita esbozar un mapeo de situación. En cuanto a las actividades, nuestro trabajo se centra en dos etapas (de dos años cada una): en la primera etapa (actualmente en desarrollo) se aborda la construcción de un estado inicial de situación con ampliación de marco conceptual de referencia, elaboración de instrumentos de recolección de la información, y análisis documental de producción nacional- jurisdiccional, y relevamiento de datos mediante la aplicación de encuestas y entrevistas en profundidad. En una segunda etapa, se prevé profundizar la recolección de datos a partir de una nueva tanda de entrevistas en profundidad, aplicación de encuestas y la realización de observaciones no participantes.

Vale indicar que nuestras indagaciones buscan una mirada holística de los datos recogidos a través de la triangulación de datos, respaldado por los instrumentos mencionados anteriormente. En cuanto a las herramientas de procesamiento, sistematización y análisis de la información relevada se utiliza el análisis de contenidos como técnica de interpretación de la documentación indagada, y análisis del discurso para los datos de las entrevistas y encuestas. Todos los datos son sistematizados en registros rigurosos de cuadros de doble entrada para el entrecruzamiento de la información y se analizan mediante infografías.

CONCLUSIONES (PROVISORIAS)

Las construcciones sobre género tienen amplia repercusión en la vida social, y es la escuela una de las instituciones donde se naturalizan ideas, concepciones y prácticas que se reproducen a lo largo de la vida de los sujetos. Es necesario indagar sobre estas construcciones que se producen y reproducen desde la primera infancia, a partir de prácticas escolarizadas que van marcando las vidas de los sujetos y nos permite entender la real dimensión de ciertos estereotipos instaurados históricamente que son generadoras de fuertes desigualdades.

En este sentido, las prácticas educativas en distintos espacios de formación se convierten en espacios claves para un trabajo transversal e inclusivo que rompa estereotipos de género que segmentan, discriminan y estigmatizan a las personas a partir de la construcción de estereotipos que se naturalizan y se reproducen en las escuelas.

En este sentido, entendemos que los estereotipos son construcciones socioculturales que atraviesan e interpelan a los sujetos en función de su género, y están presentes en distintos ámbitos, aunque en el ámbito rural adquiere características distintivas por su fuerza y reproducción. Los estereotipos de género en ámbitos rurales están más arraigados por tradiciones culturales machistas y patriarcales que persisten a pesar de los avances en

materia de reconocimiento de derechos hacia la mujer, y la necesidad de deconstrucción social que desde hace décadas se reclama. Algunas características en relación con los estereotipos de género en ámbitos rurales pueden entenderse a partir de manifestaciones como la distribución tradicional de roles en relación con la imposición de un género, siendo estas distribuciones de roles estructuradas y cerradas. Por ejemplo, se espera que los hombres trabajen en el campo y realicen trabajos físicamente exigentes, mientras que se espera que las mujeres se encarguen del hogar y la crianza de los hijos. En muchos casos, los estereotipos de género limitan las oportunidades disponibles para las mujeres en los ámbitos rurales (también en los urbanos), como la falta de acceso a la educación y al mercado laboral, además de enfrentar discriminación y acoso sexual en el trabajo y en otros lugares debido a los estereotipos de género y la falta de apoyo institucional. En este contexto, es imprescindible que la educación en los distintos niveles del sistema educativo, pero particularmente en el nivel inicial y primario, fomenten la igualdad de género y promuevan actividades de inclusión y atención a la diversidad. Para ello se hace necesario enfocar las miradas en la formación de docentes a partir de las construcciones que estos hacen en relación con la necesidad de aplicación de ESI en las escuelas, para que ellos como futuros agentes de transformación social puedan generar dispositivos de enseñanza acordes a la necesidad de convivencia sana y empatía por la otredad.

En este sentido creemos que la formación docente es la clave para orientar prácticas profesionales que, en el marco de la ley de Educación Sexual Integral, se conviertan en herramientas de cambios, que reconfiguren los estereotipos tradicionales sobre género, y de esta manera, las instituciones educativas se conviertan en lugares de nuevas configuraciones marcadas por la tolerancia y el respeto por las diversidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amuchástegui, A. y Rodríguez, Y. (2020). La sexualidad: ¿invención histórica?. Disponible en: https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/S_01_05_La-Sexualidad.pdf
- Chiabai, P. (2018). Diversidad y familia en los (con)textos escolares representación de configuraciones familiares diversas a partir de la Ley Nacional de Educación sexual integral [Tesis de maestría]. Escuela de Educación. Universidad de San Andrés.
- Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de investigación educativa*, vol. 25, núm. 1, 151-166. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica Murcia.
- Faur, E., Gogna, M. y Binstock, G. (2015). La Educación Sexual Integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015). Ministerio de Educación de

la Nación

Flores, V. (2015). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño. Ponencia presentada en el *XX Congreso Pedagógico UTE - 2015 Poéticas de las pedagogías del Sur*. Educación, emancipación e igualdad.

García, I. e Irriazu, R. (2020). Estereotipo de género en Educación Infantil: un estudio caso desde la perspectiva sociocultural. *Zero a seis*, Florianópolis 22 (41), 4-30.

González, E. y Rodríguez, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 125-138

Lavigne, L. (2016). Una etnografía sobre sexualidades, género y educación. La “educación sexual integral” en la Ciudad de Buenos Aires como política de gestión de la sexualidad juvenil. [Tesis de doctorado] Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N° 26.150. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Louro, G.L. (2019). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. *Descentrada*, 3(1). e065. <https://doi.org/10.24215/25457284e065>

Mattio, E. (2014). Educación sexual y ética de la singularidad: algunos desafíos y perplejidades. *Cuadernos de Educación*, Año XII, N° 12, noviembre 2014. Universidad Nacional de Córdoba.

Morgade, G. (2006). “Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela”. *Revista Novedades Educativas*, N° 184, abril 2006, 40- 44.

Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. La Crujía

Pinedo, R., Arroyo, M.J. y Berzosa, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos Educativos*, 21, 35-51.

Puerta, S. y González, E.M. (2015). Reproducción de los estereotipos de género en Educación Infantil a través de los juegos y juguetes. *Investigación En La Escuela*, (85), 63–74. <https://doi.org/10.12795/IE.2015.i85.05>

Rosemberg, M. (2021). A 15 años de la aprobación de la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral. En L. Velazco (Comp.), *E.S.I: Pensares, recorridos y desafíos: a 15 años de las leyes de Educación Sexual Integral*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 85-88.

El derecho a ser nombrades. La experiencia de acompañamiento de las Niñeces Trans en la enseñanza del Derecho

María Paz Lambrecht
María Verónica Piccone
Carrera de Abogacía. Universidad Nacional de Río Negro
mplambrechtsepulveda@unrn.edu.ar
mpiccone@gmail.com

RESUMEN

Pensar la enseñanza jurídica desde una perspectiva de género y diversidad requiere analizar las condiciones de exclusión y subordinación que cada grupo en particular presenta. En este sentido, el reconocimiento del derecho a la identidad de género de las infancias trans encuentra fuertes resistencias, tanto sociales como jurídico-administrativas. La presente ponencia tiene la intencionalidad de visibilizar la experiencia de acompañamiento en la ciudad de Viedma, Río Negro y a partir de ésta, dar cuenta del entretejido pedagógico llevado adelante en la materia de Derechos Humanos de la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Río Negro.

PALABRAS CLAVES: colectivo LGBT; niñeces TRANS; derecho a la identidad de género; cistheeronormatividad; perspectiva de géneros

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo tiene la intencionalidad de visibilizar la experiencia de acompañamiento de niñenes trans en la ciudad de Viedma-Río Negro y las constantes búsquedas de ellos y sus familias por garantizar su derecho a ser nombrados y reconocidos según su identidad de género autopercebida.

En este marco, de forma esquemática y a partir de un trabajo de diagnóstico realizado en la asociación Infancia Arcoíris, de la referida ciudad, se detallan las principales problemáticas que han atravesado y su vinculación con los organismos de Administración de Justicia.

Por último, se intentará plasmar brevemente las estrategias de innovación pedagógica llevadas adelante en la materia de derechos humanos de la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Río Negro para incorporar y visibilizar las voces travestis-trans y partiendo de esto, avanzar en prácticas disruptivas en la enseñanza del derecho.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

LAS NIÑECES DISIDENTES: BREVE REFERENCIA AL MARCO NORMATIVO Y SOCIAL

El colectivo travesti-trans es, y fue, uno de los grupos más vulnerados e invisibilizados en relación al reconocimiento de derechos. Entre los numerosos problemas que deben enfrentar como consecuencia de la discriminación por no tener una identidad cisgénica, sobresalen las dificultades para acceder a los sistemas de salud y educativos y al mercado de trabajo¹⁶, sumado a las diversas formas de violencias específicas que operan en razón de los géneros. Si bien las organizaciones LGBT han recorrido un largo camino para visibilizar, garantizar y respetar el derecho del colectivo de la diversidad a una vida libre de violencias y discriminaciones, y han, sin dudas, obtenido un piso de dignidad e igualdad a partir del reconocimiento de una serie de derechos¹⁷, la realidad demuestra que existen grandes barreras en el acceso a la justicia y una fuerte reticencia/resistencia a respetar las libertades sexuales y de géneros.

En nuestro país, una de las mayores conquistas en lo que refiere al respeto por la identidad de género, se dio a partir de la sanción de la Ley Nacional N° 26.743¹⁸. En pocas palabras, esta ley garantiza el respeto de la identidad de género autopercebida de todas las personas; estableciendo los mecanismos que posibilitan la modificación del nombre de pila y el sexo en

¹⁶ Para mayor profundidad se aconseja la lectura del informe publicado por la Asociación de Travestis, Transexuales y Transgéneros de Argentina y Fundación Huésped, 2014.

¹⁷ la Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable, la Ley de Educación Sexual Integral, la Ley de Matrimonio Igualitario, la Ley de Identidad de Género, la Ley de Reproducción Médicamente Asistida y el Código Civil y Comercial de la Nación

¹⁸ Sancionada el 9 de mayo de 2012

la documentación personal y garantiza el acceso al goce de su salud integral, a intervenciones quirúrgicas totales y parciales y/o tratamientos integrales hormonales para adecuar su cuerpo, incluida su genitalidad sin necesidad de requerir autorización judicial o administrativa.

El artículo 12 de la ley establece que: "Deberá respetarse la identidad de género adoptada por las personas, en especial por niñas, niños y adolescentes, que utilicen un nombre de pila distinto al consignado en su documento nacional de identidad. A su solo requerimiento, el nombre de pila adoptado deberá ser utilizado para la citación, registro, legajo, llamado y cualquier otra gestión o servicio, tanto en los ámbitos públicos como privados.

Estos cambios se inscriben en el marco de la implementación de Tratados Internacionales de Derechos Humanos, con rango constitucional y los llamados Principios de Yogyakarta sobre la Aplicación del Derecho Internacional Humanitario en Relación con la Orientación Sexual y la Identidad y/o expresión de género, que fueron presentados en marzo de 2007 en la sesión del Consejo de Derechos Humanos de la ONU.

Sólo en el caso de niños, niñas y adolescentes se ordena la intervención de sus representantes legales y de un/a abogado/a del/la niño/a en los términos del artículo 27 de la Ley Nacional N° 26.061¹⁹ y se requiere la autorización judicial para intervenciones quirúrgicas. A pesar de la claridad del art 5 respecto del procedimiento y requisitos para el cambio registral, luego de 12 años de entrada en vigencia de la Ley de Identidad de Género, todavía se advierten serias resistencias respecto a los derechos que asisten a las niñeces. En este punto, me parece interesante reflexionar sobre cuáles son los paradigmas que operan dentro del sistema sociojurídicos en el marco del proceso administrativo de cambio de identidad de género de niñeces trans²⁰.

Vale aclarar que si bien el abordaje tutelar sobre las infancias, –hoy en crisis a partir del paradigma de protección integral–, ha permeado todo el ordenamiento jurídico, se encuentra profundamente enraizado respecto de algunos temas como la libertad sexual o de géneros. Es, a mi criterio, importante develar dos estructuras que reproducen una mirada tutelar de las infancias respecto a este punto: a) la concepción de que la identidad de género autopercibida es estática y que el realizar un cambio registral en edades tempranas se genera un cambio irreparable para el resto de la vida b) la intersección del paradigma cisheterosexista y el adultocentrismo²¹ que hacen presuponer que las niñeces no se encuentran preparadas para

¹⁹ Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Sancionada: 28 de septiembre de 2005

²⁰ Lo relacionado a las intervenciones quirúrgicas requiere de otros matices de análisis que por la extensión de este trabajo, impiden su abordaje.

²¹ Categoría con una doble acepción: como una estructura de dominación de carácter sistémico y concatenada con otros modos de dominio –clasista capitalista, racismo, patriarcado–, y como un

tomar decisiones respecto a temas que son considerados de adultos.

FAMILIA ARCOÍRIS

Familia Arcoíris es una organización social que surge en Viedma, Río Negro en el año 2019, impulsada por un grupo de familias que ma-paternaban infancias trans ante la necesidad de refugiarse de la soledad de no encontrar respuestas sensitivas y respetuosas a los derechos humanos de sus hijos.

Ante las constantes revictimizaciones que sufrían, decidieron acuerparse para poder acompañar los procesos de transición de las infancias y adolescencias, como así también llevar adelante un trabajo de visibilización y reconocimiento de estas identidades en una sociedad que hasta entonces parecía no dar cuenta de ello.

A partir de ese año Familia Arcoíris inició un trabajo comprometido con aquellas personas que integran la organización, como así también para la sociedad toda. Algunas de las acciones que llevaron adelante en una primera instancia, fueron por ejemplo:

- La gestión de los primeros cambios registrales.
- La creación de un equipo interdisciplinario con pleno conocimiento y ejercicio de la Ley de Identidad de Género.
- Participación en conversatorios e intervenciones en los diferentes espacios institucionales y ámbitos que intervienen en el desarrollo y crecimiento de lxs niñxs.
- Espacio físico para encuentros y acompañamiento.
- La realización de talleres lúdico-expresivos para acompañar la construcción de las identidades y la sociabilización.
- Acompañamiento y articulación con los diferentes ámbitos administrativos, de salud, registro civil, etc.
- Promover la implementación de la Ley de Identidad de Género y la Ley de Educación Sexual Integral en todos los ámbitos institucionales, públicos y privados.
- Contacto y comunicación permanente con otras organizaciones de todo el territorio.
- Organización de actividades, festivales, manifestaciones socio-comunitarias y de integración social, en conjunto con otras organizaciones locales.

paradigma que remite a un y a una matriz sociocultural que incide en la construcción de imaginarios (Duarte: 2012).

- Intervenciones e incidencias desde una mirada integral y feminista que se corre del paradigma heteronormativo, biologicista y adultocentrista.

Uno de los factores más resaltados por FA, es que a medida que la persona se expresa en disonancia a la cisheteronormatividad, frecuentemente son expulsadas de todos los ámbitos de socialización, tanto primarias como secundarias.

Entre los principales problemas que las mamás y papás que formaban parte de Infancia Arcoíris encontraban en el acompañamiento de sus hijos trans, eran la falta de pertenencia que estos podían desarrollar en sus ámbitos de socialización secundaria, como la escuela o clubes deportivos. Reconocen en estas instituciones fuertes mecanismos de discriminación y estigmatización que les apartaban del resto de los niños.

También se resalta, en esta instancia, lo difícil que resulta puertas adentro de los hogares aceptar y procesar que su hijo, es un niño trans. Muchas veces, son las madres las que fuerzan a su compañere de parentalidad a acompañar esta transición en un marco de afecto y cuidado. En muchos otros casos, la respuesta de la familia es sumamente violenta y hostil, con un fuerte discurso performativo.

Estos breves e incipientes diagnósticos, que no son para nada un hallazgo, están lejos de reflejar la realidad de las niñas trans. Aun en los casos en donde las familias acompañan el camino al reconocimiento de la identidad trans de sus hijos con amor y respeto, se encuentran con un sinfín de violencias institucionales y sociales que deben atravesar en soledad.

Las denegaciones de acceso a la Justicia se repiten de forma constante y de diferente manera. En el caso de las infancias trans, en la provincia de Río Negro, se registran, principalmente, las siguientes:

1. La falta de información y perspectiva de género de los operadores que tiene que realizar los trámites o asistir a las familias.
2. Dilaciones en los cambios registrales.
3. Una constante patologización de las niñas trans (requerimiento de exámenes médicos, aval de profesionales de la salud, asistencia a un espacio terapéutico)
4. Falta de perspectiva de género en las escuelas y no cumplimiento de la ley de Educación Sexual Integral y la Ley de Identidad de Género. Esto llevo a que muchas veces, las familias sean violentadas en los ámbitos educativos cuando exigen que sus hijos no sean nombrados con su nombre anterior o por su género biológico.
5. Falta de políticas públicas y recursos para el acompañamiento de las familias.

En este caso, me detengo especialmente, para hacer mención a la principal problemática que ha registrado desde el año 2019 por la falta de abogades de los niños en la provincia de Río

Negro. Figura creada por la Ley de Identidad de Género en su art. 12. Esto ha generado que todos los cambios registrales realizados a la fecha, como requieren de la firma de un abogado, tengan que ser gestionados de forma privada.

PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

LA IMPORTANCIA DE LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y DERECHOS HUMANES EN LAS UNIVERSIDADES DE DERECHO

Algunas de las interrogantes que nos hemos realizado dentro del equipo docente de la materia de Derechos Humanos de la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Río Negro, estuvieron orientadas a responder cómo impulsamos una enseñanza-aprendizaje sensitiva y basada en el respeto de las identidades disidentes.

En este marco, me parecen importantes los aportes de Manzo, en tanto sostiene que: “Las prácticas educativas transmiten reglas implícitas y explícitas de competencia profesional. Dichas prácticas educativas involucran el aprendizaje de roles, de maneras de “pensar, ser y actuar” comunes a todos los individuos que han transitado el mismo camino educativo.” (2008, 151)

Si tomamos como cierta la relación que existe entre la formación académica y el posterior ejercicio de la profesión, podemos dimensionar la enorme responsabilidad de quienes ocupamos algún cargo de labor docente y pretendemos hacerlo en pos de desarticular discursos hegemónicos y excluyentes.

Parto, en este sentido, por comprender al fenómeno jurídico desde una dimensión plural, como un instrumento de cambio social, generador y productor de un nuevo espacio comunitario, caracterizado por lo público, lo descentralizado y lo participativo (Manzo, 2008. p 153)

En este marco, la propuesta realizada para la incorporación de la perspectiva de género y la visibilización de las discriminaciones de la comunidad TRANS, se articuló, a grandes rasgos de la siguiente manera:

1) *Una crítica al lenguaje binario y cisheterosexista*: A partir de la lectura del texto *Feminismo, género y patriarcado* de las autoras Alda Facio y Lorena Fries, se invitó a les estudiantes a realizar una reflexión sobre el lenguaje y el derecho.

2) *Marcar la ausencia de las personas trans en el derecho, el lenguaje y nuestras cotidianidades*. Esto se propuso a partir de las siguientes interrogantes:

- ¿El lenguaje nos incluye a todes? ¿Quiénes faltan?
- ¿El derecho nos incluye a todes? ¿Quiénes faltan?

- Para ambas interrogantes, les estudiantes pudieron visibilizar el sesgo de género y la invisibilidad de la población trans.
- Ante este diagnóstico, y advirtiendo que todes daban por supuesto que la comunidad TRANS no se sentía incluida, se les preguntó:
- ¿Esto alguna vez se lo preguntaron a una persona trans?
- ¿Las personas trans son parte de la enseñanza-aprendizaje del derecho?

Esto intento dejar en evidencia que las personas trans no forman parte de nuestros entornos académicos y que la discriminación a la que hacemos alusión es mucho más profunda y difícil de mensurar que pensarlo en términos discursivos.

Luego, se desarrollaron los instrumentos de derechos humanos y estándares internacionales de protección del colectivo LGBT.

1) Como cierre de esta unidad, a través de películas²² se propuso una dinámica de trabajo tendiente a motivar el aprendizaje a través de la empatía y la conexión subjetiva-emocional de les estudiantes con la realidad trans.

2) A partir de los hechos referidos en la película, tuvieron que desarrollar un ensayo grupal asumiendo su rol como operadores del derecho en la defensa de los derechos del colectivo LGBT.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

Esta propuesta de innovación educativa, simple en su formato, nos pareció una buena forma de comenzar a desarmar las relaciones de poder que están presentes en el derecho y el discurso jurídico, incentivando a les estudiantes a reflexionar sobre los estereotipos y valores patriarcales. Como así también, hacia la identificación de la justicia material y el derecho de acceso a la justicia.

En este marco, se pretende romper con la enseñanza jurídica acrítica y neutral, orientada racionalmente hacia fines y no hacia valores (Weber, 1998).

Me parece importante resaltar, además, que al indagar por estas interrogantes se busca repensar las concepción de “*sujeto de derecho*” tan presente y arraigada en nuestros marcos normativos y el rol transformador que les abogades pueden tener en la vida de las personas. Se retoma, en esta instancia, la experiencia de Familia Arcoíris, buscando profundizar con les estudiante, el rol social que nos convoca.

²² Este trabajo forma parte del proyecto de investigación UNRN C-40-967 “Derecho, teoría política, literatura y cine: puentes e intersecciones” radicado en la Universidad Nacional de Río Negro.

Así como Manzo resalta la importancia de la relación sujeto-sujeto entre las personas y los abogados, recalcó la importancia de pensar a la enseñanza del derecho como una relación entre sujetos en construcción y bilateral, donde los estudiantes tienen un rol fundamental.

CONCLUSIONES

Para incorporar la perspectiva de género en la enseñanza del derecho, se requiere que los estudiantes comprendan y dimensionen las condiciones de discriminación y sometimiento que cada grupo, en particular, sufre. Para esto, se requiere de propuestas de innovación pedagógica que permitan traer a las aulas a sujetos que han sido históricamente invisibilizados y silenciados, con sus vivencias y sentires.

Las niñeces trans se presentan, en este caso, como una muestra de ello

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cabral, M. (2009). Me preguntaron cómo vivía/sobreviviendo, dije, sobreviviendo: Trans Latinoamericanas en situación de pobreza extrema. Comisión Internacional de los Derechos Humanos para Gays y Lesbianas (IGLHRC), Programa para América Latina y el Caribe.

Krasnow, A.N. (2019). La enseñanza del Derecho de las familias, infancia y adolescencia con enfoque de género. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 17(33), 73-98.

De Yogyakarta, P. (2007). Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género. Yogyakarta, Indonesia: Comisión Internacional de Juristas y Servicio Internacional para los Derechos Humanos.

Manzo, M.A. (2008). La influencia de la educación jurídica en la formación valorativa de los abogados. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 6(11), 149-165.

Estrategia Pedagógica para la Perspectiva de Género en la Formación Académica de la UNSAdA

Pablo Rossi
Ivana A. Coronel
Ma. Florencia Longarzo
Universidad Nacional de San Antonio de Areco
pablo.rossi@unsada.edu.ar
ivana.coronel@unsada.edu.ar
flongarzo@docentes.unsada.edu.ar

RESUMEN

Este trabajo presenta avances de una experiencia para incorporar la perspectiva de género en la asignatura "Introducción a la Problemática del Conocimiento" en la Universidad Nacional de San Antonio de Areco (UNSAdA). La asignatura busca reflexionar sobre las problemáticas sociales actuales y desarrollar habilidades de alfabetización académica. El enfoque pedagógico promueve la problematización, reflexión y diálogo sobre temas relevantes. La estrategia implementada, denominada "Laboratorio de investigación", guía al conjunto de estudiantes en la elaboración de trabajos académicos mediante la definición de problemas, establecimiento de objetivos, uso de marcos teóricos y metodologías, y el empleo de fuentes bibliográficas. El tema seleccionado para esta experiencia fue la inserción de las mujeres en carreras científico-tecnológicas. Durante el curso, se observaron intercambios en el aula que permitieron abordar conceptos como estereotipos, interseccionalidad y brecha salarial. Se destacan tres casos significativos surgidos de las experiencias personales, que ilustran las dificultades y reflexiones sobre la incorporación de mujeres en ámbitos laborales tradicionalmente masculinos y la influencia de los estereotipos de género. Finalmente, se resaltan desafíos futuros, subrayando la importancia de una formación universitaria que aborde estereotipos de género para promover una mayor igualdad en el ámbito laboral.

PALABRAS CLAVE: perspectiva de género; alfabetización académica; STEM; estereotipos de género; educación inclusiva.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo describe la experiencia de implementación de una estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en la formación técnica y profesional en el marco de la asignatura “Introducción a la Problemática del Conocimiento” de la Universidad Nacional de San Antonio de Areco (UNSAaA). Esta estrategia se inscribe como parte de los contenidos de la asignatura vinculados al análisis de las problemáticas que caracterizan a las sociedades actuales y al desarrollo de habilidades de alfabetización académica.

Se selecciona la temática de género, como una de las problemáticas que desafían a las sociedades actuales, pero también, por ser un tema de interés para la UNSAaA, ya que desde su creación realiza esfuerzos para ampliar y democratizar el acceso a la educación superior. Uno de los factores que deben ser atendidos en este sentido tiene que ver con la implementación de estrategias que promuevan el acceso a las mujeres en carreras vinculadas a las tecnologías y a la producción.

Como lo expresa el informe de la IESALC (2021), la infrarrepresentación de las mujeres en las áreas de estudio STEM, que tiene su correlato luego en la poca participación en estos campos en los que las oportunidades de trabajo se encuentran en aumento, representa una problemática a atender. Más allá del incremento significativo que ha experimentado la UNSAaA desde su puesta en marcha en 2017, la institución no escapa a las estadísticas que se dan a nivel regional y a nivel país. Según los reportes de la secretaría Académica, en 2023 el ingreso de sexo femenino representó el 57%. La concentración se da particularmente en las carreras agrupadas en la Escuela de Desarrollo Social y Humano, de acuerdo con el siguiente detalle: licenciatura en administración (promedio: 67% de mujeres inscriptas); tecnicatura universitaria en administración y gestión (promedio: 72%); licenciatura en gestión educativa (promedio: 89,5%). Los porcentajes de las carreras vinculadas con el cuidado de las personas superan el 90% (área de la salud). En contraposición, las carreras vinculadas con las informáticas y el ámbito industrial no superan el 30% de mujeres inscriptas: analista en informática: 29%; licenciatura en informática: 20%; tecnicatura universitaria en mantenimiento industrial: 15%.

Por último, es importante recalcar que el presente trabajo se trata de un estudio en desarrollo, por lo que las conclusiones que se extraen representan ideas preliminares. A pesar de su condición preliminar es importante adelantar algunas de las observaciones realizadas con la intención de ordenar la información recabada y evaluar el impacto de las estrategias implementadas.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

CARACTERIZACIÓN DE “INTRODUCCIÓN A LA PROBLEMÁTICA DEL CONOCIMIENTO”

La propuesta se desarrolla en el marco de la asignatura “Introducción a la Problemática del Conocimiento”. Esta asignatura apunta a generar un espacio de reflexión en torno a las problemáticas de las sociedades actuales con la intención de que la comunidad de estudiantes adquiera y desarrolle habilidades que le permita comprender el cambio de las matrices de la producción del conocimiento en relación con las transformaciones sociales, culturales y económicas, brindarle herramientas para evaluar los problemas en torno al conocimiento y reflexionar críticamente sobre la práctica profesional.

Los contenidos de la asignatura están organizados en cinco unidades, en las cuales se aborda el conocimiento como objeto de estudio desde distintas perspectivas gnoseológicas, los cambios de paradigmas, el impacto sociocultural y económico de la aplicación del conocimiento, la responsabilidad en la producción y gestión de conocimientos, las políticas científicas. Por último, se incluyen aspectos de la alfabetización académica.

Se busca promover un ámbito de aprendizaje que refleje la dinámica de las sociedades actuales en las que el ejercicio profesional implica aplicar los conocimientos a contextos cambiantes y a problemáticas multidimensionales. Esta perspectiva, que aparece en el Proyecto Institucional de la UNSAdA, sostiene que las organizaciones públicas o privadas están condicionadas por la velocidad con que se transforma el conocimiento.

En este contexto, las organizaciones requieren estructuras flexibles y personas con habilidades para adaptarse a nuevos contextos, desenvolverse en ámbitos dinámicos y cada vez más complejos, debido al impacto que tienen en ellas los desafíos de las sociedades actuales. La adquisición de competencias de resolución de conflictos, aptitudes para la gestión del consenso o del disenso, el pensamiento crítico, la comunicación oral o escrita, la capacidad de aprender y desaprender de manera autónoma, se ha vuelto esencial en la formación ciudadana y profesional.

ENFOQUE PEDAGÓGICO DE LA ASIGNATURA

El enfoque pedagógico de la asignatura busca vincular la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación con el objetivo de desalentar el aprendizaje memorístico, promover la problematización de los fenómenos de la realidad, la reflexión, el diálogo con los problemas de las sociedades actuales y su impacto en los territorios de influencia de la UNSAdA.

La docencia es una práctica mediadora entre estudiantes y el conocimiento (Cebrián de la Serna, M. y Vain, P., 2008). A su vez, la práctica docente se puede situar desde el punto de vista de diferentes concepciones de la enseñanza. En este sentido, se propone un enfoque pedagógico dialógico en el cual la verdad es puesta en tensión a partir de la puesta en escena

de perspectivas diferentes, se cuestionan los supuestos y se fomenta la reformulación de las representaciones empíricas del mundo. Este enfoque concibe la evaluación como un proceso y una instancia de aprendizaje, es decir, que es un momento formativo más, en contraposición a lo que se conoce como evaluación como juzgamiento.

Pablo Vain (2016), sostiene que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación están articulados a partir de un modelo formativo, comprensivo, transparente y reflexivo, y que fomenta competencias o habilidades evaluativas, creativas, cooperativas, socialmente comprometidas, entre otras. Al respecto, este autor, reconoce en este modelo cierta dificultad en torno a la objetividad de la evaluación, sostiene que toda evaluación debe considerar la singularidad de las personas, ser transparente, promover el aprendizaje reflexivo, pero es categórico en relación con las pretensiones de objetividad que deben tener los(as) docentes, al respecto sostiene que se debe “renunciar a la pretensión de una evaluación objetiva”, aunque se debe garantizar “cierto grado de objetivación y transparencia” (Vain, P., 2016).

Sin dudas, el problema de la objetividad en la evaluación debe ser atendido. En este sentido, Vain hace referencia a pruebas objetivas y pruebas no objetivas. Las pruebas objetivas permiten cuantificar resultados, pero los aprendizajes se presentan segmentados, se pondera la memorización y se dificulta la promoción del pensamiento crítico. Por otro lado, las pruebas no objetivas, contribuyen a mejorar la expresión escrita, desarrollan el pensamiento crítico, estimular la comprensión, posibilitar la integración de conocimientos y la argumentación, pero dificultan la cuantificación y están sujetas a la subjetividad del evaluador (Vain, P., 2016).

Lo interesante que propone este autor es el corrimiento del foco de la objetividad a la transparencia y la complementación de pruebas objetivas y no objetivas permite generar una diversidad de elementos para una evaluación que no quede atada a resultados meramente sumativos y, de esta manera, diversificar las estrategias para vincular la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

IMPLEMENTACIÓN EN LA ASIGNATURA: LABORATORIO DE INVESTIGACIÓN

Para implementar el enfoque pedagógico descrito en la sección anterior se elaboró una consigna denominada “Laboratorio de investigación”. Esta consigna busca orientar al conjunto de estudiantes a través de los pasos que implica la escritura de un trabajo académico: definición del problema, establecimiento de objetivos, identificación del marco teórico, selección de metodologías para abordar el objeto de estudio, uso de fuentes, entre otros. La denominación de “Laboratorio” busca destacar el aspecto experimental y pretende ser un ejercicio que fomente actitudes creativas e innovadoras, que estimule la construcción de conocimientos propios.

El tema es definido por el equipo docente y es el mismo para todos los grupos. El criterio para la selección del tema se basa en problemáticas relacionadas a las sociedades actuales y generalmente varían de un cuatrimestre a otro. El motivo por el que se trabaja con un único tema radica en la intención de poner en debate las distintas miradas que puedan surgir entre los diferentes grupos y, de esta manera, también recrear el diálogo que se establece entre las producciones científicas.

En este sentido, se seleccionó como tema la inserción de las mujeres en las carreras científico-tecnológicas. El motivo de la elección de este tema se vincula a que el equipo docente está trabajando en un proyecto de investigación aprobado en el marco de la convocatoria “Formación y Fortalecimiento de Núcleos de Organización y Ejecución de Actividades Científicas y Tecnológicas” (Res. CS N°438/2024). El proyecto busca generar conocimiento en la interacción entre el sistema educativo y el sistema socio-productivo, particularmente, en atención a uno de sus objetivos para “generar insumos que permitan a la UNSAdA desarrollar estrategias para despertar vocaciones tempranas en las mujeres en áreas tecnológicas, propendiendo a la ampliación de la igualdad en el mundo del trabajo”.

Para estudiar el tema se eligió el material elaborado por ONU Mujeres (2024) en el *toolkit* (herramienta interactiva): “Impulsar la inclusión de mujeres y niñas en educación STEAM”. Allí se encuentra material de apoyo para personas que quieran impulsar la inserción de mujeres y niñas en la educación relacionada a las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEAM en sus siglas de idioma inglés). Las herramientas consisten en material de estudio relacionado a diferentes publicaciones, entre ellas, sobre la educación en las disciplinas STEAM y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); informes sobre las experiencias de fomento para la inserción de las mujeres y niñas de América Latina y el Caribe en áreas STEAM, o sobre la situación de las mujeres de Chile en el sector tecnológico, ambos elaborados por ONU Mujeres.

Por otro lado, la plataforma ofrece guías prácticas para trabajar las temáticas de autoestima, el uso del lenguaje inclusivo al género o la identificación de los estereotipos de género en la vida diaria. Por último, el *toolkit* contiene acceso a dos cursos en línea, de diferentes niveles, para fortalecer competencias a docentes y talleristas en materia de género. Los documentos mencionados, permiten al estudiantado acceder a distintos enfoques sobre una misma temática. A su vez, el sitio propuesto permite disponer de fuentes de estudio fiables y validadas, lo que da ciertas garantías de respetar diferentes perspectivas.

INTERCAMBIOS CRÍTICOS EN CLASE: ANÁLISIS DE CASOS

En principio se presentó la consigna en clase, la cual también fue subida al aula virtual, a fin de que el conjunto de estudiantes tenga a disposición toda la información relativa al desarrollo de las clases prácticas y su correspondiente evaluación. Durante el desarrollo de las clases, el equipo docente logró llevar adelante intercambios críticos en el aula. Se debatió, de manera abierta y respetuosa, sobre diversas problemáticas de género que el estudiantado atraviesa en su cotidianidad. En esta instancia surgieron intervenciones que es importante destacar por su valor como aportes para la reflexión de la problemática abordada. A continuación, se destacarán algunos de los casos que surgieron durante las clases:

Caso 1: Impacto de los estereotipos en el ámbito laboral

Durante una de las clases, en donde se estaba trabajando sobre la elección del tema que cada grupo tomaría para realizar el trabajo, intervino un estudiante de la carrera de mantenimiento industrial, quien expresó su experiencia con el ingreso de una nueva compañera en la misma área de trabajo, lo que representó una situación de incomodidad para él y sus compañeros varones. Uno de los motivos de incomodidad que expresó fue la dificultad para relacionarse con ella con los mismos códigos y términos que utilizaban entre ellos. El tema de la voz fuerte o los gritos normales en el ámbito laboral les hacía replantear si era la mejor manera de dirigirse a esta compañera. Este intercambio derivó en la reflexión sobre los conceptos de nuevas masculinidades y los estereotipos de género con los que conviven muchos varones, en el ámbito laboral pero también en otros de la vida cotidiana.

Otro aspecto que se resaltó en este caso fue el de la fuerza física como atributo del varón. El debate sobre este punto se tornó interesante a medida que el grupo lo analizaba desde diversas perspectivas: ¿Sólo los varones poseen cuerpos caracterizados por la fuerza? ¿Cómo se puede desafiar la asociación entre la fuerza física y la masculinidad? ¿Cómo influye la expectativa en torno a la fuerza física en la contratación laboral de varones y mujeres para tareas específicas? ¿Son las industrias propensas a discriminar a las mujeres por prejuizar que tienen menor fuerza física?

La presentación de este caso ayudó a examinar los estereotipos de género que prevalecen en la sociedad en relación con el mundo laboral, es decir, aquellas características o cualidades que, por razones de género, se dan por supuestas y asumidas en la persona y determinan las ocupaciones laborales asociadas a cuestiones genéricas.

Caso 2: Segmentación horizontal

En uno de los encuentros una estudiante expresó que su trabajo como empleada de una cárcel implica lidiar con prejuicios y creencias arraigadas culturalmente, debido a que es una ocupación donde predominan los varones y está relacionado al paradigma social heteronormativo. Estos determinismos arraigados en la sociedad establecen que existen

profesiones eminentemente masculinas (construcción, industria, transporte) porque requieren actitudes de valentía en situaciones de tensión en el ámbito público. En cambio, se asocian a profesiones tradicionalmente femeninas (trabajo doméstico, tareas de cuidado, enseñanza) las relacionadas con tareas de cuidado y cariño en el ámbito de la vida privada. Este caso permitió introducir el concepto de segmentación horizontal como la división social del trabajo de acuerdo con el género de las personas. A su vez, esta segmentación suele estar naturalizada, e inclusive suelen existir prejuicios de que varones y mujeres son más aptos/as para determinados trabajos y no otros. Sin embargo, tras esta segmentación se ocultan procesos de discriminación y precarización de las mujeres (Maldonado y López Mendez, 2021).

Caso 3: Conflictos y desafíos para derribar la brecha de género

El tercer caso que se seleccionó se trata del conflicto relacionado con la dificultad que representaba para los varones contarle a sus esposas o parejas que compartían el ámbito laboral con una compañera mujer. Al mismo tiempo, otro estudiante comentó que en una fábrica de la ciudad habían incorporado mujeres a diferentes áreas en las que antes no coexistían varones y mujeres, pero que habían dejado de llevar adelante esta política porque asociaban el incremento de conflictos intrafamiliares de los trabajadores varones a causa de la incorporación de estas mujeres. Esto dio lugar para debatir en torno a los vínculos tóxicos y las nuevas masculinidades.

El debate en el aula se desarrolló alrededor de diversas posiciones, a saber, el impacto negativo que implica para la inserción laboral de las mujeres, la injusticia evidente en buscar una solución a partir de la discriminación por causa de género, se reflexionó sobre otras soluciones que podrían haberse implementado sin necesidad de llegar a situaciones de discriminación, también, sobre la importancia que tiene la universidad para formar profesionales que puedan identificar este tipo de situaciones y generar soluciones que incluyan a las mujeres, sobre todo, en aquellas áreas que permitan reducir la brecha de género en el ámbito laboral. La brecha de género es una construcción empírica que explica las desigualdades en cuanto a recursos y oportunidades que existe entre varones y mujeres. La brecha de género en el campo laboral se define por distintas dimensiones: nivel socioeconómico, edad, orientación sexual, identidad de género, entre otras (Maldonado y López Mendez, 2021).

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

El desarrollo de las clases ha permitido importantes avances en la comprensión del estudiantado sobre la problemática de género. Uno de los principales logros es la transición

desde una posición de escucha pasiva hacia una participación activa y reflexiva. La incorporación progresiva de conceptos como "estereotipos", "segmentación horizontal y vertical", "techos de cristal", etc., ha promovido una mayor conciencia sobre las desigualdades de género. Durante este proceso se ha observado que el conjunto de estudiantes pudo relacionar los conceptos con situaciones cotidianas, lo que permitió visibilizar problemáticas anteriormente ignoradas.

Un aspecto que resultó ser central fue la vinculación de la problemática de género con la propuesta de redactar un trabajo académico. El tratamiento de la perspectiva de género a través de un enfoque académico le dio un carácter de objetividad al abordaje del tema; esto posibilitó que el estudiantado estableciera una relación distante con el objeto de estudio, sin la interferencia de juicios de valor personales, y generó un espacio de reflexión colectivo con el objetivo de lograr una mejor comprensión del tema antes de intentar imponer una idea personal.

Otro punto importante fue el análisis de casos concretos que, al relacionarlos con los conceptos, generó cierta cercanía entre la teoría y las experiencias cotidianas. Ambas perspectivas, es decir, la objetividad, más la utilización de los conceptos clave de la perspectiva de género para analizar las experiencias personales, permitieron que el conjunto de estudiantes pueda resignificar los sentidos y transformar sus juicios de valor a partir de sus propias concepciones sobre el género.

CONCLUSIONES

El presente trabajo ha mostrado los avances y desafíos en el contexto de la UNSAdA. La implementación de esta estrategia ha evidenciado que, a través de un enfoque pedagógico dialógico y reflexivo, es posible generar un espacio de aprendizaje que fomente la comprensión crítica de las problemáticas de género en las sociedades actuales.

Uno de los principales logros del proyecto ha sido la transición del estudiantado desde una posición inicial de escucha pasiva hacia una participación activa y reflexiva. A su vez, hay que destacar que el estudiantado ha podido incorporar conceptos clave para la comprensión de la perspectiva de género y, en consecuencia, darles mayor visibilidad a las desigualdades de género en situaciones cotidianas.

Por otro lado, el hecho de haber enmarcado la problemática de género en la redacción de un trabajo académico resultó ser fundamental. Este enfoque permitió abordar la temática desde una perspectiva con pretensión de objetividad, lo que ayudó a los y las estudiantes a mantener una relación distante y analítica con el objeto de estudio, y evitar así la confrontación

de opiniones personales. Esta metodología promueve un espacio de reflexión colectiva, centrado en la comprensión del tema en lugar de la imposición de ideas irreflexivamente.

El análisis de casos concretos, presentados por los propios estudiantes a partir de sus experiencias personales, resultó ser una herramienta pedagógica significativa. Estos casos permitieron relacionar la teoría con situaciones reales, haciendo más tangible y relevante el aprendizaje de los conceptos de género. Los debates generados a partir de estas situaciones aportaron a que la comunidad de estudiantes pueda resignificar sus propios juicios de valor y a transformar sus concepciones sobre el género.

Por último, la experiencia de implementación de la perspectiva de género en la formación técnica y profesional en la UNSAdA ha mostrado que, aunque se han logrado avances significativos, es necesario continuar trabajando para enfrentar los desafíos pendientes. La formación de profesionales críticos, comprometidos socialmente y capaces de promover la equidad de género en el ámbito laboral es un objetivo fundamental. Este estudio preliminar proporciona una base valiosa para desarrollar instrumentos que permitan evaluar y mejorar el impacto de las estrategias implementadas, contribuyendo así a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrancos, D. (2011). El mercado sexista. *Voces en el Fénix* N° 6, junio de 2011, 44-49.
- Cebrián de la Serna, M. y Vain, P. (2008). *Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales*. *Revista Pixel Bit. Medios y Educación*. Número 32. Universidad de Sevilla, 117-129.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2021). *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?*. UNESCO.
- Maldonado, F. y López Mendez, E. (2021). Brechas de género y segmentación en el empleo público nacional Un análisis a partir de la Base Integrada de Empleo Público. *Márgenes, revista de economía política*, 7(7), 81-100. revistas.ungs.edu.ar/index.php/margenes/article/view/130/141
- ONU Mujeres. (2024). *Impulsar la Inclusión de Mujeres y Niñas en Educación STEAM*. https://lac.unwomen.org/sites/default/files/2024-01/20240105_un_women_toolkit_esp_web.pdf
- Sansarricq, S., Longarzo, M. F., Tarullo, R. y Coronel, I. (2022). Género y universidad. Implementación de estrategias para el abordaje, la formación y la transversalidad de la

perspectiva de género en la UNSAdA. II Congreso Políticas Públicas contra las Violencias de Género. Volumen 2°. *Compilación del 2° Congreso del Ministerio de las Mujeres, Políticas de Género y Diversidad Sexual*. Disponible en: https://www2.ministeriodelasmujeres.gba.gob.ar/congreso_2023/CONGRESO_LIBRO_DIGITAL_Vol2.pdf

Trupia, G., Sansarricq, S. y Comelli, S. (2023). *Mujeres en la industria: Experiencia de co-creación de un programa de empleabilidad de mujeres para el desarrollo local*. VII Jornadas Académicas de la RedVITEC “Vinculación tecnológica en las universidades: desarrollo y transformación territorial”. 6 y 7 de diciembre de 2023, Ciudad de Santa Fe, Argentina. En edición.

Vain, P. (2016). Perspectiva socio-histórica de las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la universidad. *Revista Trayectorias Universitarias*, Vol.2, N° 2, 20-26. Universidad Nacional de La Plata.

Extensión Rural y Perspectiva de Género, interseccionalidades en la práctica docente

Andrea Porporato
Amparo Heguiabehere
Azul Barbeito
Adriana Barrios
Bruno Suarez

Facultad de Agronomía y Veterinaria. Universidad Nacional de Río Cuarto
Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto

aporporato@ayv.unrc.edu.ar

aheguiabehere@ayv.unrc.edu.ar

abarbeito@ayv.unrc.edu.ar

noemibarríos06@gmail.com

suarezbruno27@gmail.com

RESUMEN

La asignatura Extensión Rural de la carrera Ingeniería Agronómica, es el escenario de este trabajo, en el cual se pone en foco la desvalorización de la extensión y su relación con la perspectiva de género. Se reconocen tres motivos que podrían incidir en esta problemática: los contenidos sociales y el enfoque constructivista de la asignatura, en una carrera técnica y con enfoque positivista, además el hecho de ser docentes mujeres en este contexto pareciera predisponer negativamente la vinculación con lxs estudiantes. Esto nos ubica en una transversalidad ser docentes, investigadoras y extensionistas mujeres en la carrera de agronomía, colocándonos en un lugar de desigualdad. Teniendo en cuenta el perfil de la carrera, que sitúa a lxs egresadxs como promotores del desarrollo capaces de atender demandas sociales en sistemas complejos, como es el medio rural, es que nos parece importante incorporar de manera transversal la perspectiva de género en la asignatura Extensión Rural. En este sentido, la propuesta del equipo de cátedra consiste en continuar con nuestra formación en el área e incorporar la perspectiva de género a través de diferentes dimensiones: Visibilidad, Currícula, Referencias Bibliográficas y Actividades de Comunicación.

PALABRAS CLAVE: perspectiva de género; extensión rural; ingeniería agronómica

CARACTERIZACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN REFLEXIVA DE LOS PROCESOS FORMATIVOS O DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES QUE SE ABORDAN

La asignatura Extensión Rural (ER) de la carrera Ingeniería Agronómica, que se cursa en el segundo cuatrimestre del cuarto año de la carrera, es el escenario de este análisis. A la misma, asisten un promedio de 70 estudiantes por año, las clases suelen dictarse en una única comisión con modalidad teórico-práctica. El equipo está conformado por tres docentes, mujeres cis, dos de ellas Ingenieras Agrónomas y una Licenciada en Cs. de la Comunicación, en un contexto donde la mayoría de lxs docentes son varones al igual que lxs estudiantes.

Para comenzar, nos parece interesante señalar como antecedente principal el trabajo final de especialidad en docencia superior realizado por Ing. Agr. Amparo Heguiabehere (2022) en el cual se investiga acerca de la problemática de la disminución de cursantes entre 2009 y 2019, que se condice con el aumento de los estudiantes que eligen rendir libre Extensión Rural sin haber cursado nunca. Como equipo de trabajo, suponemos que la desvalorización de la extensión rural en la carrera (ligada a una desvalorización de la extensión como función universitaria) y la falta de interés/motivación por aprender contenidos de extensión rural (que provienen principalmente de las ciencias sociales) se relaciona con la disminución de cursantes. En este sentido, nos preguntamos acerca de cuáles son los motivos que alimentan esta situación, y a grandes rasgos nos animamos a nombrar tres:

Por un lado, los contenidos de la asignatura están más relacionados a las ciencias sociales que a los contenidos técnicos inherentes a la carrera, lo que presenta un desafío para lxs estudiantes que no suelen relacionarse con estas ciencias. A lo largo de su formación, desarrollan habilidades y estrategias más relacionadas con las ciencias duras.

Por otro lado, en la carrera prevalece un enfoque positivista que entra en conflicto con la propuesta de la cátedra, en donde trabajamos desde un enfoque constructivista, estimulando el pensamiento crítico. “Entendemos por constructivismo toda concepción que parta de comprender el aprendizaje como un proceso en el cual el sujeto, en interacción con el entorno, va construyendo representaciones, teorías acerca del mismo. (Trillo y Sanjurjo, 2008). Los temas y las actividades están muy orientados al “hacer” en lxs estudiantes, en que lean, analicen, se debata y se construyan los aprendizajes grupalmente. Elegimos explícitamente abordar los contenidos de la asignatura de este modo ya que “Consideramos al constructivismo una teoría superadora acerca del aprendizaje por cuanto explica, mejor que otras, como procedemos cuando aprendemos conocimientos complejos...” (Trillo y Sanjurjo,

2008). Temas complejos y dinámicos como son, el “cómo”, el “dónde”, el “con quién” y el “qué” de la extensión en el medio rural.

Por último, percibimos que el hecho de ser docentes mujeres en este contexto pareciera predisponer negativamente la vinculación con lxs estudiantes. El imaginario profesional del Ingeniero Agrónomo se proyecta en una imagen masculina, el trabajo en el campo tradicionalmente se asocia a estos roles especialmente cuando se trata de la producción. A diferencia de lo que ocurre en la otra carrera ofrecida por nuestra facultad, Medicina Veterinaria, que en los últimos años presenta un proceso de feminización. Esta carrera se asocia más al cuidado, a la salud, en definitiva a la reproducción de la vida.

En este escenario, ser docentes, investigadoras y extensionistas mujeres en la carrera de agronomía nos coloca en un lugar de desigualdad, ya que aparentemente lxs estudiantes no nos perciben con la misma calificación de nuestros pares varones. Esto genera situaciones en las cuales se pone en jaque nuestra credibilidad, no sobre las bases de nuestro conocimiento académico sino por el hecho de ser mujeres. Lo que se condice con lo que aporta Atiade: “se construyen formas hegemónicas de ser femeninos y masculinos como también se moldean los modos en que los géneros se relacionan y, estas relaciones están generalmente atravesadas por desigualdades en perjuicio de las mujeres” (Atiade, 2019).

En este contexto nos parece sumamente importante incorporar de manera transversal a la asignatura Extensión Rural la perspectiva de género. Visualizamos una especie de intersección entre diferentes factores que nos atraviesan, como fuimos nombrando somos: docentes, mujeres, en una carrera de hombres, con mayoría de estudiantes varones (hasta un 90%), con contenidos sociales dentro de una carrera técnica, trabajando desde un enfoque pedagógico constructivista en un ambiente positivista.

Esta complejidad nos atraviesa y nos interpela, y es desde ahí que pensamos el plan de acción para la asignatura extensión rural. En palabras de Angela Davis, “no aceptemos lo que no podemos cambiar, si no, cambiemos lo que no podemos aceptar”

DESAFÍOS FUTUROS

Un Ingeniero Agrónomo, según el perfil de la carrera (Facultad de Agronomía y Veterinaria, 2022), es un promotor del desarrollo que actúa como un agente de cambio, movilizador de las potencialidades regionales y comunitarias. Por lo tanto, la formación de estos profesionales debe acompañar la dinámica de los procesos que está viviendo el sector agropecuario y la sociedad en su totalidad.

La formación de Ingenieros Agrónomos sustentada en un modelo productivo que desconoce de costos ambientales, simplista y cortoplacista ha traído como consecuencia profesionales

con serias dificultades (Porporato, 2023). El campo disciplinar del ingeniero agrónomo comienza a demandar una nueva manera de intervenir en el medio rural, y una manera de aportar a la solución a esta situación es “la formación de profesionales facultados para abordar los sistemas agrarios como sistemas complejos desde un abordaje multidimensional” (Peredo Parada, 2015). El desafío que deberá afrontar es el de diseñar y gestionar sistemas que sean, no sólo económicamente rentables, sino también ecológicamente adecuados y socioculturalmente aceptables (Sarandon, 2008).

En este sentido, no se puede pensar en un proceso formativo completo e inclusivo si no tenemos la perspectiva de género en ella. En un marco donde prevalece el patriarcado como gramática es necesario problematizarlo en algún momento de la formación. Patriarcado, es el nombre que recibe el orden de estatus en el caso del género, es, por lo tanto, una estructura de relaciones entre posiciones jerárquicamente ordenadas que tiene consecuencias en el nivel observable, etnografiable, pero que no se confunde con ese nivel fáctico, ni las consecuencias son lineales, causalmente determinadas o siempre previsibles (Segato, 2003). Pensar en términos de género es fundamental, a partir de reconocernos como mujeres inmersas en un contexto patriarcal machista, podemos construir procesos formativos más completos. Se requiere una ruptura en las prácticas docentes, pero también en las estructuras de pensamiento, para lo cual primero hay que indagarlos para reconocerlos. “Se hace necesario una transformación de teorías para transformar la práctica. Ésta no se modificará si el profesorado no analiza su propia práctica y toma conciencia de las contradicciones de su modelo de enseñanza” (Baena Cuadrado, 2000). Reflexionar sobre el conocimiento que se enseña es un motor para la enseñanza, tal como lo plantea Ortiz et al (2006), por ello revisar y reflexionar cómo estamos enseñando es importante. Es necesario que como profesionales seamos conscientes de nuestros pensamientos, posicionamientos, y cómo estos afectan la calidad de nuestras prácticas.

Actualmente, en la asignatura no se aborda la perspectiva de género de ninguna manera, es por ello que proponemos comenzar un proceso gradual de transformación consciente, buscando constituir un espacio más inclusivo. De esta manera, también reconocemos que nuestros estudiantes son personas que merecen respeto y esfuerzo para comprender los contenidos complejos y que nosotras como docentes, tenemos un compromiso con los aprendizajes individuales pero también con la sociedad toda, nos ubica en una suerte de buenas prácticas educativas, ya que somos responsables de la formación de futuros profesionales (Sanjurjo, 2011).

Incorporar la perspectiva de género permite visibilizar el territorio en su complejidad y problematizar la mirada inocente de los fenómenos sociales, específicamente en el medio

rural. En este sentido, desde el equipo de cátedra de Extensión Rural proponemos un plan de acción.

POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

A partir de la contextualización de la cátedra de Extensión Rural definimos un plan de acción acorde a nuestra realidad, siendo nuestro territorio de intervención nuestras propias prácticas, consideramos comenzar por acciones pequeñas que sean graduales y sostenibles en el tiempo. En este sentido, se trabajaron las dimensiones: Visibilidad, Currícula, Referencias Bibliográficas y Actividades de Comunicación.

Asumimos el compromiso de incorporar la Perspectiva de Género en lo inmediato desde dos aristas: por un lado, dándole continuidad a nuestra formación en el tema; y por el otro, a través de la modificación del programa de la asignatura, que se materializa en el siguiente plan de acción:

VISIBILIDAD

- Acciones específicas: Reseñar en cada clase, a las autoras y unidades que serán atravesadas por la perspectiva de género
- Indicadores a mensurar: Número de autoras y unidades reseñadas
- Relevancia: Visibilizar las trayectorias de diferentes autoras femeninas y LGTBQ+ resulta importante porque permite reconocer las contribuciones que las mismas hacen a la investigación y estudio de la Extensión Rural desde la perspectiva de género.
- Plazo: Durante el dictado de la asignatura obligatoria y las optativas que se asocian al trayecto de extensión. (aproximadamente 4 meses)

CURRÍCULA

- Acciones específicas: Incorporar la perspectiva de género de manera transversal en el programa de la asignatura Extensión Rural
- Indicadores a mensurar: Proporción del proyecto de cátedra en el cual podemos incorporar la perspectiva de género
- Relevancia: Nos resulta muy importante generar cambios en la materia desde la incorporación de la perspectiva de género
- Plazo: El análisis del programa se realizará previo al dictado de la asignatura Extensión Rural (aproximadamente 4 meses)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acciones específicas: Diagnosticar la proporción de autorxs masculinos, femeninos y diversidades presentes actualmente en la bibliografía de la asignatura

- Indicadores a mensurar: Número de autorxs masculinos, femeninos y diversidades presentes actualmente en la bibliografía de la asignatura
- Relevancia: Reconocer la desigualdad de género en lxs autorxs de la asignatura resulta primordial para generar cambios en la estructura de la misma
- Plazo: El análisis la bibliografía se realizará previo al dictado de la asignatura Extensión Rural (aproximadamente 4 meses)

ACTIVIDADES DE COMUNICACIÓN

- Acciones específicas: Explicitar en el aula la perspectiva de la cátedra frente a las problemáticas de géneros
- Indicadores a mensurar: Grado de aceptabilidad de la incorporación de la perspectiva de género de los estudiantes
- Relevancia: Reconocer en dónde están parados nuestros estudiantes en relación al tema género
- Plazo: Durante el dictado de la asignatura obligatoria y las optativas que se asocian al trayecto de extensión. (aproximadamente 4 meses)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ataide, S. (2019). La reproducción de las desigualdades de género en contextos migratorios y laborales: El caso de migrantes bolivianos y bolivianas en torno al mercado de trabajo hortícola de Salta (Argentina). Centro Scalabriniano de Estudios Migratorios; *REMHU*; 27; 55; 4-2019; 181-197.

Baena Cuadrado, M.D. (2000). Pensamiento y acción en la enseñanza de las ciencias. *Rev. Enseñanza de las Ciencias*.18 (2) 217-226. Barcelona.

Facultad de Agronomía y Veterinaria. (2022). Carrera de grado Ingeniería Agronómica. <http://www.ayv.unrc.edu.ar/ingenieria-agronomica/> .Consultado el 7 de Junio de 2024

Heguiabehere, A. (2022). Disminución de cursantes en la asignatura extensión rural de ingeniería agronómica (UNRC): aportes para la comprensión de esta problemática. [Trabajo final de Especialización en Docencia Superior].UNRC.

Ortiz, F., Etchegaray S. y Astudillo, M. (2006). Enseñar en la Universidad Dilemas que desafían la profesión. *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza* Año1. N° 4

Peredo Parada, S. (2015). Contribuciones en la incorporación del enfoque agroecológico en las currícula universitarias: antecedentes y reflexiones a 20 años de iniciada la travesía. Departamento Gestión Agraria, Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile.

Porporato, M.A. (2021). La agroecología en la formación del ingeniero agrónomo: concepciones y posicionamientos. [Trabajo final de Especialización en Docencia Superior].UNRC.

Sarandón, S. (2008). La agroecología en la formación de profesionales de la agronomía: una necesidad para una agricultura sustentable. En: *VIII Congreso SEAE*, Bullas, Murcia.

Sanjurjo, L.O. (2011). La clase: un espacio estructurante de la enseñanza. *Revista de educación*, 2(3), 71-84.

Segato, R.L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: contrato y status en la etiología de la violencia* (Vol. 334). Brasíla: Universidade de Brasíla, Departamento de Antropología.

Trillo Alonso, F. y Sanjurjo, L. (2008). Didáctica para profesores de a pie, Cap. 3. En: F. Trillo Alonso y L. Sanjurjo, *Conocer a los estudiantes: comprender el aprendizaje en el aula*. Editorial Homo Sapiens.

La agenda de políticas de género en la UNSAdA a través de la docencia, la investigación y la extensión

Luisina Orlando
Malena Suárez
Marina Di Santo
Ivana Coronel
Yamile Cobe

Universidad Nacional de San Antonio de Areco

luisina.orlando@unsada.edu.ar

malena.suarez@unsada.edu.ar

marina.disanto@unsada.edu.ar

ivana.coronel@unsada.edu.ar

yamile.cobe@unsada.edu.ar

RESUMEN

En los últimos años, la agenda de género y feminismo ha cobrado relevancia en las universidades. Sin embargo, su incorporación formal en los currículos de enseñanza superior sigue siendo limitada. Las estadísticas muestran que, aunque las mujeres representan una mayoría en la población estudiantil universitaria, su presencia disminuye en los niveles altos de la jerarquía académica. Este fenómeno responde a la estructura tradicional de división sexual del trabajo y a estereotipos de género arraigados en la sociedad. En un contexto que presenta avances en el reconocimiento de derechos, aún queda un largo camino por recorrer hacia la igualdad. El involucramiento de las universidades en la problemática de género es un proceso fundamental para la instauración de políticas igualitarias. Este trabajo analiza la evolución de la agenda de géneros y feminismos en Argentina, con un enfoque especial en el ámbito universitario y los desafíos que tiene para promover la investigación, sensibilización y formación en materia de género y diversidad sexual, así como para garantizar igualdad de oportunidades. La incorporación de la perspectiva de género en los currículos es fundamental para construir una sociedad equitativa. Se destacan los avances logrados en la Universidad Nacional de San Antonio de Areco y las políticas implementadas.

PALABRAS CLAVE: género; feminismo; derechos; universidad

LA AGENDA DE GÉNEROS Y FEMINISMOS EN LOS ÚLTIMOS AÑOS

La aplicación del concepto género está vinculada con las estructuras de poder. Para Pierre Bourdieu (2000), el género es la forma paradigmática de violencia simbólica que enmarca las demás relaciones (sociales, políticas, religiosas y cotidianas) y se ejerce sobre el agente social con su complicidad y consentimiento.

La teorización feminista y de los estudios de género ha demostrado que la desigualdad entre hombres y mujeres es producto de una construcción cultural y no resultado de capacidades naturales diferenciadas entre los sexos (Buquet Corleto, 2011).

En Argentina, un hito que marcó el proceso de profundización de políticas de género en las universidades fue el lanzamiento de la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias en la Universidad Nacional de San Martín en el año 2015, con la participación de más de 20 universidades, facultades e institutos. Luego, en 2018, esta Red se incorporó al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), con las siglas “RUGE”, proponiendo el desarrollo de políticas de género en todo el sistema universitario.

Las actividades más destacadas que lleva a cabo dicha organización a día de hoy son las “clínicas de casos” (espacios donde se intercambian y debaten experiencias) y las capacitaciones en el marco de la “Ley Micaela”, aprobada por la CIN en 2019.

En el camino hacia la incorporación de políticas de género hubo un punto unánime en cuanto al cual coincidieron las universidades: la adopción de un protocolo contra la violencia de género. Esto, junto a la evolución del concepto de violencia, permitió que se incluya en la lucha contra la misma, no sólo a la que es física, sino también a la violencia psicológica, política y cultural, entre otras. Sin embargo, a pesar de haberse ampliado el alcance del protocolo, hay hechos que no son pasibles de ser sancionados, en cuyo caso la salida es la transformación cultural (Torlucci, 2022).

Otro paso trascendental en este camino fue la toma de conciencia acerca de la necesidad de creación de espacios de género y de nuevas lógicas de funcionamiento y producción de conocimiento dentro de las instituciones educativas. Actualmente, existen universidades que ya cuentan con una secretaría o dirección destinada a tratar temas de violencia de género, con financiamiento específico para ello.

A pesar de los avances comentados, la incorporación de la perspectiva de género en los currículos de enseñanza del nivel superior no ha logrado, hasta la fecha, instalarse de manera formal ni definitiva y tampoco en todos los planes de estudios ni en todas las universidades. Por otro lado, en cuanto a la población académica, se puede observar una tendencia de segregación vinculada a los nombramientos, categorías y niveles. Puede decirse que a mayor jerarquía, menor participación de mujeres; por lo que el género femenino en el ámbito

académico aún sigue respondiendo a la estructura tradicional de la división sexual del trabajo (Buquet Corleto, 2011). La responsabilidad adquirida en los últimos tiempos por la mujer en el ámbito laboral no la eximió de su rol tradicional de ama de casa, responsable de las tareas domésticas y de cuidado; lo cual la puso en desventaja con respecto a sus colegas de género masculino.

En los últimos años se vislumbra una tendencia hacia una mayor paridad entre hombres y mujeres en el acceso a los cargos de gestión, docencia, investigación y extensión. La misma es producto de un contexto nacional e internacional, en el cual los derechos de las mujeres han sido reconocidos y defendidos por diversas normativas y políticas, tendiente a visibilizar las desigualdades e inequidades, a la vez que convoca a pensar y desarrollar políticas públicas que faciliten, con menores costos, el acceso efectivo de las mujeres a los espacios de poder (Rodigou Nocetti et al., 2011).

Entre la población estudiantil, el sesgo humanístico de las elecciones de las mujeres respecto de las carreras, es significativo. Según una investigación de la IESALC (2021) la proporción de mujeres que cursan carreras de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas es 24% por debajo de la proporción que cursa carreras de artes, humanidades y ciencias sociales (30%; 54%, respectivamente).

Según el relevamiento Mujeres en el Sistema Universitario Argentino 2022-2023 llevado a cabo por el Ministerio de Capital Humano en Argentina (2024), la participación de las mujeres en el sistema universitario nacional respecto a cargos superiores de autoridad es inferior a la del género masculino.

DESAFÍOS FUTUROS

Actualmente, diversos autores se remiten a la noción de “segunda reforma universitaria”, en la cual es inevitable discutir cuestiones de género.

Cualquier discusión programática de cara a los siguientes 100 años de nuestras universidades públicas no puede olvidar que una sociedad más justa e igualitaria es una sociedad que se piensa y se desea a sí misma libre de cualquier opresión de género, y proponiendo la ampliación de las pluralidades de los sujetos que la componen. (RUGE, 2018) Hoy en día, se reconoce un avance significativo de las mujeres en los espacios de conducción, gestión y participación política. Las mujeres avanzan para darse paso en espacios tradicionalmente masculinos pero conllevando costos personales, individuales y colectivos, ligados a las dificultades visibilizadas en las trayectorias laborales de estas en la Universidad, a las que se le suman los complejos mecanismos para afrontar la interacción entre el trabajo y la familia (Rodigou Nocetti et al., 2011).

Como lo menciona la autora Buquet Corleto (2011), una de las dificultades que enfrentan las mujeres en el ámbito académico es que los parámetros bajo los cuales opera el espacio laboral continúan respondiendo a la estructura tradicional de la división sexual del trabajo.

Asimismo, esta autora hace alusión al hecho de incorporar en los procesos de construcción de sociedades más justas e igualitarias el aporte de hombres y mujeres, no sólo de una parte de la población sino del total de ella; y propone la igualdad entre hombres y mujeres como un asunto de justicia social, y también como una necesidad para el desarrollo económico y social de cualquier sociedad.

De cara al futuro, el agregado de temas de géneros a los currículos universitarios, de manera formal, es un punto fundamental a tener en cuenta para contribuir al proceso de sensibilización sobre el tema y a la construcción del tipo de sociedad que buscamos. Esto permitiría a los(as) estudiantes contar con herramientas para la comprensión de la realidad, deconstrucción de ideas discriminatorias y formación de valores de equidad.

La incorporación de cambios curriculares en espacios académicos que puedan proyectar perspectiva de género, busca que se conozca una nueva perspectiva de análisis dentro de la disciplina que estudian. Esto tiende a modificar tanto el currículum formal como el oculto y omitido.

Otro punto fundamental a tener en cuenta es el proceso hacia la institucionalización del enfoque de igualdad de género, que en las universidades es reciente. La lógica de la institucionalización de la equidad de género requiere que las instituciones educativas reconozcan los obstáculos y desventajas a que se enfrentan las mujeres a causa de factores como la desigualdad acumulada históricamente, la doble jornada o los estereotipos de género; y que reconozcan también la consecuente discriminación de la cual son objeto.

En cuanto a géneros, existen muchas disidencias que sufren discriminación, si bien las mujeres son discriminadas, también hay otras como las personas transgénero, género fluido, bigénero, género no binario.

En ese sentido, se considera un principal desafío para las universidades públicas lograr la inclusión e igualdad en el ingreso y la permanencia, mediante la puesta en marcha de políticas específicas. Un claro avance en el proceso de visibilizar las comunidades de géneros disidentes fue el pedido por parte del sistema informático universitario SIU, de la incorporación de la variante de géneros. Esto produjo un cambio importante en el módulo académico Guaraní utilizado en la inscripción de los(as) estudiantes. Hasta el 2021, el sistema sólo daba la opción binaria de géneros masculino-femenino. A partir de la implementación de la variante de géneros en el sistema, muchas personas de género no binario, pudieron manifestar su verdadera identidad.

POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

Las universidades se encuentran atravesando un período de reflexión que tiene un largo camino por recorrer en cuanto a lograr la igualdad de oportunidades para los distintos géneros. Reconocer que las mujeres atraviesan de diferentes maneras el “laberinto de cristal”, según Ballarín (2015), lleno de barreras y obstáculos, es el punto de inflexión para lograr una equidad en puestos de poder en las instituciones. Algunas acciones que deben considerarse a la hora de seguir avanzando hacia una sociedad más justa son:

- Promover la participación igualitaria de mujeres y personas de otras identidades de género en los espacios de toma de decisiones.
- Fomentar la investigación y la producción de conocimiento sobre género y diversidad sexual en todas las áreas de la universidad.
- Promover la sensibilización y formación de la comunidad universitaria en materia de género y diversidad sexual, mediante la organización de cursos, talleres, charlas y otras actividades de formación.
- Fomentar la diversidad en la contratación y promoción de personal académico y administrativo, garantizando la igualdad de oportunidades para mujeres y personas de otras identidades de género.

Las políticas de género en las universidades nacionales argentinas conforman un avance significativo en el camino hacia la igualdad de género y la lucha contra la discriminación y la violencia de género en el ámbito universitario. Sin embargo, aún queda mucho por hacer para garantizar una universidad verdaderamente inclusiva, respetuosa de la diversidad y libre de violencia y discriminación. Es necesario seguir trabajando en la implementación y consolidación de estas políticas, como en la adopción de una cultura universitaria acorde.

En la Universidad Nacional de San Antonio de Areco (UNSAdeA), el Programa Institucional de Políticas de Género reconoce la importancia de integrar la perspectiva de género en la docencia universitaria como un paso fundamental para combatir la desigualdad, la discriminación y la marginación por motivos de género, y para fomentar la formación de profesionales críticos y reflexivos, capaces de tener en cuenta la diversidad y el respeto en sus prácticas. Es crucial abordar los sesgos y estereotipos de género que de manera frecuente se reproducen en el aula. Para ello, se proponen iniciativas de formación destinadas a mejorar las competencias del personal docente en la integración de la perspectiva de género en su enseñanza, a través del análisis crítico de experiencias y la reflexión sobre prácticas docentes. Además, se plantea la posibilidad de incorporar la perspectiva de género en las actividades de investigación y extensión, mediante la realización de investigaciones

que aborden esta temática y la organización de talleres, seminarios o charlas abiertas a la comunidad. Para finalizar, se destaca la importancia de que docentes e investigadores se capaciten de manera continua en este tema, para que la perspectiva de género impregne todas sus prácticas académicas.

LA AGENDA DE POLÍTICAS DE GÉNERO EN LA UNSAdA

La UNSAdA fue creada en el 2015 con una fuerte impronta regional. Su propuesta académica ha sido diseñada con el objetivo de ofrecer formación científica, técnica, profesional y humanística, sin dejar de lado la importancia de formar personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida de sus comunidades, respetuosas del ambiente, de las instituciones del país y de la vigencia del orden democrático (2022).

Para el logro de sus fines, la UNSAdA ha generado espacios de trabajo y de estudio respetuosos con la dignidad de las personas y sus derechos fundamentales. Los nuevos paradigmas de género plantean la necesidad de crear, a su vez, ámbitos de reflexión, de discusión y de acceso a herramientas conceptuales y procedimentales sobre la temática. Esto con el fin de incentivar y comprometer a las personas que integran los distintos claustros de la Universidad en la configuración de un cambio cultural necesario, como aporte a la mejora de la institución y de la sociedad en la que se inserta. Algunas de las principales iniciativas que forman parte de la agenda de géneros de la UNSAdA constituyen:

- La creación del “Protocolo de acción institucional para la prevención e intervención ante situaciones de violencia o discriminación por sexo, identidad de género u orientación sexual” (Resolución CS N° 117/2018), como marco procedimental y de promoción de un ambiente libre de violencia, hostigamiento y discriminación de cualquier tipo y, en particular, por razones de género.
- La realización de capacitaciones a autoridades y personal no docente, en cumplimiento con la Ley 27.499 (2018) que establece en todos los niveles del ámbito público la capacitación en temas de género y violencia contra las mujeres.
- La adhesión del Consejo Superior a la resolución del CIN sobre la “guía de lenguaje no sexista”, como herramienta para las comunicaciones institucionales.
- La creación del “Programa Institucional de Políticas de Género de la UNSAdA” (Resolución CS N°414/2023), que tiene por objetivo generar las condiciones institucionales para impulsar políticas de género integrales, transversales y sostenibles que promuevan la igualdad de las personas, generando ambientes respetuosos de la dignidad y de los derechos fundamentales, al interior de la UNSAdA y en el territorio de su influencia.

- La participación de la UNSAdA, cada año, en el Foro de Rectoras y Vicerrectoras de Universidades Públicas de Argentina, el cual fue constituido con el fin de asesorar en torno a acciones que fomenten la mayor participación de mujeres en cargos de decisión y promuevan la transversalización de la perspectiva de género en las políticas universitarias. Además, tiene representación en la RUGE y participa de sus reuniones durante la actividad anual.

Se entiende que la formación en temáticas de géneros y diversidades constituye un desafío y, a su vez, una oportunidad para generar una transformación que impacte directamente en las comunidades del territorio de su influencia. Es por eso que a tal fin, la Universidad lleva a cabo actividades de extensión universitaria como:

- El “Día Internacional de las Mujeres y las Niñas en la Ciencia” declarado por la Organización para las Naciones Unidas (ONU) todos los 11 de febrero, en reconocimiento al papel clave que desempeñan las mujeres en la comunidad científica y la tecnología; apoyar a las mujeres científicas y promover el acceso de las mujeres y las niñas a la educación, la capacitación y la investigación en los ámbitos de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas. La UNSAdA celebra este día ofreciendo a las infancias actividades en los laboratorios de la Institución.
- La realización de un “Rally de Mujeres Innovadoras”, una actividad que pretende incentivar vocaciones científicas-tecnológicas en jóvenes que estén terminando el nivel secundario y, de esta manera, promover el ingreso a la Universidad.
- El conversatorio “Mujeres, género y arraigo”, con una serie de encuentros que convocaron a mujeres referentes en diferentes ámbitos, y a partir del cual se generó la publicación “Arraigadas”. La misma reúne los testimonios de quienes participaron de la propuesta. Se destacan personalidades como Dora Barrancos, Diana Maffía, Estela Díaz, entre otras.
- La implementación del “Programa de Formación Técnica para Mujeres en la Industria” (Res. CS.N° 315/2022), una propuesta que busca dar herramientas de formación a las mujeres de la región, para que puedan ingresar al ámbito laboral industrial. Hasta la fecha se han realizado dos ediciones, una en la ciudad de Baradero y otra en la ciudad de Pergamino, con las empresas Ingredion y Rizobacter Argentina, respectivamente.

En lo que refiere a la investigación, se destaca el proyecto “Trayectos Formativos el Noreste de la Provincia de Buenos Aires y su Adecuación al Perfil Socio-Productivo de la Región”, en el marco de la convocatoria Núcleos de Organización y Ejecución de Actividades Científicas y Tecnológicas (NACT) 2024, de la Secretaría de Investigación e Innovación de la UNSAdA, que tiene como objetivo establecer un diagnóstico respecto de los trayectos formativos elegidos por las ingresantes y generar insumos que le permitan a la UNSAdA desarrollar

estrategias para despertar vocaciones tempranas en las mujeres en las áreas STEAM (Science, Technology, Engineer, Arts, Math, por sus siglas en inglés). Con ello se busca incrementar la cantidad de mujeres inscritas en carreras con perfiles tecnológicos, pero también en las carreras vinculadas con la producción y la industria.

Por último, la UNSAdA propone desarrollar acciones tendientes a la incorporación y transversalización de las temáticas de género en las carreras que se dictan, como parte de las responsabilidades de estudiantes y docentes. El proceso de adecuación curricular busca integrar, a partir del trabajo en los espacios académicos, actividades de extensión e investigación, de manera de abordar la perspectiva de género a través de la docencia, la generación de conocimientos y la transferencia a la comunidad universitaria.

Mediante este proceso se busca incluir la perspectiva de género en la formación académica de la Universidad, a través de la revisión y transformación de contenidos curriculares y las prácticas pedagógicas; fomentar la creación y desarrollo de proyectos de investigación y extensión para una educación en perspectiva de género que fortalezcan las trayectorias formativas; generar espacios de formación con respecto a la temática de género, a través de la sistematización y difusión de información académica y científico-tecnológica y contribuir a la transformación del rol de las mujeres en la vida universitaria, a través de la institucionalización de áreas o programas que atiendan la perspectiva de género.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ballarín Domingo, P. (2015). Los códigos de género en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 68 (2015), 19-38 - OEI/CAEU.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.

Buquet Corleto, A.G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, vol.33, Ciudad de México.

Ley N° 27.499 (2018). Ley Micaela de capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres poderes del estado.

Ministerio de Capital Humano (2024). *Mujeres en el sistema universitario argentino 2022-2023*. Buenos Aires, Argentina.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/mujeres_en_el_sistema_universitario_argentino_-_estadisticas_2022-2023.pdf

Rodigou Nocetti, M., Blanes, P., Burijovich, J. y Domínguez, A. (2011). *Trabajar en la Universidad (Des) Igualdades de Género por transformar*. Universidad Nacional de Córdoba.

RUGE (2018). *Pronunciamento de la Red Universitaria de Género (RUGE) en el Centenario de la Reforma*.

Torulucci, S., Socolovsky, Y., Trotta L., Duarte, Y., Rodríguez Durán, A. - Yamila Duarte (2022). Conversatorio con Sandra Torlucci "La Universidad en clave feminista" [Video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ZC5qwYAK4NQ>

UNESCO IESALC (2021). Informe de UNESCO IESALC afirma que la desigualdad de género en la educación superior sigue siendo un problema universal.

Universidad Nacional de San Antonio de Areco. (2018). Resolución CS N° 117/2018.

Protocolo de Acción Institucional para la Prevención e Intervención ante Situaciones de Violencia o Discriminación por Sexo, Identidad de Género u Orientación Sexual. San Antonio de Areco, Buenos Aires, Argentina.

Universidad Nacional de San Antonio de Areco (2022). Informe de gestión 2017 - 2022. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Antonio de Areco.

Universidad Nacional de San Antonio de Areco (2023). Resolución CS N° 414/2023.

Programa Institucional de Políticas de Género de la UNSAdA. San Antonio de Areco, Buenos Aires, Argentina.

Perspectiva de género como currículum nulo y androcentrismo como currículum oculto. Insistencias en la enseñanza del derecho

Julieta Evangelina Cano

Eliana Debia

Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina

Instituto de Cultura Jurídica. Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires

cano.julieta@gmail.com

edebia@sociales.uba.ar

RESUMEN

La presente ponencia reseña el trabajo que venimos realizando desde el año 2021 en relación a la formación jurídica que brinda la carrera de Abogacía del IUPFA. Hemos relevado y producido datos cualitativos a lo largo de dos proyectos de investigación (5ta y 6ta convocatoria IUPFA) con el objetivo de analizar cómo se introduce la perspectiva de género en la enseñanza del derecho a partir del análisis de programas de estudios y de la perspectiva de docentes y estudiantes de la carrera.

En esta ponencia compartimos el análisis de 52 programas de estudios del año 2022, correspondientes a 26 espacios curriculares, en el cual observamos que la perspectiva de género continúa siendo un currículum nulo en cuanto a los objetivos, la fundamentación y los contenidos de los programas. Asimismo, el androcentrismo del derecho constituye un currículum oculto cuando analizamos la bibliografía y el lenguaje en los programas.

PALABRAS CLAVE: formación jurídica; perspectiva de género; currículum formal; currículum nulo; androcentrismo

INTRODUCCIÓN

Esta ponencia se enmarca en el trabajo de investigación que venimos realizando de manera sostenida a través de sucesivos proyectos desde el año 2021, siendo el actual “Enseñanza del derecho con perspectiva de género en el IUPFA. Institucionalidad, representaciones y experiencias”, dirigido y codirigido por quienes suscriben respectivamente. En esta ocasión nos centraremos en el estado actual del proyecto en curso, su desarrollo y principales resultados. Para ello, presentaremos cuál es nuestro problema de investigación, sus objetivos y metodología de abordaje, así como también expondremos las conclusiones preliminares a las cuales hemos arribado en base a lo relevado a lo largo de las sucesivas investigaciones.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina (IUPFA) es una institución de educación superior que aloja, entre otras carreras de grado, la de Abogacía. Nuestra inquietud principal, y la que guió los tres proyectos de investigación desarrollados²³, es conocer si la perspectiva de género se introduce -y cómo- en la formación jurídica de futuros abogados y abogadas. En esta oportunidad, nos proponemos indagar en profundidad sobre el curriculum formal de las asignaturas, con el fin de identificar si la misma sigue siendo un curriculum nulo (Debia *et al*, 2023) o la retórica estatal a favor del reconocimiento y respeto de los derechos humanos de las mujeres y disidencias sexuales ha impactado -y cómo- en los programas.

OBJETIVOS

El objetivo general de nuestro proyecto es analizar cómo se introduce la perspectiva de género en la enseñanza del derecho a partir de recuperar la perspectiva de los/as docentes y de los/as estudiantes de la carrera de abogacía en el IUPFA. Para ello, nos propusimos como objetivos específicos: 1) identificar las representaciones de los/as docentes sobre la importancia/prescendencia de la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza del derecho - a través de entrevistas en profundidad-, 2) explicar cómo influyen estas representaciones en la construcción de sus programas de estudios y de su práctica áulica de la enseñanza del derecho -a partir de un análisis documental- y 3) conocer y comparar cómo son las experiencias de los/as estudiantes de 5to. año de la carrera respecto a la

²³ Se trata de los proyectos de investigación “La formación de abogados y abogadas desde la perspectiva de género en el IUPFA” (5ta. Convocatoria IUPFA, 2021-2022) y “Experiencias y representaciones de género en la formación jurídica del IUPFA. Un estudio de caso” (6ta. convocatoria IUPFA, 2022-2023). Para el periodo 2024 (7ma. Convocatoria) estamos desarrollando el proyecto antes mencionado.

formación jurídica recibida, y la presencia/ausencia de perspectiva de género en las materias cursadas -por medio de una encuesta-. En esta ponencia, nuestro análisis hará foco en el abordaje del objetivo 2) esto es, de la dimensión del currículum formal - programas de estudios-.

ABORDAJE METODOLÓGICO

En nuestro equipo de trabajo entendemos al proceso de investigación como un espacio de construcción de conocimiento de forma colectiva y colaborativa, y como un espacio pedagógico para *aprender a hacer haciendo*. Con el fin de alcanzar los objetivos antes mencionados, nuestra investigación empleó una metodología cualitativa. Para abordar el objetivo 1) y 2), se utilizaron los instrumentos de recolección de datos construidos en el proyecto de la 5ta. Convocatoria (un guión de entrevistas en profundidad semiestructurado y la matriz de análisis de programas); mientras que para el objetivo 3) se construyó una encuesta destinada a estudiantes de la carrera del 5to año. En este sentido y a partir de estos instrumentos de recolección de datos cualitativos, durante la 6ta convocatoria hemos relevado 52 programas de 26 propuestas curriculares de materias, seminarios y talleres del primer cuatrimestre del año 2022. Asimismo, realizamos 8 entrevistas en profundidad a docentes de la carrera y, durante el segundo cuatrimestre de 2023, administramos la encuesta a estudiantes de 5to año de la carrera, con 32 respuestas sobre 48 estudiantes.

El plan de estudios de la carrera de Abogacía del IUPFA²⁴ está distribuido en 5 años de cursada, contiene 45 espacios curriculares, de los cuales, como dijimos, analizamos 26 espacios (52 programas, porque cada espacio curricular tiene más de una cátedra). El armado de la matriz para analizar los programas se organizó en función de dimensiones que fueron elaboradas desde la perspectiva de género. Siguiendo el trabajo de Gilas (2021) las dimensiones abordadas son las siguientes: docentes a cargo, contenidos mínimos, fecha de aprobación, objetivos, fundamentación, metodología de enseñanza, contenidos mínimos, bibliografía, lenguaje no sexista, jurisprudencia relativa al género, mención a problemáticas del colectivo LGTBI+ y ausencias destacadas. Y esto es relevante porque:

Para lograr la igualdad de géneros, todos los aspectos del sistema educativo (estatutos, legislación y políticas, planes de estudios, contenidos educativos, desarrollo curricular, pedagogías, didácticas y entornos de enseñanza y de aprendizaje) deben tener en cuenta la perspectiva de géneros. Es decir, deben atender a la posición de poder, de facto asimétrica, en la que han sido puestas mujeres y personas del LGBTIQ+, ver cómo estas han impactado

²⁴ Según el Nuevo Plan de Estudios para la carrera, del año 2018.

en desmedro de sus derechos, e implementar medidas transformadoras para todas (MJyDDHH, 2023, p. 47).

Se decidió realizar el análisis sobre todos los programas de estudios de las materias del primer cuatrimestre de 2022²⁵, que fueron proporcionados por la Dirección de Abogacía del IUPFA. Para realizar un análisis más sistemático, se decidió agrupar los programas analizados por rama del derecho, de acuerdo al esquema que sigue:

- **Derecho Administrativo** (Fundamentos de Derecho Administrativo y Derecho Administrativo Profundizado) - 4 programas.
- **Derecho Civil y Comercial** (Contratos Civiles y Comerciales, Derecho Comercial y Societario, Derecho Procesal Civil y Comercial) - 8 programas
- **Derecho Constitucional** (Fundamentos de Derecho Constitucional y Derecho Constitucional Profundizado) - 4 programas
- **Derechos Humanos** (Taller de Derechos Humanos y Garantías, Seminario Electivo I: Estudios de Género y Derecho) - 5 programas
- **Derecho de Familia** - 1 programa
- **Derecho Penal** (Derecho Penal Profundizado, Seminario Electivo II “Seguridad ciudadana” y “Estudios de política criminal”, “El sistema penal en las sentencias de la Corte Suprema de Justicia de la Nación. Hacia una teoría del precedente judicial”, Derecho Penal Profundizado y Sociología del delito) - 10 programas
- **Prácticas Profesionales** (I y II) - 5 programas
- **Filosofía del derecho** (Teoría del Derecho y Filosofía del Derecho) - 3 programas
- **Formación General** (Elementos de Economía y Elementos de Sociología) - 7 programas
- **Otros** (Derecho Ambiental y de los Recursos Naturales, Seminario de Justicia Restaurativa, Resolución Alternativa de Conflictos, Sistemas Jurídicos Comparados) - 5 programas.

ENTRE LA AUSENCIA, LA TIMIDEZ Y LA CONTUNDENCIA

En el proyecto de investigación de la 5ta convocatoria que inaugura la secuencia, analizamos 22 programas del año 2021, correspondientes a 12 espacios curriculares de la carrera. Del

²⁵ Todos los cuatrimestres los y las docentes deben presentar ante la Dirección de Abogacía un programa actualizado de la materia, seminario o taller que tienen a cargo. Esta Dirección los sistematiza y remite a la Secretaría Académica del Instituto.

análisis de los mismos habíamos concluido que la perspectiva de género era un *currículum nulo*²⁶ en los programas de las materias de ese año analizados:

En líneas generales, y salvo alguna excepción, se puede afirmar que los programas analizados no cuentan con perspectiva de género, así como tampoco cuentan con temas de actualidad (jurisprudencia, investigaciones, libros actualizados) a pesar de los cambios legislativos de los últimos años en relación al género y la comunidad LGTBIQ+, muchos de ellos pioneros a nivel regional e internacional (Debia *et al*, 2023, p. 1971).

En el proyecto que continúa la secuencia (6ta convocatoria) -en el cual como dijimos analizamos 52 programas correspondientes a 26 espacios curriculares- observamos un leve movimiento que impacta en los programas analizados, pero que no llegan a conmover la estructura androcéntrica de enseñanza del derecho.²⁷ Es decir, persiste la conclusión de nuestra primera aproximación al campo que sostenía que en las decisiones pedagógicas explicitadas por los y las docentes en los programas -sobre todo en aquellas dimensiones en las que se da a conocer a los estudiantes cuáles son los hilos conductores de un espacio curricular, lo que se pretende que aprendan: “Objetivos”, “Fundamentación” y “Metodología de la Enseñanza”- no presentan, prácticamente, mención alguna a la perspectiva de género (en adelante PdG), salvo contadas excepciones. Por lo cual se infiere que, *prima facie*, la perspectiva de género no se contempla como un objetivo de enseñanza ni una práctica docente en los espacios curriculares analizados.

De los 52 programas, y excluyendo del análisis a los seminarios específicos y optativos que tiene la carrera sobre la cuestión de género, sólo unos pocos hacen alguna mención a la PdG²⁸ en la descripción de los **objetivos y fundamentación** de sus propuestas curriculares. Así, por ejemplo, en la rama de Derecho Civil y Comercial, una materia menciona el rol histórico invisibilizado de la mujer en el comercio y en la fundamentación del programa señala que queda pendiente, en la práctica, una mayor participación de la mujer en el ámbito comercial, más allá de los avances legislativos.

²⁶ En cuanto a los conceptos de *currículum nulo* y *oculto*, seguimos las definiciones propuestas por Coscarelli (2015): el *currículum nulo* como aquel que hace referencia a aquellos contenidos y saberes que están ausentes del programa curricular, es decir, que no fueron contemplados explícitamente en el mismo ni puestos en práctica. Mientras que el *currículum oculto* es aquel que se enseña y/o se aprende más allá del *currículum* formal o explícito. Debemos aclarar que para pensar el *currículum nulo* hemos tenido en cuenta lo que dice Val Flores (2008) respecto al binarismo que opera en las políticas de conocimiento en términos de género.

²⁷ De ahí que Costa Wegsman (2019, p. 110) señale que “la transformación de los programas de estudio se revela lenta y las modalidades de enseñanza se mantienen firmes en la tradición, dando poco o nulo lugar a los enfoques de la educación legal feminista”.

²⁸ Según el Documento Rector “Esta perspectiva de géneros en la enseñanza del derecho es el enfoque necesario para que quienes transitan una formación jurídica puedan comprender y resolver conflicto en los que participen diferentes personas, con la totalidad de intersecciones que las atraviesan –a veces, a lo largo de toda su vida; otras, en determinadas situaciones–.” (MJyDDHH, 2023, p. 22). En ese sentido, consideramos que la PdG está presente en los programas cuando mencionan de manera explícita contenidos, materiales (bibliografía y jurisprudencia), normativas, teorías y/o cualquier referencia que estén relacionadas con las problemáticas de géneros, sexualidades, feminismos, comunidad LGTBIQ+, sus derechos y/o sus luchas.

En la rama DD.HH., dos de los cinco programas analizados hacen mención a la PdG en sus objetivos y fundamentación, e incluso mencionan la Ley Micaela, como así también el estudio de las nuevas reivindicaciones del rol de la mujer y la violencia de género en sus distintas manifestaciones, proponen un análisis de la ley 26485 y el estado actual de la doctrina y jurisprudencia en materia de defensa de género. En la rama de Derecho Penal, aparece el sistema patriarcal como un articulado capaz de explicar la selectividad de las agencias penales respecto de algunos delitos de autoría femenina:

se analizará el tratamiento diferenciado que recibió la mujer criminal (...) en el derecho penal [...] se propone que les estudiantes adquieran la capacidad de reflexionar críticamente en torno a las relaciones de fuerza y de dominación existentes al momento del surgimiento de cada uno de los discursos legitimantes del poder punitivo. ¿Cuál era el rol que la mujer ocupaba en el contexto específico? ¿Cuál es la relación que puede trazarse entre la especificidad de los crímenes cometidos por mujeres y el lugar que éstas ocupan en una sociedad patriarcal? ¿Qué lugar ha tenido el saber criminológico en la perpetuación de este orden instituido? (Programa de Sociología del delito, Abogacía, IUPFA, 2022).

En la rama Otros, el *Seminario de Justicia Restaurativa* menciona a las mujeres como sujetos vulnerables. Por último, en un programa de la rama Filosofía del Derecho se plantean como objetivos de enseñanza: “*Explorar las implicancias de la máxima feminista “lo personal es político”* y “*Deconstruir el binomio y binario “público/privado”*”, mientras que en su fundamentación dice que:

constituirá un desafío constante y estructural nutrirnos de las luchas de los movimientos sociales de mujeres, diversidades y colectivos LGTBQI+, así como de las teorías y críticas feministas que desde Simone de Beauvoir para acá han construido el espacio reflexivo y dialéctico que le ha permitido a tales movimientos reflejarse, proyectarse y potenciarse” (Programa de Filosofía del Derecho, Abogacía, IUPFA, 2022).

Respecto de los **contenidos**, se observa que la perspectiva de género está **ausente** tanto en los contenidos curriculares como en la bibliografía y jurisprudencia ofrecida en los programas de las siguientes ramas: Derecho Administrativo, Filosofía del Derecho (a pesar que uno de los programas incluyó en sus fundamentos y objetivos la temática, no los desplegó en los contenidos), Derecho Civil y Comercial (en el que también aparece alguna mención en la fundamentación pero sin correlato con los contenidos enunciados) y en Prácticas Profesionales.

La PdG **aparece con timidez** en algún contenido de los programas de las siguientes ramas: Derecho Constitucional (a partir de la indicación de trabajo con el fallo CIDH “Campo Algodonero”), en Formación General (en uno de los programas se consigna como contenido la “dominación masculina”), en Derecho Penal (a partir del tratamiento de la Interrupción

voluntaria del embarazo a partir de la Ley 27.610 en vínculo con el fallo CSJN “FAL s/ medida autosatisfactiva” y el plenario “Natividad Frías”, o la introducción del femicidio y los crímenes de odio como elementos agravantes de los homicidios del art. 80 C.P.).

La PdG **aparece con más contundencia** en Derecho de Familia, asignatura en la cual se proponen en la bibliografía lecturas con perspectiva de género explícita, y a autoras que enmarcan su producción académica dentro de los feminismos jurídicos. Así, en los contenidos de la Unidad I se menciona lo siguiente:

La violencia familiar, sus conductas e ideologías legitimantes. Familias en crisis y familias transgeneracionalmente violentas. El perjuicio social de la violencia familiar. Protección contra la violencia familiar, violencia de género y protección de personas especialmente vulnerables, del niño, de la mujer, del colectivo LGBTQ+... (Programa Derecho de Familia, Abogacía, IUPFA, 2022).

Por último, se trabaja también la “violencia familiar y de género” en el Seminario de Justicia Restaurativa englobado en la rama del derecho “Otros”.

Hasta aquí podemos decir que en la mayoría de los programas de estudios analizados, la perspectiva de género sigue siendo un currículum nulo y cuando aparece, suele hacerlo de forma tímida y con escasa consistencia interna, es decir: aparece en la fundamentación pero no en los contenidos, o aparece en los contenidos pero no en la bibliografía para desarrollarlos. Se refuerza así el androcentrismo de la disciplina:

Dado que el androcentrismo es constitutivo del campo jurídico, esta impugnación o advertencia hecha por los feminismos jurídicos a la tan reputada y defendida neutralidad jurídica desenmascara la idea de un sujeto jurídico único, universal, a quien van dirigidas las normas abstractas y generales; un sujeto “neutro” que, en realidad, se corresponde con quien ostenta una posición dominante en la sociedad: un varón, blanco, propietario, joven y con plenas capacidades (MJyDDHH, 2023, p. 20).

En ese sentido, es importante remarcar que en el primer proyecto (5ta. convocatoria) notamos que la bibliografía era eminentemente masculina (Debia *et al*, 2023; Cano *et al*, 2023). La bibliografía, entonces, sigue la misma línea de ausencia de la PdG, no sólo en las temáticas de los libros y artículos propuestos como material de estudio sino también en la autoría del material. En general hay una presencia mayoritariamente de autores varones y, excepcionalmente, aparecen algunas autoras mujeres, siendo esta tendencia la misma si se compara la bibliografía obligatoria (aquella que, si o si, se aborda en la clase y en la evaluación del curso) con la bibliografía complementaria. La jurisprudencia sigue la misma

suerte, prácticamente no se prevé el análisis de jurisprudencia de casos en relación a la perspectiva de género en los programas analizados.²⁹

Bibliog. obligatoria de autoría masculina	Bibliog. obligatoria de autoría femenina	Bibliog. optativa de autoría masculina	Bibliog. optativa de autoría femenina
481	94	353	91

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la matriz de análisis de programas, 1° cuatrimestre 2022, IUPFA

Podemos afirmar que “las mujeres aparecen subrepresentadas en las referencias bibliográficas utilizadas, lo cual contribuye -entre otros elementos- a sedimentar la idea de que la autoridad jurídica tiene nombre de varón” (Cano *et al*, 2023, p. 365). Tal como lo plantea Acuña Moenne (2018), retomando a Boaventura de Sousa Santos³⁰, este tratamiento de la producción de conocimiento por parte de las mujeres se traduce en un epistemicidio, o epistfemicidio (Piccone y Heim, 2019), es decir la situación de sedimentar el “privilegio epistémico de los hombres blancos occidentales es que este se funda o se sostiene no en su “excelencia” o mayor capacidad sino en la destrucción y desaparición de otras formas de producción de conocimientos y reflexiones” (Acuña Moenne, 2018, p. 113). En ese mismo sentido, y conociendo la vasta producción de mujeres y disidencias sexuales sobre las más variadas ramas del derecho, es que se pone de manifiesto la simultaneidad de los procesos de invisibilización y “borradura” de las mujeres y de su contribución teórica a la disciplina (Santana, 2020)³¹. El Documento Rector plantea que:

Abandonar la comodidad de las referencias doctrinarias a las citas de autoridad masculina puede servir de motor no solamente para explorar otras miradas del derecho, situadas en contextos más próximos y posiblemente más frescas, sino también para incorporar la crítica feminista a las distintas instituciones jurídicas (MJyDDHH, 2023, p. 75).

Por último, las ausencias se completan con la utilización de un lenguaje masculino genérico en los programas, que junto con lo anterior, refuerza -como currículum oculto- que el derecho

²⁹ En relación a por qué se incluyen tan pocas mujeres en la bibliografía de los programas de licenciatura, López Miranda (2021, p. 109) sostiene que se debe a un proceso de “desigualdad en la academia e inercia patriarcal”, es decir, la desigualdad histórica que existe en la academia es incorporada y reproducida “de forma casi inconsciente y problemática al momento en que seleccionan los títulos de la bibliografía de los programas que diseñan”. En otras palabras, la poca o casi nula presencia de las mujeres en la bibliografía “es una manifestación concreta de la inercia de formarse con referencias mayormente masculinas” (p. 112).

³⁰ Es importante aquí hacer un paréntesis y contar que este autor, referente internacional de la sociología, está denunciado por colegas y discípulas por violencia sexual y epistémica, y por ello fueron suspendidas sus actividades académicas en centros prestigiosos de producción de conocimiento como CLACSO.

³¹ “Mientras que invisibilización aludiría a que la presencia de alguien nunca ha sido reconocida como significativa, borradura lo hace a que una vez se tuvo presencia en una comunidad pero que después fue eliminada del registro” (Santana, 2020, p. 70-71).

lo piensan varones -ya que la bibliografía que mayormente se indica para leer es de autoría masculina- y se dirige a alumnos y abogados, también varones.

Masculino genérico	Neutro	Binario	Inclusivo (uso de x, @ o variante)
29 programas	4 programas	15 programas	4 programas

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la matriz de análisis de programas, 1° cuatrimestre 2022, IUPFA

Sin embargo, algunos programas se animan a un lenguaje binario o eligen una forma neutra de comunicación, incluso hay cuatro programas que se animan al uso del lenguaje inclusivo. Si comparamos la cantidad de programas que están escritos en masculino genérico (29) versus la cantidad de programas escritos en lenguaje neutro, binario y/o inclusivo (23) podemos afirmar que al menos en esta dimensión algo se ha modificado respecto del análisis realizado en la investigación anterior. Esto es importante porque el lenguaje no sexista se traduce en

las múltiples formas de uso del lenguaje que buscan, por un lado, denunciar la situación de desigualdad y, por el otro, producir un cambio sociocultural que modifique los patrones socioculturales, como lo exigen los mandatos convencionales, para evitar la exclusión, la invisibilización y la discriminación de las personas en razón de sus géneros (MJyDDHH, 2023, p. 27).

CONCLUSIONES

En la presente ponencia hemos reseñado el trabajo que venimos realizando desde el año 2021 en relación a la formación jurídica que se despliega en la carrera de Abogacía del IUPFA. Así, hemos compartido el análisis realizado sobre 52 programas de estudios del año 2022 y que se corresponden con 26 espacios curriculares, los cuales tienen dentro de su plantel docente -de acuerdo a los programas- a 48 varones y 37 mujeres.

En el estudio de estos programas, hemos observado que la perspectiva de género continúa siendo un currículum nulo en términos de objetivos, fundamentación y contenidos, y el androcentrismo del derecho constituye un currículum oculto cuando analizamos la bibliografía y el lenguaje en el que se comunican los programas. Dado que, la Corte IDH y distintos organismos de DD.HH insisten en la importancia “de la formación jurídica con inclusión de perspectiva de géneros para garantizar la igualdad y los derechos humanos de las mujeres, y evitar el uso de estereotipos de género en pos de una aplicación imparcial y no discriminatoria del derecho” (MJyDDHH, 2023, p. 37) es que, insistimos en que la PdG en la

formación jurídica no es discrecional, ni debe quedar sujeta al interés personal/profesional de los/as docentes, sino que es una obligación que se deriva de la Constitución Nacional (art. 75, inc 22).

Respecto de los avances en relación con la indagación anterior (proyecto de la 5ta. convocatoria) se observa lo que podríamos caracterizar como “timidez”, es decir, algunos avances inorgánicos que no conmueven la tradición fuertemente androcéntrica de la disciplina. Ello es preocupante porque el hecho de no cuestionar la matriz androcéntrica y heteropatriarcal de la disciplina “alimenta un imaginario profesional que [...] empobrece la disciplina y mina la arquitectura intelectual del estudiantado” (Navarro Fosar, 2022). Y, por otro lado, porque “los estudios de género y feministas implican una crítica reflexiva radical. [...] cuestionan, asimismo, los modos tradicionales de la enseñanza legal, a la vez que interpelan la coherencia de los saberes del canon jurídico tradicional (Costa Wegsman, 2019, p. 112). Pero también es dable marcar que, respecto del uso del lenguaje en el que se escriben los programas de estudios, si “lo que no se nombra no existe”, empezar a nombrar es, como sabemos, un acto político con muchísima potencia para la visibilización, la denuncia y la transformación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña Moenne, M.E.. (2018). Apuntes para pensar en una educación no sexista. *Anales de la Universidad de Chile*, (14), 109-123.

Cano, J., Dibilo, D., Bersellini, G. y Árida, V. (2023). Perspectiva de género en la enseñanza del Derecho. La (de)construcción de la autoridad jurídica y los aportes de la Ley Micaela. En Piccone, María Verónica y Lambrecht, María Paz. *Prácticas de la enseñanza y la investigación en Ciencias Jurídicas. Innovaciones curriculares para la transversalización de la perspectiva de género/s y derechos humanos*. Córdoba: Sociedad Argentina de Sociología Jurídica, 330-339.

Coscarelli, M.R. (2015). Algunos sentidos del currículum. En *Seminario Desarrollo de Innovación Curricular*. Especialización en docencia universitaria. Ensenada: UNLP.

Costa Wegsman, M. (2019). Incidencias de la perspectiva de género en la educación legal. Un recorrido exploratorio sobre el campo jurídico en Argentina. *IUS ET VERITAS*, (59), 104-114.

Debia, E., Cheheid, L., Arida, V. y Petinelli, N. (2023). Perspectiva de género y programa curricular de la carrera de abogacía del IUPFA. En C. Giordano y G. Morandi (Comp.), *Memorias de las 4° Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública, 1968-1973*. Ensenada: UNLP.

Flores, V. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. *Revista Trabajo Social*, 18, 14-21.

Gilas, K. M. (2021). Ciencia política en masculino. El sesgo androcéntrico en la enseñanza de esta disciplina en México. *Revista de El Colegio de San Luis*, 11(22), 1-28.

López Miranda, C.E. (2021). Presencia de las mujeres en la sociología. *An@lítica*, 4(4), 107-119.

MJyDDHH - Ministerio de Justicia y Derechos Humanos Argentina (2023). Documento Rector: *Transversalizar para transformar. Perspectiva de géneros y diversidades en la enseñanza del derecho*. Buenos Aires: Saij-Infojus.

Navarro Fosar, R. (19 de agosto de 2022). Canon sociológico histórico. Un producto cultural excluyente de las mujeres. En XXXIII Congreso ALAS 2022 [Archivo de video] Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=fc4WEEzUs4Q> .

Piccone, M.V. y Heim, D. (2019). Epistfemicidio y transversalidad de género. Avances en la reforma del currículum de Abogacía de la Universidad Nacional de Río Negro. *Academia*, 17 (34), 253-295.

Santana, S.A. (2020). La historia de la sociología: si no te la contaron violeta. *Acta Sociológica* (81), 59-95.

Perspectiva de género en el ejercicio docente. Desafíos y tensiones para su transversalización en una práctica situada

María Soledad Carreño
Yanina Solange Carrizo
María Consuelo Selvaggio
Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata
solcarreno18@gmail.com
yanii.carrizo03@gmail.com
selvaggioconsuelo@gmail.com

RESUMEN

En este trabajo se reflexiona sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje construido como docentes en el marco del Seminario Perspectivas de Género en la Intervención Profesional, perteneciente al trayecto formativo del Profesorado en Trabajo Social (UNLP).

Dicha reflexión se encuentra motorizada desde una perspectiva de género y con un enfoque interseccional, es decir, que desde allí se revisan y repiensen no sólo el accionar docente sino también las posibilidades de apropiación de los estudiantes, como modo de pensar el proceso educativo.

El escrito, trae a cuenta y dialoga con los desafíos que conlleva el espacio áulico hoy en día, por un lado con la virtualidad como una herramienta que genera rupturas y continuidades en el proceso de enseñanza, y por otro, con el avance de las derechas, los discursos de odio y el señalamiento sobre la perspectiva de género. Sobre el final se esbozan caminos posibles para enfrentar esos desafíos y transformar las prácticas.

PALABRAS CLAVE: perspectiva de género, interseccionalidad, educación

CARACTERIZACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN REFLEXIVA DE LOS PROCESOS FORMATIVOS O DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES QUE SE ABORDAN

El presente trabajo reflexiona acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje que como docentes construimos en el marco de una asignatura perteneciente al trayecto formativo del Profesorado en Trabajo Social (FTS-UNLP). La asignatura en cuestión, denominada Seminario Perspectivas de Género en la Intervención Profesional tiene una duración de 32 horas y se dicta dos veces durante el ciclo lectivo, en formato de cursada virtual y en formato de cursada presencial con aula extendida. Para las actividades asincrónicas y las cursadas virtuales, el equipo de cátedra utiliza la plataforma AulasWeb de la Universidad. Es importante aclarar que, este seminario es la única asignatura que aborda específica y exclusivamente la perspectiva de género en la Licenciatura y el Profesorado en Trabajo Social.

El equipo de cátedra es interdisciplinario, conformado por profesionales del trabajo social y de la psicología. A su vez, las integrantes han transitado diferentes experiencias formativas en perspectivas de género y diversidad, así como diversos espacios de inserción profesional, principalmente educación y salud.

El seminario tiene como objetivo pedagógico realizar una lectura crítica de las propias concepciones genéricas, resignificando conocimientos adquiridos e incorporando la dimensión de género en las prácticas profesionales y docentes en el ámbito educativo.

Les³² estudiantes que cursan el seminario, inscriptes en el Profesorado, son en su mayoría graduados de la Licenciatura en Trabajo Social (70%) y se encuentran trabajando en ámbitos como educación, salud, niñez. Mientras que, un porcentaje menor (30%), se ubica entre tercer y cuarto año de la Licenciatura. Estos porcentajes se mantienen año a año, lo que permite al equipo de cátedra el diseño de la propuesta pedagógica, los contenidos y las actividades, acorde al perfil de los estudiantes. Cabe aclarar que, a partir de lo que refieren los estudiantes, en muchas ocasiones el seminario es su primer acercamiento, en términos de educación formal, a la perspectiva de género.

Frente a esta primera caracterización sobre quiénes son los interlocutores, estudiantes con quienes construimos colectivamente conocimiento, es necesario abordar y profundizar en torno al marco conceptual de los estudios de género y feministas y su potencial de transformación, fundamentalmente en el ámbito educativo. Cabe destacar que, dentro de los estudios de género, nos detenemos en el enfoque interseccional, pensado como un aporte fundamental de los feminismos negros (La Colectiva Río Combahee, 1989) para abordar

³² En este trabajo se utiliza un lenguaje inclusivo y no sexista, por lo que se hace uso de “e” para promover un lenguaje que no recaiga en estereotipos discriminatorios y reconozca la pluralidad de identidades.

problemas complejos, en función de los distintos sistemas que ejercen opresión de manera específica en cada cuerpo.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y EL ENFOQUE INTERSECCIONAL

Cuando nos referimos a perspectiva de género, hacemos alusión a una forma de mirar y concebir las relaciones entre las personas, relaciones de poder que se ejercen de un género (masculino) sobre otros (femenino/identidades no binarias). Esta perspectiva es construida social y culturalmente y da cuenta de cómo se configuran en la sociedad una serie de roles, lugares, estereotipos, en función del sexo asignado en el nacimiento, generando desigualdades y violencias para mujeres e identidades no binarias.

La perspectiva de género puede resultar una herramienta con poder transformador en las prácticas educativas si se construye de manera crítica. Con esto, nos referimos a que no alcanza solo con reconocer la desigualdad y las violencias por motivos de género, sino que desde los espacios que ocupamos tenemos que trabajar para transformar esas situaciones de desigualdad en equidad y en vidas libres de violencias.

También, entendemos que esta perspectiva es crítica cuando incorpora el enfoque interseccional en el análisis, intervención y ejercicio docente. Este enfoque es una herramienta de denuncia frente a distintas fuentes estructurales de poder, sistemas de opresión como el colonialismo, el capitalismo y el patriarcado, que oprimen de manera simultánea y específica a una misma persona. En este sentido, sostiene Falquet (2022):

Las compañeras del Combahee desarrollan una práctica política, un trabajo organizacional concreto, lo más cerca posible de la gente. Afirman que no se quieren quedar en la teoría, sino también realizar un trabajo de organización cotidiana, junto con la gente, el marco de “la organización de base”. (p.148)

Coincidimos con los aportes de Bell Hooks (2000) en torno a la potencia del enfoque interseccional y los feminismos en la academia, en tanto la autora sostiene que “producir un cuerpo de literatura feminista junto con la exigencia de recuperar la historia de las mujeres fue una de las intervenciones más poderosas y exitosas del feminismo contemporáneo” (p.42).

En definitiva, entendemos que la categoría de género atraviesa todas las esferas de la vida cotidiana de los sujetos como así también las relaciones que establecemos con un otro. Desde nuestra cátedra, proponemos el constante desafío de evidenciar el rol que cumplen las instituciones educativas en los procesos de socialización, de construcción de subjetividades e identidades a partir de la reproducción de estereotipos de género, para poder poner en tensión los saberes aprehendidos y deconstruirlos, ya que consideramos que

transversalizando la perspectiva de género en las intervenciones se propiciarán prácticas más equitativas, que rompan con el binomio varón-mujer impuesto por la sociedad, permitiendo visibilizar las diferencias y pensar estrategias desde la interseccionalidad.

Entonces creemos que es fundamental, “recuperar los saberes, prácticas y ejercicios de los feminismos como una oportunidad para la pregunta, la empatía y la desnaturalización de las desigualdades” (Carreño, Vieira, Altonaga, Selvaggio Cuomo y Etcheverry, 2023, p.14). Cambiando la “posición de la lente”, con énfasis en las trayectorias biográficas de quienes son parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

DESAFÍOS FUTUROS

Uno de los desafíos que se nos presenta es el nuevo tipo de educación impuesto en tiempos post pandémicos, donde frente a una necesidad se comenzó a implementar la educación en entornos virtuales y, si bien hoy a 4 años de la pandemia ya no es exclusiva, sí es una forma de garantizar la accesibilidad al sistema educativo. Pero esto trae consigo nuevos desafíos y nuevas propuestas para pensar la formación universitaria.

La educación no presencial requiere de otra metodología, cómo refieren Duart y Sangrá (2000), ya que la misma debe ser más flexible y abierta, pero al mismo tiempo promover una formación de calidad. Este sistema, como todos, supone una serie de ventajas y desventajas que se ponen en juego constantemente. Como algunas de las ventajas, evidenciamos como refiere el autor mencionado, la superación de los problemas de llegar a un lugar, ya sea en tiempo o distancia, la posibilidad de poder continuar con la formación a pesar de los horarios laborales, debido a otra disponibilidad horaria.

En lo que respecta a los desafíos que se nos presentan desde el rol docente, se relacionan con una organización, planificación y puesta en acto de manera diferencial a una educación presencial, donde son otros los tiempos y la participación de los estudiantes. Los currículums deben adaptarse a la modalidad virtual, como así también las formas de evaluación y acompañamiento.

Al implementar ambas modalidades, se evidencia que la participación no es igual. En el espacio de la presencialidad surge de forma fluida y sin dificultades, mientras que en la virtualidad observamos mayor resistencia a la misma y esto se debe principalmente a las conexiones de internet y en muchas ocasiones a que la cotidianidad de los hogares imposibilita una escucha activa y una participación en donde se logren apropiarse del espacio áulico. A su vez, la relación entre los compañeros también necesita que como docentes seamos proactivos e incitemos a la comunicación entre pares, ya que el espacio áulico presencial invita a conocer al otro mientras que en la virtualidad esto es más dificultoso.

Como docentes, estos desafíos nos devuelven como interrogante ¿qué herramientas generar para que la virtualidad sea un posibilitador de una accesibilidad educativa para todes, y no un obstáculo en la apropiación y construcción conjunta de conocimiento?

Por otro lado, nos parece importante destacar que, en el contexto actual con el avance de la derecha a nivel mundial, con un gobierno que propone un modelo de país liberal, conservador y que lleva adelante políticas que arrasan con los derechos conquistados, con especial ensañamiento sobre los derechos que los feminismos supimos conseguir, se propicia un escenario que pone en tensión constante la enseñanza con perspectiva de género.

Hoy la violencia viene escalando velozmente no sólo a nivel discursivo. Los discursos de odio, la denigración, negación y silenciamiento de las diferencias y del otre, son prácticas habilitadas desde el anonimato que permiten las redes sociales. Sin embargo, de un tiempo a esta parte podemos ver como hay un corrimiento de lo “políticamente decible” y también una intención de mostrarse como sostenedor de ese tipo de discursos de odio. Incluso, podemos verlo encarnado en el presidente de la Nación y sus funcionarios, quienes habilitan y legitiman estos discursos diariamente tejiendo un entramado de odio habilitador y habilitante de narrativas que afectan nuestra democracia y que tienen un efecto concreto en la vida de las personas. Una coyuntura donde pareciera no haber una real conciencia del peso de las palabras y el impacto que esto implica en el cotidiano de las personas y en la construcción de los vínculos sociales. Evidenciándose en hechos y consecuencias concretos, como el triple lesbicidio de Barracas.

Actualmente, varias políticas públicas y programas nacionales con perspectiva crítica de género, fueron desmantelados a través del desfinanciamiento, la acefalía y la nula direccionalidad política, como también, el despido y la precarización de cientos de sus trabajadoras/es. Recientemente, en la misma semana del “3J Ni una menos”, el gobierno disolvió la Subsecretaría contra la Violencia de Género, área a la que había quedado reducido el ex Ministerio de Mujeres, Géneros y Diversidades. Es decir que, en la actualidad, no existe organismo estatal a nivel nacional para prevenir la violencia por motivos de género ni acompañar a las víctimas.

Estas políticas y programas son las que dan sustento y base de los derechos conquistados por los feminismos y que cotidianamente en las aulas compartimos en debate con les estudiantes del seminario. Como consecuencia de las medidas tomadas por el gobierno de turno, creemos que se encuentran en riesgo aquellas políticas públicas específicas del ámbito educativo y pensamos especialmente en el Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Por lo cual, como docentes creemos fundamental la articulación con instituciones y organizaciones que implementan la política en los territorios, apostando a la conformación de

redes de trabajo colectivo y acompañamiento frente a tantos discursos (y actos) que pregonan la individualidad y el sálvese quien pueda.

POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

Frente a los desafíos que hemos desarrollado en el apartado anterior, nos parece interesante repensar cómo logramos superar y sortear las dificultades propias de la virtualidad y del contexto sociopolítico en el que nos insertamos como formadoras educativas en la Universidad Pública. En lo que respecta a la educación en entornos virtuales debemos tomar sus potencialidades y utilizarlas a favor de generar mayor accesibilidad y una apropiación de los conocimientos, a partir de la utilización de diferentes recursos audiovisuales o propios de las nuevas tecnologías. Hoy nos encontramos aprendiendo junto con los estudiantes estas nuevas modalidades, por ende, al ser innovadoras se nos presenta la posibilidad de darle forma de la manera más acorde según los objetivos pedagógicos, con las potencialidades propias de la innovación.

En primer lugar, consideramos que para comenzar a superar estos desafíos debemos construir en conjunto, no podemos hacerlo solas, sino que debemos pensarlos con los estudiantes y con otros compañeros. En lo que respecta a los estudiantes, consideramos que deben apropiarse del proceso de aprendizaje, teniendo un rol activo en el mismo para que haya una retroalimentación. La virtualidad dificulta la formación de vínculos interpersonales, por ello la importancia de que docentes y estudiantes estén en la misma línea y construyan el proceso formativo en conjunto, involucrándose y teniendo una participación activa fomentada por los docentes.

Se vuelve fundamental entonces, reconstruir las trayectorias educativas, los saberes y las vivencias personales de los estudiantes en dicho rol, para construir desde ahí y no desde lo que uno presupone. En este sentido retomamos los aportes Lopes Louro (2012) al destacar que históricamente “en el campo de la educación, la ignorancia siempre fue concebida como lo otro del conocimiento y, en consecuencia, repudiada. Ahora, la idea es comprender cómo está implicada en el conocimiento o que debe considerársela valiosa” (p.118).

En este sentido, también nos parece necesario recuperar las voces y experiencias de otros territorios, es decir, de cómo se implementa la ESI y otras políticas de género, a lo largo y ancho del país, para intentar tener una mirada federal de la política pública. Por un lado, como un posicionamiento ético y político en nuestro rol docente, y también comprendiendo el alcance a nivel nacional que tiene el título de grado de los estudiantes con quienes compartimos el espacio áulico, en ambas modalidades.

Por ello, como mencionamos, creemos necesaria la consolidación de redes intra e interinstitucionales, ya que las transformaciones se dan desde la colectividad. En lo que respecta a esto, como cátedra articulamos con la Dirección de Educación Sexual Integral de la provincia de Buenos Aires, ya que consideramos que los aportes de los compañeros son esenciales para la formación docente y más aún en un contexto en donde la ESI se ve desmantelada, desfinanciada y demonizada por el gobierno nacional. Esto lo llevamos a cabo en ambas modalidades de la materia a partir de un encuentro en donde los compañeros dan cuenta de los ejes fundamentales de la ESI y explicitan cómo se encuentran trabajando con las dificultades presentadas. A su vez, proponemos que los estudiantes sean quienes piensen con anterioridad qué preguntas les harían a los compañeros que les puedan aportar en las prácticas de formación.

Tenemos la necesidad de encontrarnos y construir con otros compañeros de nuestra misma institución, pero también con otras instituciones territoriales educativas, barriales, sociales, de salud, etc., ya que es allí donde nos insertamos en el cotidiano de nuestro trabajo y la Universidad Pública no puede ser ajena a lo que ocurre en los territorios.

En definitiva, desde nuestra cátedra nos encontramos formando a quienes el día de mañana serán docentes o integrantes de un Equipo de Orientación Escolar, por ello es de suma importancia la participación activa y la problematización de los procesos de aprendizaje actuales. Aquí la perspectiva de género es fundamental, entendiendo a la misma como una forma de transitar el mundo, como un posicionamiento ético y profesional que nos supone el motorizarla incluso cuando las instituciones o los gobiernos de turno no acompañen con sus políticas, ya que entendemos que la transformación de la educación se da aquí, apostando a la formación de docentes con una perspectiva crítica de género.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carreño, M.S., Vieira, V. A., Altonaga, N.N., Selvaggio Cuomo, M. C. y Etcheverry, S. E. (2022). Género y formación docente en el Profesorado en Trabajo Social. En D. Sala y A. B., Chillemi *Profesorado en Trabajo Social. Aportes para la enseñanza de las Ciencias Sociales*. EDULP. En prensa.
- Duart J. y Sangrà A. (2000). *Formación universitaria por medio de la web: un modelo integrador para el aprendizaje superior. Aprender en la virtualidad*. Gedisa.
- Falquet, J. (2022). *Imbricación: más allá de la interseccionalidad: mujeres, raza y clase en los movimientos sociales*. Madreselva.
- Hooks, B. (2000). *Feminism is for everybody: passionate politics*. South End Press.
- La Colectiva de Río Combahee. (1989). Una declaración feminista negra. En C. Moraga y A.

Castillo (Eds.), *Esta Puente Mi Espalda: Voces de mujeres Tercermundistas en los Estados Unidos*, 172-187. Ism Pres.

Lopes Louro, G. (2012). Extrañar el currículum. En M.C. Spadaro (Comp.), *Enseñar filosofía hoy*, 109-120. EDULP.

Perspectivas de género en la formación docente universitaria. Coordinadas para transversalizar su enseñanza en las propuestas educativas

Mariela Andrea Carassai
Universidad Nacional de Quilmes
macarassai@unq.edu.ar

RESUMEN

La propuesta de esta presentación³³, se vincula al Diploma de Posgrado en Géneros, feminismos y derechos humanos, y pretende presentar los fundamentos de la propuesta como así también reflexiones sobre la experiencia formativa del curso “Cuerpos sexuados en la escuela: implementación y desafíos de la Educación Sexual Integral (ESI)³⁴ en la escuela”. Este curso, desde sus inicios, se planteó como una contribución a la formación desde una perspectiva de género, feminismos y diversidad sexual; proponiendo al mismo tiempo reflexionar desde el abordaje teórico, un pensamiento crítico acerca del significado de la diferencia sexo-genérica en las instituciones educativas. Al mismo tiempo que promueve la integración de la Educación Sexual Integral a partir de su abordaje y de delinear propuestas de intervención incorporando un enfoque transversal de equidad de género.

PALABRAS CLAVE: género; formación docente; universidad; transversalización

³³ Para la redacción de este escrito se utilizarán pronombres y algunas palabras expresadas en un género no binario, con la pretensión de no cargarlo de lenguaje sexista.

³⁴ De aquí en adelante se podrá utilizar la referencia “Educación Sexual Integral” o bien la sigla “ESI”.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la Educación Sexual Integral, trasciende a todos los niveles educativos. Este tramo formativo de posgrado, se considera de suma importancia para la formación universitaria, ya que a partir de la sanción de la Ley Nacional 26.150, se sientan las bases de la Educación Sexual Integral (ESI) para su enseñanza formal en el sistema educativo; incluyendo a partir de dicha ley, lineamientos curriculares nacionales y regionales, como así también documentos que promueven su enseñanza desde una perspectiva integral. Asimismo, se promueve su abordaje en todos los niveles del sistema educativo, tanto formales como no formales.

En estas definiciones, un componente clave, resulta en reafirmar la responsabilidad del Estado como garante de los derechos de niños y adolescentes y como generador de condiciones para igualar el acceso a la información y formación. La educación sexuada requiere ser abordada desde sus múltiples aspectos: biológico, psicológico, sociocultural, jurídico, histórico, entre otros. Para ello, el abordaje basado en el enfoque de género resulta imprescindible; ya que sexualidad y género resultan ser lugares de entrecruzamiento de lo biológico y lo cultural que hacen referencia a formas de percibirse y de relacionarse ancladas en las representaciones acerca del cuidado del sí y de los demás. Las diferencias que se perciben entre los géneros son un elemento fundamental y constitutivo de las relaciones sociales. Las categorías de género e identidades de género, en tanto construcciones sociales y políticas, dan lugar a distintas formas de ser ciudadanes.

Esta presentación recuperará las distintas experiencias, aportes y testimonios que se desarrollaron a lo largo de su dictado (que ya contempla su cuarta edición). La finalidad vinculada a los textos, actividades, recursos, está asociada a “desentramar” los sentidos vinculados a la enseñanza de la sexualidad en las instituciones educativas, al mismo tiempo que reconocernos como sujetos sexualizados, requiere repensar las teorías que adoptamos para la enseñanza, sean implícitas o explícitas, expresan nuestro posicionamiento respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre los estudiantes y el docente. Decir que nuestro posicionamiento es el “no posicionamiento” implica cuestiones valorativas teóricas, éticas y morales que se escurren en el modo en que se desarrollan las formas de lo escolar. Es así que resulta necesario advertir que esas formas de lo escolar, transcurren en las instituciones educativas, que refieren “a ese entretejido de, que podemos definir como una cartografía de lazos” (Korinfeld, 2013, p. 67).

PENSANDO EN LA RESIGNIFICACIÓN DE LA SEXUALIDAD, COORDENADAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN INTEGRAL

Se observa la presencia de discursos vinculados a la normalidad, la biología sexista, heteronormativa y/o moralizante, y lo religioso en la constitución de la escuela moderna; y su permanencia en la institución educativa. Y aunque estamos en presencia de un Ley de Educación Sexual Integral, gran parte de las escuelas suelen demandar cuestiones vinculadas a la versión médico-biologicista preventiva; que en principio no sería en vano, pero no implica un abordaje integral de la sexualidad.

Seguimos en presencia del sexismo como una forma de discriminación que tiende a encorsetar a las personas en parámetros impuestos por discursos aún vigentes.

¿Cómo interpelar esto; entendiendo a la sexualidad como una “dimensión de la construcción de la subjetividad que trasciende ampliamente el ejercicio de la genitalidad”? ¿Cómo reconocer la dimensión política y social de la sexualidad como espacio de subjetivación y de placer?

En principio diremos que un ejercicio de “vigilancia epistemológica”³⁵ del curriculum para identificar estas categorías sexistas en un primer avance sobre el tema, advirtiendo:

- Si se presentan estas significaciones de género hegemónicas.
- Si esas significaciones que se traducen en un discurso hegemónico escolar, relativo a las relaciones de género, tiende a legitimar la femineidad y la masculinidad tradicionales.
- Si se niegan ciertas discusiones: currículum nulo: silencio sistemático, ausencia del discurso del deseo.
- La invisibilización, el ocultamiento de la sexualidad en el abordaje de los temas; ya que éstas actúan como fuerzas autoreguladoras.

La vigilancia epistemológica, crítica y reflexiva para observar y hacer observar las categorías sexistas que sostienen las prácticas y gobiernan las intervenciones debe ser una constante en nuestra intervención.

Es de suma importancia esta cuestión ya que:

“La pedagogía que se construyó en la modernidad y que funciona todavía como orientadora de las prácticas docentes, produjo lo que podríamos llamar la pedagogización del curso, no sólo de estudiantes, sino también de maestras y docentes” (Morgade y Alonso, 2008, p. 74).

Esas prácticas fueron labradas de definiciones, pero también tradiciones y naturalizaciones;

³⁵ Esta conceptualización también es desarrollada por Chevallard y refiere a un ejercicio constante por parte del docente, para indagar la distancia entre el conocimiento científico y el contenido escolar. De este modo el docente debe realizar las adecuaciones necesarias para no descontextualizar los contenidos de la enseñanza (que ya se presentan descontextualizados en el diseño curricular) y promover su vinculación significativa en la enseñanza.

y fueron producto de configuraciones históricas y de una trama de representaciones y habitus sobre las que se sustentan a las prácticas educativas; y sobre las que se ha anclado una determinada legitimidad de lo que se debe y no debe hacer.

REFLEXIONES SOBRE EL ABORDAJE DE LA PERSPECTIVA DE GENERO³⁶

Como se señaló al principio, este trabajo reflexiona a una experiencia vinculada al Diploma de Posgrado en Géneros, feminismos y derechos humanos, y pretende presentar los fundamentos de la propuesta como así también reflexiones sobre la experiencia formativa del curso “Cuerpos sexuados en la escuela: implementación y desafíos de la Educación Sexual Integral (ESI) en la escuela”.

En este curso, se desarrollaron distintas intervenciones que promovieron espacios de reflexión y aportes colectivos. Es dichos espacios, se propusieron a través de relativo, audiovisuales, preguntas y documentos; interpelar las persistencias de discursos sexistas en las instituciones educativas.

En uno de los foros desarrollados en el curso, Yanela señalaba que en la escuela “nos han dejado huellas de todas índoles, constructivas y destructivas”; sobre todo las vinculadas al género y la supuesta normalidad.

Frases surgidas en los foros que recordaban escenas de la escuela, planteaban mensajes como: “esas uñas no son de una “señorita”” o “así debes pintarte discreta y no provocativa”, resultan en acciones pedagógicas performativas.

Esto también se traducía en señalamientos respecto a la vestimenta; o bien se legitimaban en los actos escolares. Éstos últimos, conforman uno de los rituales más representativos del curriculum oculto y nulo.

Otro de los aportes que contribuye lo desarrollado ut supra, fue compartido por Sandra respecto a su pasó por la escuela cuando decía: “mi trayecto de escolarización se desarrolló durante la última dictadura militar” y lo señalado respecto a la definición de los espacios, tiempos actividades, etc.; “Jamás compartíamos ni la entrada al establecimiento, ni salidas, como tampoco recreos, todo estaba rigurosamente cronometrado para que esos encuentros no se produjeran, tanto es así, que lo que recuerdo, son las ausencias, lo que no pude ver, lo desconocido de esa otra parte de la escuela a que asistía, pero de la que no podía ser parte....por ejemplo, jamás pude entrar a ninguno de los talleres, no podíamos acceder a esa parte de la escuela, a pesar de que no había una separación dentro del edificio, la demarcación, lo prohibido, lo que no debíamos, estaba ahí, latente, como una historia paralela inaccesible.”

³⁶ Estas reflexiones son representativas que los distintos cursos dictados en el Diploma de Género, Feminismos y Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Quilmes.

Sabrina también aportaba en una de sus participaciones: “a las mujeres nos tildaban de “charlatanas” y no nos dejaban sentar juntas. Inclusive, recuerdo el día en que una profesora nos sacó a todxs del salón y nos ordenó de tal manera que al ingresar nuevamente al aula nos ubicamos/sentamos varón-mujer. Pues, según esta creencia los varones no hablaban tanto o no tendrían algún tema para charlar con una chica.”.

O bien con el aporte de Johana, que señalaba “Al hablar de sistema genital, que durante toda mi formación se le llame “aparato reproductor””. O las formas en que se traducen o transponen los contenidos como lo señalado por Daiana, quien destaca su formación en una escuela católica y “Al hablar de sistema genital, que durante toda mi formación se le llame “aparato reproductor”” a cuestiones vinculadas a la sexualidad... y como dice Antonella “La Institución fue reproductora de la estructura patriarcal y sexista totalmente sostenida en sus valores cristianos”.

De modo que las formas que asumen las prácticas que se vinculan al curriculum oficial, oculto y negado, a veces son muy evidentes y otras muy sutiles.

En esa acción pedagógica se impone una arbitrariedad cultural, se reproducen estereotipos de género que tienen a “normalizar” las conductas adecuadas según el género y en todo caso corregir aquello que se desvía o no responde a la “norma”.

En este sentido, queda latente otro de los aportes, que es la experiencia de Sofía con el Docente de “Construcción de Ciudadanía” y como se legitiman estos discursos de odio y desinformación; que van incluso, en contra de lo establecido en los contenidos curriculares.

En este sentido, se puede señalar que la arbitrariedad cultural, sigue presente de manera heteronormativa en el curriculum que se práctica en lo cotidiano, como así también en el oculto y el negado. Lo que incluye, excluye y se niega, constituye una decisión ético-política dominante, que es formativa y sus sentidos explícitos, implícitos o negados y que forjan y legitiman la subjetividad en términos binarios y heteronormativos.

Esta cuestión planteada, reaparecía asociadas al género como una construcción cultural que se renueva y reposiciona continuamente; constituye una oportunidad para deshacer antiguos modelos legitimados y legitimantes, dando lugar a la formación continua de nuevas subjetividades. En este sentido, en uno de los aportes, Eugenio señalaba que esa subjetividad tenía asidero en la palabra o bien como él señalaba “el control de la palabra del aula”. Esto entrecruza el curriculum oculto y las prácticas áulicas por parte del docente.

Estamos hablando de red de dispositivos de saber/poder que responde a un modelo político y cultural que construye subjetividad; es performativo.

En este sentido, retomando a Bourdieu (1991), se puede señalar que son los habitus, los que nos permiten pensar en una producción y reproducción de subjetividades. Pero al mismo

tiempo, resultan una oportunidad para interpelar pensamientos, percepciones, expresiones y acciones.

Advertir las permanencias de los estereotipos de género que derivan en conductas normalizadas y normalizadoras, son una posibilidad para deconstruirlas. No es algo inmediato, es una construcción, un desafío, una apuesta, una militancia... un derecho; y de ahí deriva la importancia de transversalizar la ESI.

Muchas de esas vivencias nos quedan como “marcas” en la subjetividad, que nos incomodaron, nos avergonzaron, nos vulneraron, pero que decidimos recuperarlas para deconstruirlas, desnaturalizarlas y transformarlas; y nuevamente... constantemente... volver a cuestionarlas, cuando reaparecen en los distintos espacios que habitamos.

IMPLICANCIAS DE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO: REFLEXIONES Y DESAFÍOS

De las reflexiones expresadas, resulta una definición irrenunciable y un concepto clave³⁷, transversal para retomar en la construcción metodológica³⁸ de las diversas propuestas educativas, el concepto de género. Según Morgade

“Género se diferencia de sexo. Mientras los atributos biológicos se vinculan con el sexo de las personas, las características culturales refieren al género. De este modo existen conductas consideradas apropiadas a cada sexo en una sociedad y un momento determinados. Conductas y atributos a los que la sociedad les asigna valores y jerarquías distintas. Esta diferencia de roles y posiciones no está dictada por la naturaleza, la biología o la genética, sino que es el producto de construcciones sociales. Estas construcciones refuerzan, consolidan y naturalizan los privilegios de unos grupos humanos sobre otros, de un género sobre otro. El concepto de género sirve para analizar las relaciones construidas entre mujeres y varones en una comunidad”. (2008, p. 12)

De modo que las implicancias de una construcción metodológica que incorpore al género como concepto clave, requiere:

- Que se historicice y problematice las expectativas sociales en cuanto a los cuerpos sexuados de mujeres y varones, los estereotipos y las desigualdades que concierne a lo femenino y masculino.
- En el que la sexualidad sea comprendida en su integralidad e interpelada por los mecanismos que en cada época definen las relaciones sociales.

³⁷ Para Benejam (2004), los conceptos clave constituyen en aquellas definiciones que posibilitan un abordaje curricular de las ciencias sociales de forma transversal.

³⁸ La “construcción metodológica”, en términos de Edelstein (1998), implica la necesidad de resignificar conceptos clave en la enseñanza, tales como contenidos, intencionalidades, el lugar del alumno y lugar del docente.

- En el que se reconceptualice la mirada acerca de los cuerpos.
- Que incorpore en los discursos educativos la dimensión del placer.
- Que promueva vínculos no sexistas.
- Que posibilite desnaturalizar la violencia cotidiana a la que con más frecuencia que lo comúnmente reconocido está sujeta la sexualidad.
- Que deconstruya y promueva la escucha de las/os adultas/os.

Se presenta un fuerte predominio de los estereotipos de género tradicionales, que reproducen la binariedad heteronormativa, al mismo tiempo que hay tolerancia por la diversidad de género. Así, en el taller se generan encuentros que facilitan la reflexión crítica y el autocuestionamiento sobre temores, mitos e ideologías.

De esta manera, dichas problematizaciones resultan en irrenunciables que permitan deconstruir aquellas persistencias performativas que siguen presentes en la vida escolar:

- La naturalización de los estereotipos de género en relación a la división del trabajo en la familia, el manejo del dinero, la dedicación a lo doméstico y a los hijos. Esto no es solo una cuestión que debe trabajarse con los estudiantes, pero debe intensificarse con los docentes; ya que muchas de estas cuestiones circulan en las representaciones de éstos últimos.
- Las lógicas de género binarias y heteronormativas se reproducen en el aula; ciertas maneras de ser varón y de ser mujer que se aprenden y reaprenden en contextos escolares y regularizan un orden sexual jerarquizado.
- El desafío para la incorporación de la Ley de Educación Sexual Integral, es poder pensarlo y reflexionarlo en forma transversal, en todos los niveles. Para ello consideramos relevante el fortalecimiento en la capacitación docente, como así también que su incorporación en el currículum de formación inicial de docentes, de manera que las futuras generaciones de profesores egresen habilitados para integrar la educación sexual en su quehacer educativo.
- Pensar en la formación de la educación sexual de forma inclusiva³⁹ implica a la vez que las acciones no sólo deben darse a través de contenidos sino también mediante

³⁹ El término “integrador” connota significados asimilacionistas. Se acuerda con la definición de inclusión por parte de Bolívar (2004), ya que en un sentido político-moral: “inclusión significa que dicho orden político (democrático) se mantiene abierto a la igualación de los discriminados y a la incorporación de los marginados sin integrarlos en la uniformidad de una comunidad homogeneizada”

la acción educativa que proviene del conjunto de interacciones que tienen lugar dentro de la escuela y que conforman la cultura escolar⁴⁰ y la gramática escolar⁴¹.

Se entiende que estas problemáticas se encuentran asociadas a modelos de tipo biologicista que han hegemonizado el abordaje de la Educación Sexual en la escuela secundaria. Según Morgade y Alonso (2008) se tratan de modelos biologicista, médico o normativo, hegemónicos en la tradición de la Educación Sexual en la Escuela Media.

La implementación de la política educativa en relación a la educación sexual integral no está exenta de la fragmentación; si pensamos que ésta dinámica de diferenciación, convergen factores culturales y socio-económicos, que responden a las desigualdades instaladas en la sociedad que se continúan y reproducen en el espacio educativo.

De modo que el abordaje del género y la sexualidad, sigue siendo una necesidad imperiosa en el espacio educativo (sin distinción de niveles), un derecho conquistado en este tiempo histórico, que debe trascender norma escrita, para ser un derecho pleno.

Pensar la sexualidad desde una perspectiva integral implica emanciparla de su reduccionismo biológico y genital y enfatizar su carácter social y cultural. Se entiende que estas problemáticas se encuentran asociados a modelos de tipo biologicista que han hegemonizado el abordaje de la Educación Sexual en la escuela secundaria, los cuales, según Morgade y Alonso (2008), han impregnado los tradicionales enfoques de enseñanza de la sexualidad en la escuela.

El Programa Nacional de Educación Sexual Integral encarna institucionalmente una política pública orientada a verter en todo el sistema educativo a la educación sexual integral como un Derecho Humano. En esta línea es que cobra sentido vincular la curricularización de la ESI como una política confinada a la inclusión educativa, eje sobre el cual se erigen los preceptos que han moldeado la Ley de Educación Nacional.

En este marco, puede advertirse que el abordaje de la ESI sigue fuertemente vinculado a reducir la cantidad de embarazos adolescentes o enfermedades de transmisión sexual, cuya

⁴⁰ Para Viñao, la cultura escolar está conformada por “un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas” (Viñao Frago, 2002:73). Extraído del Glosario de la Plataforma del curso Gobierno y Planeamiento de la Educación. FLACSO. Junio, 2015.

⁴¹ Remite a un conjunto de principios y reglas que rigen a las instituciones. Tyack y Cuban (1997) señalan que la gramática está conformada por diversos elementos, entre los cuales encontramos la organización graduada de los alumnos en aulas por edades, las formas de dividir el tiempo y el espacio, la organización de los estudiantes por cantidades determinadas, la clasificación de los saberes a enseñar en materias o disciplinas y el otorgamiento de certificaciones para validar lo que se aprende.

limitación impide un abordaje integral del tema. Resulta insoslayable recuperar permanentemente la pregunta de ¿Que implicancias tiene un abordaje integral de la sexualidad?

El enfoque integral entiende a la sexualidad como un campo complejo y multideterminado, esto implica la posibilidad de contar con espacios y tiempos para reflexionar y planificar, e ir reconociendo las necesidades de acceder a recursos didácticos y capacitaciones. Asimismo, en cada escuela se puede pensar qué otras propuestas pedagógicas pueden hacerse eco de los propósitos formativos de la ESI; por ejemplo: en el proyecto institucional, en los programas socioeducativos que estén funcionando en la escuela, en los proyectos de educación no formal y de participación juvenil, en los proyectos extracurriculares, artísticos, entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benejam, P. (2004). La selección y secuenciación de los contenidos sociales”. En: Benejam, P. y Pagès, J. (Coord.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Ed. Horsori. España. Cap. VII, 71-95.
- Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, N° 20, México
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. (trad. M. Landesmann). *Sociológica*, núm. 5, vol. 2, 11-17.
- Bourdieu, P. (1991). Estructuras, habitus, prácticas. *El sentido práctico*, 91-111. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Korinfeld, D. (2013). Transmisión y prácticas institucionales. En D. Korinfeld, D. Levy y S. Rascovan. *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Paidós.
- Morgade, G. (2008). *Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género*. Paidós.
- Morgade, G. y Alonso, G. (2008): “Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción.” En G. Morgade y G. Alonso (Comps.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Paidós.
- Programa Nacional de Formación Docente “Nuestra Escuela” (s/f). Tradiciones sobre la educación sexual y la propuesta de la ESI. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia. A Century of School Reform*. Harvard University Press.

Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 889-910, Especial oct. 2005.

Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: Continuidades y Cambios*. Morata.

Prácticas educativas en la Formación Docente: Diseños de secuencias didácticas transversalizadas en DDHH, ESI y EAI

Valeria Alfageme Balza
Betina Roxana Galván
Tomás Lautaro Beneitez
Universidad Nacional de La Pampa
alfagemevaleria@humanas.unlpam.edu.ar
brgalvan@yahoo.com.ar
tomasbeneitez@gmail.com

RESUMEN

La Práctica Educativa II, dictada en el cuarto año del Profesorado en Ciencias Biológicas en la Universidad Nacional de La Pampa, enfatiza la formación docente con un enfoque político, promoviendo decisiones educativas equitativas que busquen mejorar la calidad de vida. Este espacio curricular busca formar docentes capaces de enfrentar las demandas de una escuela democrática y crítica. Los/as estudiantes realizan prácticas en colegios secundarios, observando y diseñando secuencias didácticas que aborden problemas contextualizados desde la Educación Sexual Integral, Educación Ambiental Integral y Derechos Humanos. Estas prácticas buscan fomentar la alfabetización científica, permitiendo a los/as futuros/as docentes y estudiantes usar el conocimiento científico en decisiones relevantes. La materia valora la integración entre universidad y escuela, fomentando la unión entre lo práctico y lo teórico en la formación docente: los/as estudiantes registran sus observaciones en notas de campo, vinculándolas con fundamentos teóricos, diseñan secuencias didácticas a partir de problemas motivadores, utilizando recursos y metodologías adaptadas al contexto.

PALABRAS CLAVE: prácticas educativas; secuencias didácticas; Educación Sexual Integral; Educación Ambiental Integral.

INTRODUCCIÓN

Práctica Educativa II es un espacio curricular que se dicta en el 4° año para la carrera del Profesorado en Ciencias Biológicas (Plan de estudio 1998), en la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam). En este espacio de formación se plantea el sentido político de la formación docente, focalizando en trabajar en busca de la toma de decisiones, la igualdad de oportunidades, mejorar la calidad de vida y la de las futuras generaciones (Meinardi, 2010) y preguntar el para qué, por qué, cómo enseñar Ciencias Biológicas en la actualidad.

Específicamente desde las Ciencias Biológicas se puede educar poniendo énfasis en los saberes en relación a la salud y el ambiente, priorizando los derechos que todas las personas poseen en relación a una construcción de la ciudadanía crítica y responsable; centrando la preocupación en formar futuros/as docentes que puedan trabajar en pos de alcanzar las exigencias que una escuela democrática requiere (Meirieu, 2013).

Este espacio curricular se articula con otros que fueron cursados con anterioridad, los cuales son Práctica Educativa I, Didáctica y Currículum, y se busca fortalecer los saberes aprendidos en estos espacios, y establecer nuevas relaciones que sean necesarias para vincularse con la Práctica Educativa III (Residencia).

Se propone trabajar con un currículum integrado, donde se establezcan las relaciones necesarias entre los espacios curriculares de la formación docente y la disciplinar, entre la universidad y la escuela. En palabras de Jurjo Torres (2006), un currículum integrado es una respuesta que se organiza desde el sistema educativo para poner en contacto a los/as estudiantes con la realidad. El currículum integrado intenta tomar una parcela de la realidad, algo que sea relevante o significativo, la investiga, y establece puntos de encuentro con el conocimiento disciplinar.

En Práctica Educativa II se trabaja en la articulación entre la universidad y la escuela, territorio donde se desarrolla la profesión docente. La práctica docente es un campo de producción de saberes propios, que forman parte de los demás saberes que se aprenden en la formación disciplinar. Este vínculo entre universidad y escuela, formación docente y disciplinar, exige trabajar el doble sentido del saber y la otredad, sentido político de la enseñanza en la universidad.

En palabras de Davini (2015):

La valorización de la práctica como fuente de experiencia y desarrollo; la importancia de los intercambios situados entre los sujetos; el papel del docente como constructor de la experiencia; la diversidad de situaciones en las aulas y su complejidad, así como en sus

dimensiones implícitas; el papel de la reflexión sobre la práctica y la dimensión artística y singular de la docencia, destacando o mencionando la dimensión técnica (p. 19).

Pensar en este valor formativo ayuda a acercar los conocimientos académicos a problemas reales y contextualizados. Perrenoud (2010) señala que las prácticas hacen referencia a organizar situaciones de aprendizajes apropiadas para los/as sujetos/as y los contextos, gestionar el desarrollo de la enseñanza y de los aprendizajes de los/as estudiantes, programar secuencias de enseñanza y de aprendizajes más amplias, utilizar nuevas tecnologías, trabajar en equipo e integrarse en la escuela, afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión y reflexionar sobre sus prácticas, sus dificultades, obstáculos y progresos.

En Práctica Educativa II los/as estudiantes asisten para realizar prácticas en dos Colegios Secundarios de la ciudad durante todo el primer cuatrimestre. Las mismas consisten en aportar en el diseño de trabajos prácticos/consignas que los/as docentes están trabajando, acompañar a los/as alumnos/as en la resolución de actividades que se presenten, en algunas ocasiones los/as docentes le permiten llevar a cabo intervenciones para explicar un tema a trabajar o actividades que pueden ayudar a seguir profundizando lo que se viene trabajando, entre otras funciones.

En estas prácticas educativas, los/as estudiantes deben focalizar sus observaciones en todo las situaciones que se desarrollan en las aulas, a modo de ejemplo: cuáles son los saberes disciplinares que se presentan, cuáles son los objetivos que los/as docentes se proponen para abordar los mismos, qué actividades se diseñan y trabajan para alcanzar la construcción de esos saberes en conjuntos con los/as alumnos/as, cuáles son los recursos que se utilizan, cuáles son las metodologías de trabajo que funcionan con mayor fluidez dentro de ese grupo de alumnos/as, entre otras.

Mientras realizan estas prácticas en los colegios secundarios, los/as estudiantes del Profesorado trabajan en el diseño de secuencias didácticas, en las cuáles deben recuperar los conceptos que se están trabajando en las prácticas que realizan. Los mismos deben ser presentados desde situaciones problemas en contexto situado, que permitan su abordaje desde la Educación Sexual Integral (ESI), Educación Ambiental Integral (EAI) o Derechos Humanos (DDHH).

Este abordaje permite trabajar en la alfabetización científica (Meinardi, 2010), tanto del/la estudiante del Profesorado como la del/la alumno/a del colegio secundario, ya que permite aprender a usar el conocimiento científico en la toma de decisiones que impactan en la vida

social, política, económica, cultural, etc. La alfabetización científica, por lo tanto, forma parte de la construcción de la ciudadanía y del derecho a la educación.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En Práctica Educativa II se prioriza la vinculación entre la universidad y escuela, ya que se considera que es el territorio donde los/as futuros/as estudiantes van a desarrollar su profesión. Como se mencionó con anterioridad, se llevan a cabo durante todo un cuatrimestre prácticas educativas en dos colegios de la ciudad. Del registro de estas prácticas los/as estudiantes deben completar y registrar semanalmente lo que observen en una nota de campo (Anijovich, 2009), instrumento que sirve para que puedan plasmar las observaciones e intervenciones que van suscitándose en sus propias prácticas. Este registro narrativo de la observación permite simultáneamente ir estableciendo y fortaleciendo relaciones con los argumentos teóricos del sentido político de la formación de docentes en Ciencias Biológicas, lo cuales se trabajan en las clases del espacio curricular.

Notas de campo

Se espera que con este instrumento puedan tomar “notas de campo” de lo observado en cada una de las clases a las que asistan en el marco de la práctica educativa.

Información general a registrar:

Practicante:

Institución:

Materia:

Docente a cargo:

Año y división:

Horario:

Cantidad de estudiantes:

Hora	Descripción	Comentarios e inferencias

Figura 1. Instrumento extraído de la Especialización en Enseñanza de las Ciencias Naturales

La propuesta de enseñanza que se lleva a cabo desde el espacio curricular es establecer vínculos teóricos y prácticos, entre las prácticas educativas que los/as estudiantes realizan en los colegios y el diseño de secuencias didácticas situadas en relación directa con los saberes que se producen en las mismas.

Cada estudiante debe recuperar cuáles son los conceptos que se están trabajando en las aulas donde están llevando adelante sus prácticas educativas. Se les presentan los diseños curriculares del Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa, y deben buscar en qué

ejes se encuadran esos conceptos que fueron identificados, cuáles son los objetivos y la fundamentación vigente que sostiene la importancia pedagógica de trabajarlos en los años escolares del Nivel Secundario.

En Práctica Educativa II se entiende al diseño de secuencias didácticas como una de las tareas más importantes que tiene un/a docente (Sanmartí, 2002). Existe por lo tanto una intencionalidad educativa orientada a la práctica, dado que cuando diseñamos una secuencia didáctica se hace pensando en su implementación (Taboada, 2021). Este proceso requiere que los/as estudiantes deban tomar decisiones respecto a lograr resolver con estas propuestas de enseñanza las necesidades que observen en el contexto áulico de los colegios secundarios a donde asisten.

En este contexto no existen entonces recetas, ni únicas formas de secuenciar. Por lo tanto, desde este espacio curricular se invita a pensar las secuencias como un conjunto de actividades didácticas que respetan un orden para la construcción de los saberes relevantes (Sanmartí, 2002). Cada secuencia es una unidad de planificación, que posee un principio y un final, enmarcada en un currículum prescripto (propuesta político-educativa que regula el quehacer de nuestras escuelas) y en decisiones curriculares asumidas en el nivel institucional y áulico (Taboada, 2021).

Se propone a los/as estudiantes del Profesorado comenzar el diseño de las secuencias didácticas pensando una situación problema introductoria que resulte motivadora y significativa para los/as alumnos/as de los colegios secundarios donde realizan sus prácticas ya que conocen el contexto. Se entiende al problema como un hecho, una situación, un planteamiento que no puede resolverse automáticamente mediante los mecanismos que normalmente utilizamos, sino que exige la movilización de ciertos recursos intelectuales (García & García, 1995). Comenzar con una situación que problematiza los saberes, permite que se genere una situación novedosa que estimula la curiosidad científica. La situación inicial presentada, debe recuperarse a lo largo de toda la propuesta de enseñanza, ya que forma parte de un proceso que se va desarrollando y reformulando en el transcurso de la construcción (García & García, 1995).

Los/as estudiantes del Profesorado deben tomar algunas decisiones al momento de pensar que situación problemática pueden presentar para la construcción de los conceptos seleccionados, ya que la misma debe permitir el trabajo desde un abordaje de temas transversales (Meinardi, 2010) tales como la Educación Sexual Integral (ESI), Educación Ambiental Integral (EAI) o Derechos Humanos (DDHH).

Una vez que definen desde que abordaje van a trabajar en sus propuestas, realizan una lectura de la legislación vigente para poder fundamentar su trabajo desde los derechos que

estas políticas públicas prescriben. En las secuencias didácticas que abordan un encuadre de trabajo desde la ESI realizan una lectura y análisis de la Ley 26.150, mientras que si lo hacen desde la EAI revisan la Ley 27.621.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

De la experiencia en Práctica Educativa II los/as estudiantes del Profesorado en Ciencias Biológicas de la UNLPam, diseñan y presentan sus secuencias didácticas transversalizadas desde un abordaje en DDHH, ESI y EAI.

Estas propuestas de enseñanza son socializadas a través de un Padlet. Esta herramienta digital permite que cada trabajo quede publicado formando parte de un repositorio donde pueden leerse cada propuesta, intercambiarlas y utilizarlas en caso que sea necesario trabajar algunos de esos conceptos en futuras propuestas.

Algunas de las secuencias que se diseñaron son: para trabajar conceptos en relación a reproducción humana abordada desde la intersexualidad; efectos sobre el sistema respiratorio debido a los basureros a cielo abierto; el agua como un recurso natural y su consumo como un DDHH en relación a las enfermedades ocasionadas por el consumo de agua contaminada; efectos del glifosato en el desarrollo embrionario humano; células y homeostasis en relación a las terapias hormonales cruzadas; puerperio: maternidades y paternidades en relación al sistema reproductor humano; trastornos alimenticios y sus efectos sobre el sistema digestivo.

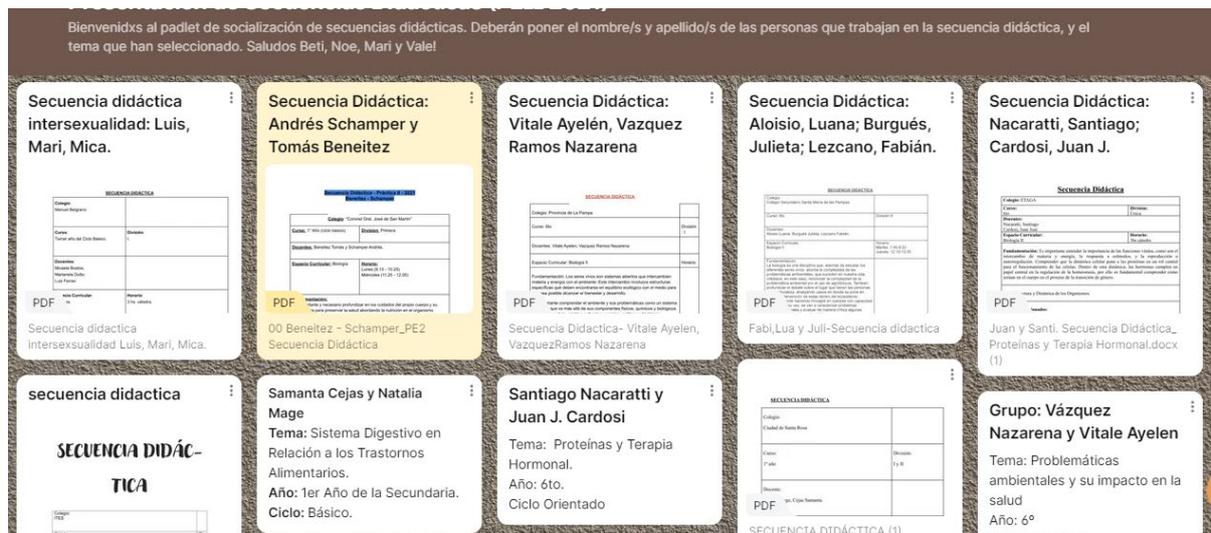


Figura 2. Padlet Práctica Educativa II: secuencias didácticas.

En cada una de estas secuencias didácticas los/as estudiantes tuvieron en cuenta los conceptos que se estaban trabajando en sus prácticas en los colegios, y lograron repensar

cuáles podrían ser otros modos de abordar las propuestas, desde la problematización y teniendo en cuenta la ESI y EAI.

Del desarrollo de esta experiencia los/as estudiantes mencionan que esta forma de trabajar (a través de la problematización y la incorporación de este abordaje) al comienzo les resulta dificultoso. Muchos/as de ellos/as sostienen que esto tiene que ver con que hasta ese año de cursada de la carrera tienen una formación predominantemente monodisciplinar (Meinardi, 2010). Pero que al momento de presentarles esta experiencia van pudiendo descubrir y proponer el diseño de propuestas de enseñanzas que les resultan más motivadoras tanto para ellos/as como para sus alumnos/as del secundario.

Sostienen, además, que con esta propuesta de trabajo encuentran la posibilidad de trabajar con una diversificación de recursos didácticos, actividades y consignas, y sienten que el aprendizaje es relevante y significativo.

Otro de los logros que identifican los/as estudiantes es que cuando piensan en la problematización inicial y un abordaje de la propuesta desde la ESI o EAI, identifican que se pueden trabajar más de un concepto en una misma propuesta de enseñanza. Es decir que quizás una situación problema que se presenta, se trabaje en más de una secuencia didáctica a lo largo de un año lectivo, ya que aborda más de un concepto disciplinar para su aprendizaje. A su vez, esta forma de trabajo permite que esta situación-problemática sea abordada en más de una disciplina, transformándose en un trabajo interdisciplinario.

Otro de los logros que se identifican es como los/as estudiantes advierten rápidamente qué propuestas podrían funcionar y cuáles quizás no, debido a que conocen el contexto al estar llevando a cabo las prácticas educativas en los colegios secundarios. En este sentido dan cuenta de qué actividades pueden funcionar, qué problemáticas podrían ser significativas para esos/as alumnos/as, cuáles metodologías de trabajo proponer.

Por otro lado, los desafíos que se presentan desde Práctica Educativa II son poder establecer mayores vínculos con otros espacios curriculares de la carrera del Profesorado en Ciencias Biológicas, para establecer formas de trabajo interdisciplinarias. Esto permitiría que al llegar al 4° año de la carrera los/as estudiantes tendrán mayores ejemplos de propuestas de enseñanza en este sentido. Y otros de los desafíos que se desprenden de este es lograr fortalecer la identificación de situaciones problemas en contextos para iniciar sus propuestas didácticas. En algunas ocasiones sucede que esta tarea presenta mucha dificultad en los/as estudiantes del Profesorado porque desconocen que puedan iniciarse así las propuestas de enseñanza.

CONCLUSIONES

En conclusión, a través de la integración de conocimientos teóricos y prácticos, desde la Práctica Educativa II se facilita una comprensión profunda de la docencia en contextos reales, preparando a los/as estudiantes para enfrentar los retos de una educación democrática y de calidad.

El enfoque en la alfabetización científica, la vinculación con problemáticas actuales y la transversalización de temas como la Educación Sexual Integral, Educación Ambiental Integral y Derechos Humanos, potencian el desarrollo de propuestas didácticas innovadoras y significativas, enriqueciendo la formación de los/as estudiantes del Profesorado. Estas prácticas también impactan positivamente en la formación de los/as alumnos/as de Nivel Secundario, propiciando una ciudadanía crítica y responsable.

Los logros alcanzados por los/as estudiantes del Profesorado evidencian la efectividad del enfoque que propone el espacio curricular Práctica Educativa II, aunque persisten desafíos que invitan a seguir fortaleciendo la interdisciplinariedad y la capacidad de identificar y abordar problemas contextuales en las propuestas didácticas. Continuar trabajando en estas áreas será esencial para seguir mejorando la calidad y relevancia de la formación docente, asegurando que los/as futuros/as docentes presenten las herramientas para contribuir significativamente al Sistema Educativo y a la sociedad en general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R. et al. (2009). La observación educar la mirada para significar la complejidad. *Transitar la formación pedagógica* (pp. 59-82). Paidós.
- Davini, M.C. (2008). *Métodos de enseñanza: Didáctica General para maestros y profesores*. Editorial Santillana.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Editorial Paidós.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI.
- García, E. y García.F. (1997). *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Díada.
- Gellon, G., Rosenvasser, E., Furman, M. y Golombek, D. (2005). *La ciencia en el aula. Lo que nos dice la ciencia sobre cómo enseñarla*. Editorial Paidós.
- Golombek, D. A. (2010). *Aprender y enseñar ciencias: del laboratorio al aula y viceversa*. Fundación Santillana.
- Ley N° 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, 24 de octubre de 2006.

Ley N° 27.621. Implementación de la Educación Ambiental Integral. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, 3 de junio de 2021.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Editorial Paidós.

Meinardi, E., González, L., Chion, A, y Plaza, V. (2010). *Educación en Ciencias*. Editorial Paidós.

Meinardi, E. (comp.) (2011). *Propuestas Didácticas para enseñar Ciencias Naturales*. Editorial Bonan Editora.

Meirieu, Philippe (30 de octubre de 2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. [Discurso principal]. Conferencia en el Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

Perrenoud, Philippe (2010). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Editorial Colihue.

Sanmartí, N. (2002). *Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria*. Editorial Síntesis.

Taboada, María Beatriz (2021). *Secuencias didácticas: 30 preguntas y respuestas*. Editorial El Ateneo.

Torres Santomé, J. (2006). *El concepto de interdisciplinariedad y Modalidades de interdisciplinariedad*. Ediciones Morata.

Procesos de inclusión educativa y transformación curricular a través de la perspectiva de género. Experiencias en dos asignaturas de administración e ingeniería

Cecilia Chosco Díaz
María Florencia Jauré
Instituto de Industria. Universidad Nacional de General Sarmiento
cdiaz@campus.ungs.edu.ar
fjaure@campus.ungs.edu.ar

RESUMEN

En los últimos años, las instituciones educativas de nivel superior iniciaron procesos de cambio organizacional mediante la incorporación de la educación inclusiva y con perspectiva de género en los trayectos formativos de las carreras, en la formación de los y las docentes y en el diseño de programas. En este sentido, el objetivo de la siguiente ponencia es analizar y comparar las asignaturas Teoría de la Organización y Organización Industrial teniendo en cuenta las transformaciones implementadas a partir del “Taller de adecuación de los programas con perspectiva de género en las asignaturas del Instituto de Industria”. Esto representó un hito para pensar la formación y la enseñanza en administración e ingeniería, históricamente establecida por varones, en los procesos de planificación, desarrollo y evaluación, desde la interpretación de dos docentes mujeres.

PALABRAS CLAVE: perspectiva de género; inclusión educativa; teoría de la organización; organización industrial.

INTRODUCCIÓN

El contexto que nunca opera como “telón de fondo” pues son constitutivos y constituyentes de la vida social en sus múltiples esferas, significadas a la luz de las transformaciones culturales, los modos de transmisión, las subjetividades, el saber, el espacio y el tiempo - dimensiones claves para repensar las políticas y prácticas institucionales- (Cruz, López y Luquet, 2021:24).

En los últimos años, las instituciones educativas de nivel superior iniciaron procesos de cambio organizacional mediante la incorporación de la educación inclusiva y con perspectiva de género en los trayectos formativos de las carreras, en la formación de los y las docentes y en el diseño de programas. En este sentido, el objetivo de la siguiente ponencia es analizar y comparar dos asignaturas teniendo en cuenta las transformaciones implementadas a partir del taller de adecuación de los programas con perspectiva de género, en los procesos de planificación, desarrollo y evaluación, las asignaturas son Teoría de la Organización (TO) y Organización Industrial (OI), del Instituto de Industria (Idel) de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)⁴². TO es una asignatura de primer año que se ofrece para la Licenciatura en Administración de Empresas, la Licenciatura en Economía Industrial y el Profesorado en Economía, mientras que OI es una asignatura de quinto año que se ofrece para las carreras de Ingeniería Electromecánica, Ingeniería Química y la Licenciatura en Administración de Empresas. Por lo que pretendemos debatir lo establecido y lo naturalizado en esas asignaturas en simultáneo al cambio de época en el que se circunscribe el Instituto de Industria. De este modo, nos centramos en algunos discursos que posibilitan transversalizar la perspectiva de género en el aula y fuera de ella (Cruz, López y Luquet (2021), facilitando la interpretación de que la educación no solo es sinónimo de trabajo, sino además lleva a la reflexividad liberadora de los sujetos⁴³.

Es que los cambios están atados a diversos niveles (macro, meso, micro) y el contexto -que *nunca opera como “telón de fondo”*- permitió la participación de mujeres en determinados

⁴² La Universidad Nacional de General Sarmiento fue fundada en 1993, está ubicada en Los Polvorines, partido de Malvinas Argentinas, en el Conurbano Bonaerense. Está conformada por institutos. Entre ellos, el Instituto de Industria que es el responsable de las actividades de formación, investigación y vinculación asociadas al estudio, promoción y fortalecimiento del desarrollo económico sustentable, a través del abordaje de problemáticas tecnológicas, económicas, administrativas y sociales de las actividades de producción de bienes y servicios. En este marco, es el responsable del dictado de las carreras: Ingeniería Industrial, Ingeniería Electromecánica, Ingeniería Química, Licenciatura en Administración de Empresas, Licenciatura en Economía Industrial, Licenciatura en Economía Política, Licenciatura en Sistemas y Tecnicatura en Automatización y Control

⁴³ Diría Skliar (2018), al referirse a la epojé, ese estado de ensoñación liberadora.

ámbitos institucionales que históricamente fueron ocupados por varones, docentes profesores e investigadores que adoptaron el paradigma del *management* implantado en Argentina⁴⁴, este es el caso del Instituto de Industria. Las políticas universitarias incidieron en la inserción de asistentes docentes e investigadoras mujeres, lo que generó un panorama diferente, con expectativas y oportunidades. En tal sentido, el punto de partida que nosotras identificamos como un hito formativo es el taller de “Incorporación de la Perspectiva de Género en las Asignaturas del Idel”. Desde ese momento, el enfoque de género en el diseño curricular de la enseñanza (Caputo y Wainer, 2023; Lopez Louro, 2019) hizo visible la necesidad de exponer otras formas para pensar la formación y la enseñanza en administración e ingeniería, conocida por las voces de varones. Como así también, facilitó la interacción entre mujeres de diversas disciplinas, y el sostenimiento de redes profesionales y de colaboración.

En relación a la estructura de la ponencia, en primer lugar, abordaremos la caracterización del problema alrededor de la necesidad de replantear los procesos formativos anclados en la mirada de varones, que históricamente se gestionaron en las carreras del Idel. Para ello, identificamos los puntos de encuentro entre las disciplinas de la administración y la ingeniería, teniendo como referencia el panorama estadístico de mujeres y varones ingresantes, y así elaborar algunos supuestos sobre las barreras para ingresar a ciertos ámbitos disciplinares masculinizados, traducidos en cosmovisiones del sujeto idealizado.

En segundo lugar, describimos el desarrollo institucional de la educación inclusiva y el enfoque de género, a fin de aplicarlo a las experiencias en dos asignaturas, Teoría de la Organización y Organización Industrial. Teoría de la Organización es una asignatura que recibe estudiantes ingresantes, y Organización Industrial es una asignatura situada al final de la currícula, a simple vista parecieran disímiles, sin embargo, advertimos que los programas tienen sesgos y contenidos donde prevalece la mirada del *mainstream*, cuyo estereotipo es el sujeto eficiente como si fuese un producto fabril (De Silva, 1999). En tercer lugar, exponemos algunos alcances y desafíos. Y, para finalizar, exponemos algunos lineamientos estratégicos sobre los que esperamos continuar trabajando.

CARACTERIZACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN REFLEXIVA DE LOS PROCESOS FORMATIVOS

⁴⁴ En el sentido que lo dice Lobato (2002) en “Organización racionalidad y eficiencia en la organización del trabajo en la argentina: el sueño de la americanización y su difusión en la literatura y la prensa”; Gilli (2010) en “Construcción del saber administrativo en la Argentina”; o como se trata en “Matilda y las mujeres en ingeniería en América Latina 2”, Lerena y Páez Pino (2020).

El Instituto de Industria de la UNGS surge en la década del noventa como una institución conformada por varones (ingenieros, economistas y, posteriormente, administradores) que interpretaron a su modo la demografía y el tejido social, educativo, empresarial y productivo. En los inicios, hubo muy pocas referentes mujeres, esto se reflejó predominantemente en ingeniería, donde la representación femenina fue nula durante los primeros años; en economía fue distinto debido al ingreso de algunas investigadoras-docentes reconocidas por su trayectoria-; en administración, fue tardía. En términos porcentuales, la planta permanente actual de investigadores e investigadoras docentes (interinos y contratados) está conformada por un 70% de varones y un 30% de mujeres. En su mayoría, las mujeres ocupan puestos de asistentes docentes, hay escasas profesoras adjuntas y solo dos profesoras asociadas.

En términos teóricos, la falta de representación femenina tiene antecedentes en los sistemas neoclásicos que no contemplan a las mujeres como un sujeto económico, según Panaia et al (2020) “desde lo institucional, las barreras para entrar en ciertas áreas de trabajo muy masculinizadas dificultan los avances, aumentan las posibilidades de acoso o de desvalorización de su trabajo. (...) En el campo de la educación, detrás de un discurso aparentemente igualitario positivo y transparente, se reproduce un reforzamiento de los estereotipos de género y se esconde el miedo de la presencia masiva del otro sexo” (Panaia et al, 2020: 167).

De alguna manera, este tipo de diseño institucional repercutió en el desarrollo de los primeros proyectos de investigación, así como en la concepción de la oferta formativa de grado y postgrado. El Instituto fue posicionándose como un agente educativo reconocido en el nivel superior, y con el correr de los años, esos saberes entremezclados con saberes de mujeres, promovieron el interés en el rediseño de las curriculas con enfoque de género, como así también, en diversas estrategias (acotadas) que suavizaron las estructuras de pensamiento tradicionales.

Teniendo en cuenta esto, iniciamos un proceso de desnaturalización de la formación y la enseñanza de saberes en pos de la construcción de un “individuo eficiente y positivo”, es decir, el *self man made* (Cabanas Díaz, 2013) un sujeto neoliberal contemporáneo que sigue reproduciendo patrones de comportamiento y roles al interior de las disciplinas de manera endogámica, sostenida por discursos y estereotipos del varón “el director”, “el gerente”, “el supervisor”, “el ingeniero”, “el administrador”, jerarquizando hacia adentro de los ámbitos empresariales, como también hacia adentro de las propias profesiones, y así deslegitimar el rol de las mujeres. En concomitancia, es posible indagar en una institución alternativa, donde exista espacio para las prácticas y los usos distintos y diversos. En concordancia,

proponemos la mirada de Lopes Louro, Seaone, y Martínez. (2019) en *Currículo, género y sexualidad: Lo "normal", lo "diferente" y lo "excéntrico"*, donde exponen:

“Los discursos resultan de un “saber”, como el que afirma, por ejemplo, que, frente a las tragedias personales, las mujeres activan zonas cerebrales diferentes y más amplias que aquellas movilizadas por los varones. Los discursos se traducen, fundamentalmente, en jerarquías que son atribuidas a los sujetos y que son, muchas veces, asumidas por los propios sujetos. Por eso, para las educadoras y los educadores es importante saber cómo se producen los discursos que instituyen diferencias, cuáles son los efectos que los discursos ejercen, quién es marcado como diferente, cómo los currículos y otras instancias pedagógicas representan a los sujetos, qué posibilidades, destinos y restricciones la sociedad les atribuye” (2019:5).

En consecuencia, a partir de la intervención de dos investigadoras docentes mujeres, se inician nuevos proyectos mixtos e interdisciplinarios para el fortalecimiento de vocaciones tempranas y la formación inclusiva en profesiones tecnológicas, desde una perspectiva innovadora y transformadora que discute los imaginarios laborales de la empresa, los modelos ocupacionales, y los perfiles profesionales, heredados de la formación preuniversitaria -con orientación en la educación técnica y de economía y gestión, del bachiller y del técnico industrial. En efecto, desde hace más de diez años, se evidencian nuevos discursos e instancias pedagógicas que disienten con la única y mejor manera establecida por el diseño curricular de varones.

MUJERES Y VARONES QUE ESTUDIAN ADMINISTRACIÓN E INGENIERÍA EN EL INSTITUTO DE INDUSTRIA

En el marco del proyecto de investigación, donde estudiamos la conciencia ambiental en pymes familiares de segunda y tercera generación, surgió la necesidad de investigar los modelos mentales de las generaciones de hijas e hijos, sus profesiones y los principales aprendizajes en la gestión de la empresa. Estos intercambios nos llevaron a reflexionar sobre la formación en administración e ingeniería y a identificar los puntos de encuentro y las diferencias de las disciplinas, y de las asignaturas. Además, el cambio de época y la transversalización de los esquemas cognitivos y de formación, inciden directamente en cómo es el proceso de identidad profesional que atraviesan los y las estudiantes. Mientras desde la Ingeniería, en general, el énfasis está puesto en atender cuestiones vinculadas a la producción y la gestión de las operaciones, al diseño y el mantenimiento de las instalaciones. Desde la Administración, se pone el foco en el *cash flow* y en la gestión de las áreas transversales de toda la organización. De las dos maneras, se ha emulado a las estructuras

eficientes Tayloristas hacia adentro de la formación universitaria al mismo tiempo que se proyectaron estereotipos funcionales al varón.

Ahora bien, frente a este contexto de incertidumbre por diversas cuestiones sociales, políticas, culturales y de mercado, sumadas las preocupaciones generadas en el aula, nos preguntamos ¿Quiénes estudian administración? ¿Quiénes estudian ingeniería? A partir de datos provistos por la Dirección de Planificación de la Secretaría Académica de UNGS, es posible obtener una mirada parcial de los últimos cinco años. En relación a Ingeniería Industrial, solo el 24% de personas que finalizan la carrera son mujeres. Mientras que, la matrícula de esta carrera está compuesta por un 32% de estudiantes mujeres. Respecto a Ingeniería Electromecánica, es notorio observar que tan solo el 10% de la matrícula corresponde a estudiantes mujeres y que solo el 8% de quienes finalizan esta carrera son mujeres. En cambio, en Ingeniería Química el 60% de la matrícula está conformada por mujeres y, un poco más del 50% de graduadas/os son mujeres. En cuanto a la Licenciatura en Administración de Empresas, aproximadamente, el 63% de las inscripciones corresponde a mujeres y, por su parte, quienes han finalizado la carrera, están representados/as por un 67% de mujeres.

Entre los hallazgos es posible inferir que las mujeres que ingresan al Idel eligen mayormente las carreras de Administración de Empresas, luego Ingeniería Química, Ingeniería Industrial, y, por último, Ingeniería Electromecánica⁴⁵. En cierto modo, resulta interesante poder plantearnos las siguientes preguntas que en algún momento retomaremos en el transcurso de otras investigaciones: ¿Qué imaginarios llevan a que las mujeres elijan Ingeniería Química y Administración? ¿Por qué Ingeniería Industrial es una carrera elegida por varones más que por mujeres? ¿Cuáles son los motivos para que la Ingeniería Electromecánica no sea motivadora para las mujeres? ¿Qué entornos educativos, sociales y culturales promueven las carreras tecnológicas? ¿Cómo implementar estrategias que relacionen a las mujeres con las ofertas educativas que históricamente posicionaron a varones?

Para finalizar esta sección, es importante mencionar tres cosas. Por un lado, las estadísticas nos interpelan sobre la existencia de barreras para entrar en ciertos ámbitos disciplinares masculinizados, como lo son las ingenierías, a diferencia de la administración. Esto deviene en cierto modo de la formación preuniversitaria y de los discursos dominantes. Por otro lado, este primer análisis nos lleva a priorizar el análisis de los procesos formativos y los discursos

⁴⁵ Se especificaron las carreras que se están analizando en este texto. Si consideramos todas las carreras del Idel, la selección femenina por dichas carreras sigue este orden de prioridad: Licenciatura en Administración de Empresas, Ingeniería Química, Licenciatura en Economía Industrial, Ingeniería Industrial, Licenciatura en Economía Política, Licenciatura en Sistemas, Tecnicatura Universitaria en Automatización y Control y, finalmente, Ingeniería Electromecánica.

inclusivos, que derriban barreras, mitos y desincentivos sociales. Finalmente, pareciera que las elecciones de las estudiantes mujeres, empiezan a marcar nuevos caminos disciplinares e institucionales que apuntan a visibilizar los roles a futuro que tendrán las “administradoras de empresas”, las “ingenieras”, las “gerentas”, las “directoras”, las “supervisoras”, en demérito de los atributos que ratifican al varón como el sujeto “eficiente”, “ingenioso” y único. Las generaciones venideras empoderadas y conscientes de sus derechos, tienen argumentos que contrarrestan al modelo dominante que concibe a la mujer “objeto”, “sumisa”, “tímida”, “dócil”, “niña”, -en el sentido que lo dice Winkin (1991), en *Los momentos y sus hombres*.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EL ENFOQUE DE GÉNERO EN ORGANIZACIÓN INDUSTRIAL Y TEORÍA DE LA ORGANIZACIÓN

Es posible identificar diferentes direcciones desde donde se repiensa el papel de la Universidad: en su relación con el Estado, como aporte sustancial en la definición y elaboración de políticas públicas; en su relación con “La sociedad”, entendida fundamentalmente a través de sus organizaciones, en lo que supondría un aporte directo al mejoramiento de la calidad de vida y de solución de problemáticas específicas que vehiculizan estas organizaciones; en la articulación creativa y crítica con el mundo del empleo, no ya desde la perspectiva de la “empleabilidad”, sino desde una valoración del trabajo como espacio de desarrollo personal, pero también colectivo ligado al desarrollo nacional y regional; y, fundamentalmente, en su capacidad de reconocimiento e inclusión protagónica y efectiva de las nuevas generaciones y grupos minoritarios atravesados por las dinámicas de sociedades con una herencia fuerte de desigualdades y exclusiones (Morandi, Ros y Ungaro, 2014) (en Cruz, López y Luquet, 2021:22-23).

Desde 2021 el Idel implementa el taller de adecuación de los programas con perspectiva de género en las asignaturas, el mismo se diagramó para varias cohortes formativas a fin de alcanzar las 124 asignaturas que forman parte de la órbita académica del Instituto. Esto guarda relación con los lineamientos y acciones de la universidad para generar y validar resoluciones y normativas específicas, orientadas a promover mayores condiciones de equidad y trato digno, así como proteger y garantizar derechos⁴⁶. En el marco de las políticas

⁴⁶ El Estatuto General de UNGS, reformado en 2017, establece en el artículo N°1 que "son propósitos constitutivos y fundamentales de la Universidad acompañar los acontecimientos y los cambios que se operen en la sociedad; construir una Universidad democrática (...) sosteniendo como valores la realización de la persona en libertad, el respeto a la diversidad (...). Por su parte, el artículo 4° revela velar por “la garantía del derecho a la educación universitaria de todas las personas sin distinción ni discriminación alguna; el respeto por las diferencias personales garantizando la integración de todas las perspectivas enmarcadas en los derechos humanos; la solidaridad con individuos y colectivos sociales que se encuentran en situación de vulneración de derechos y el acompañamiento en los reclamos y luchas por su restitución; (...) el desarrollo de una política de inclusión educativa y laboral

de la universidad, se vienen generando un conjunto de programas y proyectos que, de manera articulada, apuntan a la formación obligatoria con perspectiva de género, el lenguaje inclusivo, el abordaje de situaciones de violencia y los lineamientos para la inclusión travesti, transexual y transgénero⁴⁷.

La interpretación de la perspectiva de género en los programas, consistió en realizar una revisión general de los programas escritos, pero también considerar su función como herramienta de planificación para orientar a las y los docentes sobre qué enseñar, cómo hacerlo y qué aprendizajes debieran ir apareciendo en las cursadas. En la búsqueda hacia nuevas estrategias de enseñanza en el nivel superior es posible trazar recorridos amplios, atravesando teorías pedagógicas, teorías cognitivas que inciden en la variedad de estructuras mentales. Es por eso que, nos adentramos en la revisión disciplinar, no solo de los contenidos, sino también del discurso, la escritura, la evaluación, como de otras miradas posibles en cada asignatura.

Organización Industrial y Teoría de la Organización son dos asignaturas que tienen como objeto de estudio a la organización: una en términos prácticos, la otra en términos teóricos, en la medida solicitada por cada disciplina. En algunos casos nos detuvimos en darle visibilidad a las referentes mujeres en la administración y la ingeniería, las posibles “Matildas”⁴⁸, y, en normativas y legislaciones, en estadísticas, y en otras lógicas, tales como: el papel que desempeñaron las mujeres en la historia industrial y en la teoría de la organización, la inserción de la mujer en actividades productivas y empresariales, la construcción de un sujeto emocional que pueda transcurrir su formación desde las vivencias personales y el intercambio en el aula, la promoción de la continuidad de la cursada, la

plena y equitativa para las personas con discapacidad, a las que garantiza la accesibilidad física, comunicacional, académica y los apoyos necesarios para el desarrollo de todas sus capacidades; la promoción de una perspectiva de géneros transversal a todos los ámbitos de la universidad, estimulando su abordaje institucional a través de propuestas curriculares, orientaciones de investigaciones y la implementación de políticas que impulsen el respeto a todas las manifestaciones de las identidades de género y las orientaciones sexuales dentro de la universidad.

⁴⁷ Para más información, ver: Resolución Consejo Superior (CS) N°5936/2016 de adecuación registral conforme identidad de género autopercibida; Resolución CS N°6328/2017 que detalla los lineamientos del Programa de Políticas de Género y define el procedimiento para el abordaje de situaciones de violencia de género; Resolución CS N°7400/2019 respecto al empleo del lenguaje inclusivo en cualquiera de sus formas y modalidades en producciones académicas; Resolución CS N°7291/2019 de formación obligatoria con perspectiva de género para toda la comunidad UNGS; Resolución CS N°7878/2021 explicitando los lineamientos para la inclusión travesti, transexual y transgénero

⁴⁸ El “Efecto Matilda”, es acuñado por Margaret Rossiter como derivación del concepto “Efecto Mateo” de Robert Merton. Mientras que la noción de Merton, describe la distribución desigual de recompensas en el ambiente científico a favor de científicos consagrados –y en detrimento de aquellos de menor renombre–; el “Efecto Matilda” observa un fenómeno equivalente de generación y persistencia de las desigualdades en las oportunidades de carrera entre mujeres y varones. En este caso las mujeres son víctimas de un fenómeno de acceso desigual en materia de visibilidad de su producción y en el acceso a puestos de mayor jerarquía en el mundo científico y académico, en los cuales dominan los hombres.

reflexión de otros esquemas de pensamiento vinculados a derribar sesgos de desigualdades, violencias y estereotipos de género, como conceptos trascendentales: “segregación vertical”⁴⁹, “techo de cristal”⁵⁰, “brechas de género”⁵¹.

Seguidamente analizaremos el proceso en términos del propósito de las asignaturas, la planificación, el desarrollo y la evaluación.

ORGANIZACIÓN INDUSTRIAL. La asignatura OI tiene como propósito que las y los estudiantes adquieran conocimientos específicos relativos al funcionamiento de una organización, la cual conforma un sistema complejo inmerso en un ambiente globalizado por lo que requiere interactuar con el mismo de forma sistémica⁵². El abordaje se realiza a partir de una reseña histórica del sistema productivo, transitando posteriormente por distintos aspectos y metodologías para la gestión productiva de una organización. Para ello, se tratan tanto aspectos humanos, como tecnológicos y económicos, buscando fortalecer la actuación profesional de quienes se gradúen en las respectivas carreras⁵³. Al ser una asignatura de carácter teórico-práctico, hace énfasis en las características distintivas de cada entorno productivo y las decisiones operativas que se deberán tomar considerando cada entorno, junto con las características de cada organización. Contribuye a que las y los estudiantes sean capaces de: gestionar, planificar, ejecutar y controlar proyectos de ingeniería; proyectar,

⁴⁹ Segregación vertical: refiere a que la inserción en puestos laborales de decisión es más compleja para las mujeres debido a los estereotipos de género -que definen la existencia de actividades “masculinas” y “femeninas”-, como a la masculinización de los espacios de poder y conducción (Buenas prácticas en la incorporación del enfoque de género en el ámbito productivo, Gabinete de Género del Ministerio de Desarrollo Productivo, 2021).

⁵⁰ Techo de cristal (traducción del inglés glass ceiling): “concepto utilizado para designar una barrera invisible, pero con efectos reales, que dificulta o impide la promoción de las mujeres a lo largo del tiempo y aumenta la brecha salarial, independientemente de las calificaciones que estas tengan.” (Ley Micaela en el sistema universitario nacional, 2020).

⁵¹ Brecha de género: “Diferencias existentes entre mujeres, varones y personas de identidades no binarias, en relación con las oportunidades y el acceso, uso y control de los recursos, así como con el disfrute de los beneficios de la organización y de la sociedad en general. Las brechas se manifiestan en discriminaciones, desigualdades que limitan el ejercicio de los derechos humanos, el bienestar, y el desarrollo integral de las personas” (Producir Igualdad, Ministerio de Desarrollo Productivo, 2021).

⁵² Los contenidos mínimos de Organización Industrial fueron actualizados en 2023 con los nuevos planes de estudio de Ingeniería Electromecánica -Resolución (CS) N°8594/23- e Ingeniería Química -Resolución (CS) N°8595/23-. Actualmente esos contenidos mínimos incluyen los siguientes temas: concepto de empresa; organización y gobierno; la perspectiva de género como herramienta para el desarrollo de las organizaciones; planeamiento industrial; indicadores: productividad, eficiencia y eficacia; logística interna y externa; localización de proyectos industriales; localización y distribución en planta; métodos y tiempos; planificación y control de la producción; ingeniería del producto; ingeniería de procesos; gestión de compras y almacenes; administración del mantenimiento -mantenimiento productivo total; calidad, gestión de la calidad total, aseguramiento de la calidad; administración de proyectos, sistemas PERT y CPM.

⁵³ La asignatura Organización Industrial está organizada considerando el tratamiento de las siguientes unidades temáticas: 1. Industria y productividad; 2. Estudio del trabajo: métodos y tiempo; 3. Ubicación, distribución y diseño de planta; 4. Planeamiento y programación de la producción y de los inventarios; 5. Gestión de la calidad industrial; 6. Mantenimiento.

dirigir y controlar la construcción, operación y mantenimiento de las instalaciones físicas de las organizaciones; y a desempeñarse de manera efectiva en equipos de trabajo y comunicarse con efectividad.

Planificación. En 2021 se reformuló el programa y se reconsideraron particularmente los siguientes aspectos: i) adecuación de la redacción con lenguaje inclusivo, particularmente, buscando el uso de palabras genéricas, tales como “el estudiantado”, “el equipo docente”, etc. o bien se reemplazó por la forma “femenino y masculino”; ii) redefinición de los resultados de aprendizaje con especial hincapié en que cada estudiante incorpore la mirada inclusiva para su vida profesional, atendiendo a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas; iii) redefinición de los objetivos de la asignatura considerando la perspectiva inclusiva y las incumbencias profesionales de cada una de las carreras; iv) inclusión del tratamiento del papel que desempeñaron las mujeres en la historia industrial y del “Progreso y evolución de la inserción de la mujer en actividades productivas y empresariales en América del Sur”, de esta manera, se espera que identifiquen la importancia de la incorporación del trabajo de la mujer y de otras identidades de género en la estructura económica formal (CEPAL). Asimismo, al estudiar la definición de instalaciones y distribución de plantas industriales, se realiza un tratamiento especial respecto de la importancia que tiene la incorporación de la mirada inclusiva en los puestos de trabajo; v) se actualizó la bibliografía, particularmente, se agregaron textos específicos escritos por mujeres referentes de universidades nacionales argentinas, saliendo de los autores habituales varones y de orígenes geocéntricos (europeos o norteamericanos), vi) finalmente, se rediseñó el aula virtual propiciando herramientas que posibiliten la continuidad pedagógica de cada estudiante (información relativa a los programas de género institucional).

Desarrollo. i) Se incluyó la realización de un trabajo evaluativo para asegurar la incorporación de conceptos que surgen de la vida laboral: “violencia de género”, estereotipos, sesgos, “segregación vertical”, “techo de cristal”, entre otros; ii) se procedió a la adecuación de la escritura de materiales didácticos con perspectiva de género: se reescribieron incorporando terminología inclusiva y también se buscó eliminar los sesgos de género (Por ejemplo: cuando un ejercicio indicaba “el gerente de producción...”, se reemplazó por “la gerencia de producción...” o “la gerenta de producción...”; iii) se planificó la realización de charlas específicas buscando visibilizar puestos históricamente masculinizados y actualmente llevados a cabo por mujeres, buscando transmitir vivencias para así derribar mitos y

limitaciones -muchas veces autoimpuestas, como consecuencia de la educación que hemos recibido las mujeres en las instituciones educativas y en nuestros hogares-⁵⁴.

Evaluación. Se propuso la realización de un trabajo integrador, donde se solicita el armado de grupos intergénero e interdisciplinarios (considerando la pluralidad de carreras que cursan la asignatura). En el mismo, también se solicita que realicen un análisis respecto a la redefinición de roles que usualmente se esperan para mujeres y varones. También se incorporaron ciertos cambios en el proceso de evaluación de la asignatura: i) el trabajo específico para analizar estereotipos de género, fue orientado hacia el análisis de los campos de acción futuro de las carreras. Dicho trabajo no solo busca la comprensión de aspectos específicos de la temática, sino que cada estudiante a través de una investigación acotada, encuentre ejemplos específicos para cada concepto mencionado, apelando a la generación de aprendizajes significativos. ii) se promueve la continuidad formativa de cada estudiante a lo largo del cuatrimestre, atendiendo a problemáticas particulares y específicas y favoreciendo el aprendizaje implementando el uso de herramientas autogestionadas, tales como videos específicos, cuestionarios en moodle, clases de consulta, etcétera.

TEORÍA DE LA ORGANIZACIÓN. La asignatura TO tiene como propósito acercar a los y las estudiantes a las problemáticas del campo de estudio de organizaciones privadas, estatales y sociales, y para lograrlo, se trata la evolución histórica del pensamiento organizativo⁵⁵. En 2023, dos docentes participaron en el taller de género, y a inicios de 2024, desde la coordinación académica del área de administración se decidió avanzar con dicho proceso de transformación. Esto significó que un equipo de trabajo mixto pudiera analizar de manera transversal la problemática de género y de las diversidades en las organizaciones, a partir de la revisión de los contenidos y de la bibliografía de las ocho unidades⁵⁶. Entre los objetivos

⁵⁴ Para el desarrollo de las cursadas en cuanto a la efectivización de los cambios propuestos resultó muy estimulante los diez años de trabajo conjunto con el docente que diseñó la asignatura, permitieron observar ciertos sesgos habituales durante el cursado de la misma. Por ejemplo: dicho docente para referirse al grupo de estudiantes indicaba: “muchachos”, aún cuando el grupo estuviera conformado por varones y mujeres. En este sentido, actualmente se tiene un especial cuidado en la comunicación oral, durante las clases, incluyendo a varones, mujeres y disidencias.

⁵⁵ Los contenidos mínimos exploran las problemáticas socio-organizacionales desde una perspectiva histórica que abarca desde la Segunda Revolución Industrial hasta la actualidad, haciendo foco, además, en diversos acontecimientos en Argentina. Las unidades consideran la autogestión, la escuela clásica, la teoría estructuralista, la escuela de relaciones humanas, la escuela de las nuevas relaciones humanas y del comportamiento organizacional, la escuela neoclásica, el enfoque sistémico, las problemáticas del posfordismo, los efectos del proceso de modernización en las organizaciones públicas y la emergencia de las organizaciones de la sociedad civil y de la economía social en el marco de la implementación de las políticas neoliberales en la región.

⁵⁶ En términos generales, las unidades pedagógicas son: 1. Introducción a los estudios organizacionales; 2. Perspectiva clásica - La mirada instrumental; 3. Perspectiva estructuralista; 4. La mirada orgánica. La perspectiva sistémica en las relaciones organización/entorno y organización/trabajador/a. Los enfoques de la Psicosociología de las organizaciones; 5. La organización como escenario de interacciones sociales - Cultura Organizacional; 6. Perspectivas

en enseñanza se incluyó: a) Enfocar los temas de la asignatura desde la perspectiva de género, para entender la distribución de roles en las organizaciones y en la producción de conocimiento. b) Introducir a los y las estudiantes en el estudio de las organizaciones desde el enfoque de género, y de las diversidades. En lo que respecta a los resultados de aprendizaje se incluyeron: i) Conceptualizar críticamente la realidad para comprender diversas situaciones de trabajo en diferentes configuraciones organizacionales, reconociendo sesgos de género, entre otras desigualdades sociales. ii) Familiarizar al estudiantado con el marco regulatorio nacional e internacional sobre el reconocimiento y la igualdad de la mujer, del colectivo LGTBIQ+ y de las diversidades socioculturales e identitarias en las organizaciones.

Planificación. En relación al programa, se tuvo en cuenta el lenguaje inclusivo en la redacción para mencionar a integrantes del equipo docente y estudiantes “El/La/X”, al mismo tiempo que se hace alusión al sujeto femenino en las organizaciones privadas o en el estado, indicando categorías como “operaria”, “funcionaria pública”, “gerenta”. Se incluyeron estadísticas nacionales y globales y legislación sobre las diversidades. Se adecuaron los objetivos en cada unidad, siguiendo debates contemporáneos del mundo organizacional y problematizaciones de mujeres que aportaron al campo de conocimiento de los estudios organizacionales. Esto permitió actualizar contenidos de las perspectivas organizacionales (del *mainstream*) alrededor de: los roles asignados a las mujeres en la fábrica, en la burocracia estatal, y en los experimentos de grupo; debates anclados en las nociones “efecto Mateo” y “efecto Matilda”, como en la ritualización de la feminidad en el contexto macro social y su expresión en las organizaciones (“mujer objeto”, “mujer sumisa y tímida”, “mujer dócil”, “mujer niña”, “mujer juguete”, etc.). En la misma línea, se agregaron nuevos conceptos transversales tales como: “techo de cristal”, “paredes de cristal”⁵⁷, “suelo pegajoso”⁵⁸, “mercado sexista”, “brechas salariales” y “brechas de género”, desde la concepción de autoras (Tal como Barrancos y Heller) que introdujeron otro modo de interpretar a las organizaciones en contextos de diversidad, muchas de ellas provenientes de la sociología

actuales de los Estudios organizacionales: el posfordismo y la organización en red. Los efectos de los procesos de modernización en las organizaciones públicas. La emergencia de las organizaciones de la sociedad civil y de la economía social en el marco de la implementación de las políticas neoliberales; 7. Teoría crítica de las organizaciones.

⁵⁷Paredes de cristal: muros invisibles que segmentan su desarrollo educativo y profesional, concentrando a las mujeres en sectores menos dinámicos y peor remunerados de la economía y manteniendo una predominancia masculina en ramas como Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática

⁵⁸Suelo o piso pegajoso: concepto que se refiere a que las mujeres tienen numerosas dificultades para poder abandonar la esfera de lo privado (el ámbito doméstico por tareas de cuidado), hacia el espacio público, y que le dificultan el acceso al mercado laboral y/o a dedicar tiempo a su desarrollo profesional (Catherine White Berheide, 1992)

feminista y de los estudios organizacionales críticos. Además, en el programa se incluyeron aspectos vinculados al establecimiento de una dinámica pedagógica inclusiva, donde la participación en el aula (presencial y virtual) garantice la cooperación, el respeto y el compañerismo. Esto va en línea de la política en favor de la no violencia y discriminación.

Planificación. Se dispuso de estrategias para el acompañamiento en el estudio, para ello se utilizan técnicas de las neurociencias en los jóvenes; se promueve la apropiación de técnicas de lectura, de escritura, y de abordaje de consignas de examen escrito y oral. Se realizó una adaptación de las guías de ejercicios y casos de organizaciones donde el rol de la mujer y de las diversidades esté presente. Asimismo, docentes mujeres realizaron diversos relatos audiovisuales que facilitaron la comprensión del contexto de emergencia de las teorías de la organización, y adscriptas colaboraron en el diseño de audios con biografías de referentes varones y mujeres, disponibles en Spotify.

Desarrollo. Para el desenvolvimiento de las clases se tuvo en cuenta el trabajo grupal intergénero y la puesta en práctica de juegos en el aula y la lectura colectiva. Se promueve el trabajo inclusivo y el respeto al compañero/a. Además, se incorporó el análisis de casos con problemáticas actuales, mediante relatos audiovisuales y presentaciones de referentes de organizaciones en el aula. *Evaluación.* Se facilita y se promueve la continuidad del estudiante a lo largo del cuatrimestre, mediante dos parciales y dos recuperatorios, más un coloquio oral que tiende a la promoción de la asignatura. Se evita el abandono y el desgranamiento a través del acompañamiento en el proceso de aprendizaje con apoyos tecnológicos (Quiz, Genially, Kahoot, Google forms, etc.). Asimismo, es importante destacar que, en el caso de estudiantes con discapacidad motriz, auditiva, y/o retraso madurativo, se realiza un seguimiento personal y evaluaciones personalizadas.

DESAFÍOS FUTUROS

Para seguir pensando la formación y la enseñanza en administración e ingeniería, proponemos tres desafíos: a) Estimular nuevas formas de relacionarse con las y los estudiantes. Resulta importante que cada docente tenga especial cuidado en incluir a varones, mujeres y disidencias en su comunicación verbal y escrita, como en los ejemplos que incluye en las clases. Consideramos que esto afecta y limita la formación de la identidad profesional y la personalidad de las personas. b) Promover en el aula la participación de mujeres y varones, en equipos mixtos de trabajo: se espera que las y los estudiantes lleven a cabo ejercicios prácticos donde aprendan y colaboren entre sí a neutralizar el sesgo de género en los puestos de jerarquía y en la toma de decisiones -donde predomina la figura masculina en la literatura en ingeniería y administración-. c) Realizar actividades de

visibilización de mujeres en la industria: buscamos generar charlas con gerentes mujeres, líderes de equipos y directoras que superaron “brechas de género”, el “techo de cristal” y el “suelo pegajoso”, etc.

POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

Es imperioso avanzar en dos líneas transformadoras: por un lado, como equipo de investigación, consideramos necesario participar en redes académicas con mujeres de ingeniería y administración a fin de generar acuerdos para futuras investigaciones y acciones conjuntas donde el foco esté puesto en la promoción de mujeres en carreras tecnológicas. Por otro lado, desde el rol de docentes promovemos el empoderamiento profesional de las mujeres a partir de estrategias de *mentoring* -en el sentido que lo dice Gelambí Torrel (2019)- que les permitan avanzar en la construcción de su identidad profesional en sus propias redes de relaciones y de ese modo conocer mujeres que han tenido éxito en su vida profesional y personal; brindándoles así la posibilidad de “mirarse en un espejo” (Panaia et al, 2020). Finalmente, como mujeres que logramos permear el sistema académico de varones, nos interpela y preocupa, los debates globales donde el papel de la mujer se circunscribe a un sujeto reproductor y de cuidado doméstico, y no como un actor o una actriz económica y profesional que pugna por sus derechos laborales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cabanas Díaz, E. (2013). *La felicidad como imperativo moral. Origen y difusión del individualismo “positivo” en el capitalismo neoliberal y sus efectos en la construcción de la subjetividad*. Universidad Autónoma de Madrid.

Caputo, A. y Wainer, V. (2023). Géneros, desigualdades y universidad. Orientaciones para reflexionar con perspectiva de género. Instituto de Industria.

Cruz, V., López, M.N. y Luquet, C. (Coord.) (2021). *Transversalizar la perspectiva de género: aportes desde una experiencia colectiva en el ingreso universitario*. EDULP.

De Silva T.T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Auténtica Editorial.

Gelambi Torrell, M. (2019). Mujeres en posiciones de alta responsabilidad en las empresas de América Latina. La igualdad de género según sus protagonistas. Revista del Centro de Estudios de Sociología del Trabajo (CESOT), N°7,65-94.

Gilli, J.J. (2010). Construcción del saber administrativo en la Argentina. *La Administración en la Argentina y el mundo*. Editorial Edicon.

Lerena, R. y Páez Pino, A.C. (2020). *Matilda y las mujeres en ingeniería en América Latina 2*. CONFEDI-LACCEI. Universidad FASTA Ediciones.

Lobato, M.Z. (2002). Organización racionalidad y eficiencia en la organización del trabajo en la Argentina: el sueño de la americanización y su difusión en la literatura y la prensa. Trabajo presentado en “Americanización: aspectos culturales, económicos y tecnológicos de la transferencia de un modelo. Los Estados Unidos y América Latina en el siglo XX”, Conferencia regional preparatoria de la sesión plenaria 41 “Americanisation: Cultural Transfers in Economic Sphere in the 20th Century. Economic and Technological Aspects in Developed and Developing Countries”, XIII Congreso Internacional de Historia Económica de la International Economic History Association. Buenos Aires.

Lopez Louro, G. (2019). Currículo, género y sexualidad: Lo. Descentrada. *Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 3(1).

Panaia, M., Simone, V., Blanco, C.; Paolini, P., Chiecher, A., Concha, L. y Garaventa, L. (2020). *Asalarización y profesionalización: El difícil equilibrio entre la autonomía y la estabilidad*. Miño y Dávila.

Resolución 6328/19. Formación obligatoria con perspectiva de género de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

<https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2022/03/CUADERNILLO-Formacion-obligatoria-con-perspectiva-de-generos.pdf>

Resolución 7878/21. Lineamientos para la inclusión Travesti, Transexual y Transgénero de la Universidad Nacional de General Sarmiento. (17 de marzo de 2021).

<https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2018/10/Resolucion-7878-21-Lineamientos-de-inclusion-Travesti-Transexual-y-Transgenero.pdf>

Resolución CS 6328/17. Procedimiento para el abordaje de situaciones de violencia por razones de género de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

<https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2022/03/CUADERNILLO-Procedimiento-para-el-abordaje-de-situaciones-de-violencia.pdf>

Resolución CS 6328/17. Programa de políticas de género de la Universidad Nacional de General Sarmiento. (29 de junio de 2017).

www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2018/10/Resolucion-6328_17-Creacion-PPG-y-Procedimiento-de-abordaje-de-situaciones-de-VG.pdf

Resolución CS 7400/19. Normativa de lenguaje inclusivo de la Universidad Nacional de General Sarmiento. (29 de agosto de 2019). <https://www.ungs.edu.ar/wp->

[content/uploads/2018/10/Resolucion-7400_19-Empleo-del-lenguaje-inclusivo-en-produc-
academicas.pdf](https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2018/10/Resolucion-7400_19-Empleo-del-lenguaje-inclusivo-en-producc-
academicas.pdf)

Resolución de Asamblea Universitaria N° 35/2017. Estatuto General de la Universidad Nacional de General Sarmiento. <https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2019/11/Estatuto-2017.pdf>

Skljar, C. (2018). Educar en épocas de aceleración e innovación. *Nómadas*, (49), 13-25.

Winkin, Y. (1991). *Erving Goffman. Los momentos y sus hombres*. Textos seleccionados y presentados por Yves Winkin. Cap. 5, 135-167. Paidós.

Retos y límites de la transversalidad del enfoque de género y diversidades en la carrera de Abogacía de la FCEyJ – UNLPam

Daniela Zaikoski Biscay
Micaela Valderrey
Betsabé Policastro
Daniela Escobar

Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas. Universidad Nacional de La Pampa
danizetabe@gmail.com
valderreymicaela@gmail.com
betsabe_policastro@yahoo.com.ar
deina2@hotmail.com

RESUMEN

La educación fue definida como un derecho humano por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos debido a que proporciona conocimientos y valores a los ciudadanos para que puedan entender y proteger sus derechos.

En Argentina, se reconoce a la educación como derecho humano en todos los niveles educativos bajo la responsabilidad estatal de aplicarlos (Ley de Educación Nacional N° 26206/2006 y Ley de Educación Superior N° 24.521/1995-2915).

La Universidad Nacional de La Pampa incluyó esta noción en su Plan Estratégico y Plan de Desarrollo Institucional (2016-2020) para profundizar y transversalizar el abordaje de los Derechos Humanos en las carreras. Durante el periodo de 2018 a 2020, se realizaron modificaciones en el Plan de Estudios de la carrera de abogacía en la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas (FCEYJ) como parte del proceso de acreditación por la CONEAU. El proyecto de investigación se focalizó en los cambios implementados en las prácticas educativas de la carrera. Especialmente, la incorporación transversal de la perspectiva de género y diversidades en la carrera de derecho porque el déficit de género constituye un problema de calidad educativa, susceptible de generar prácticas discriminatorias y lesivas en el ejercicio profesional.

PALABRAS CLAVE: abogacía; transversalidad; derechos humanos; género; plan de estudio.

INTRODUCCIÓN

El marco teórico sobre la educación superior, especialmente en torno al derecho a la educación y la educación jurídica es vasto, así como el marco jurídico que ampara el derecho a la educación. Lo mismo puede decirse de la igualdad, como principio y como derecho, de los estudios de género y más recientemente los estudios sobre disidencias y derecho a la educación.

El marco normativo sobre el derecho a la educación y en particular a la educación superior proviene de diversas fuentes nacionales e internacional, y se halla reforzado por su carácter de derecho fundamental.

En el artículo 3, la Ley de Educación Superior (Nro. 24521) señala que la finalidad de la educación superior es “proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel (...) que requiere la formación de personas responsables (...) capaces de mejorar la calidad de vida (...) y a la vigencia del orden democrático”.

Dada la relevancia social de la abogacía como profesión, se considera “un motivo más que suficiente para justificar que se dedique tiempo, esfuerzo y recursos a investigar la problemática de la formación que reciben los abogados durante su paso por la universidad” (González y Marano, 2014: 14). Como señala Liliana Ronconi “la carrera de abogacía destina gran parte de sus egresados/as a ocupar en forma directa espacios de poder o toma de decisiones relevantes para el funcionamiento de la sociedad y para el diseño y efectividad de políticas públicas” (Ronconi y Marallo, 2020: 14).

Por lo expuesto, consideramos necesaria la revisión del nuevo plan de estudios y sus impactos en el nuevo diseño curricular, modificaciones de áreas formativas y contenidos en los espacios curriculares. Si la educación es un bien social y si a la Universidad pública le corresponde no solo formar profesionales sino generar conocimiento y hacer extensión, el plan de estudios no puede obviar el tratamiento de la igualdad, la libertad y la justicia y necesariamente debe incorporar contenidos sobre género y mujeres, diversidad sexual en los programas de estudio. A partir de la aplicación del nuevo Plan de Estudios queda la tarea pendiente de observar y analizar de qué modo estos contenidos han sido incluidos, enseñados y aprendidos.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

Entendiendo que la enseñanza es una práctica social orientada a la realización de valores y que a través de la educación pueden conocerse y ejercerse otros derechos, el presente proyecto de investigación tiende a indagar sobre la comprensión de este proceso y a generar propuestas superadoras en pos de una formación integral de los/as futuros/as abogados/as

egresados/as de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam) en relación a transversalidad de la perspectiva de género y diversidades en su formación jurídica.

El interés de este proyecto se centra en que a través de la investigación empírica sociojurídica puede enriquecerse -por un lado la actividad de la planta docente de la carrera, proponiendo nuevas problematizaciones sobre las especificidades de los géneros, y a la vez, acrecentar el acervo de conocimientos sobre estas problemáticas a nivel de los contenidos, en el marco del plan de estudios implementado en el año 2020 y la adaptación curricular correspondiente a la formación general e interdisciplinaria.

Con este proyecto se procurará dar cuenta las formas de incorporación de la perspectiva de género y diversidad en la enseñanza en la carrera de abogacía de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas (FCEYJ) de la UNLPam desde la perspectiva de la sociología jurídica, que se constituye en una mirada problematizadora, externa al derecho y cuestionadora de la dogmática jurídica en cada área del saber jurídico.

Se procura aportar y acrecentar el acervo de conocimientos para una mejor comprensión del fenómeno de la desigualdad estructural y discriminación de las mujeres y los grupos sexuales diversos en la formación jurídica de los/as operadores/as jurídicos.

OBJETIVOS

A partir del marco teórico y normativo propuesto, nos fijamos los siguientes objetivos:

- 1) Indagar sobre el grado de incorporación e impacto en la formación de la perspectiva de género y diversidades en los contenidos, la bibliografía, la metodología y las prácticas docentes que se utilizan en la enseñanza del derecho en la carrera de Abogacía de la FCEyJ-UNLPam.
- 2) Identificar los desafíos que enfrenta la transversalización de la perspectiva de género y diversidades en las distintas materias de la carrera de Abogacía de la FCEyJ-UNLPam.
- 3) Identificar los modos en que el género y la identidad sexo-genérica se intersectan con otros factores de discriminación.
- 4) Indagar sobre el “currículum oculto” a partir de la construcción de un mapeo de la aplicación de la normativa sobre paridad de género aprobada para los concursos, composición del cuerpo académico, de los proyectos de investigación y sus resultados, de los cargos de gestión, Proyectos y Espacios institucionales de Extensión, ODH y Consultorios Jurídicos Gratuitos.

5) Explorar la aplicación en la carrera de las medidas de acción positiva relativas a la igualdad de género y diversidades que ha implementado la universidad y su impacto en las trayectorias escolares/laborales de los/as integrantes de nuestra comunidad académica.

ABORDAJE METODOLÓGICO

Se tomará a la carrera de abogacía de la UNLPam como caso de estudio. Se analizará los programas curriculares vigentes durante el año 2022 de todo el plan de estudio, se realizarán entrevistas a informantes claves de las materias y encuestas a estudiantes para dar cuenta de la incorporación o no del enfoque de género y las voces de las mujeres de diversas identidades de género.

Como técnicas de recolección de datos se desplegaron:

1. Análisis documental de los programas vigentes durante el año 2022.
2. Entrevistas semi-estructuradas a docentes de todas las materias del plan de estudio.
3. Entrevistas en profundidad a docentes con capacidad de decisión en los contenidos y bibliografía que contienen los espacios curriculares.
4. Encuestas a estudiantes, a partir de una muestra intencional.

CONCLUSIONES

Según Dabove (en Orlor y Varela, 2008) los informes de investigación constituyen un tipo de trabajo científico destinado a dar cuenta y describir los avances más significativos sobre los que los/as investigadores/as pudieron arribar en un determinado lapso, en nuestro caso, entre 2021 y 2024 en relación a los temas y problemas investigados.

Para la presente ponencia, se describe brevemente algunas de las líneas arribadas desde el proyecto, con la meta de brindar un panorama general de los niveles de análisis logrados.

-De qué hablamos cuando decimos transversalización de la perspectiva de géneros: el hallazgo de la investigación es que si bien existen contenidos (pocos) en algunas pocas materias, el enfoque de género no está transversalizado y menos aún que existe en los programas de estudio una caracterización acorde a la literatura actual sobre disidencias sexuales. El tratamiento de las problemáticas de las mujeres para el ejercicio de sus derechos está fragmentado, es escaso y se enfoca con carácter casuístico, sin reconocer el carácter estructural del patrón de dominación patriarcal.

- Los derechos humanos con perspectiva de géneros como área de vacancia en la enseñanza legal y la injusticia epistémica que provoca la omisión de transversalizar la perspectiva de géneros en todas las funciones de la universidad y la carrera: se advirtió una importante disparidad en la incorporación de la perspectiva de género y diversidades en el contenido de

las asignaturas, y que los adelantos en su transversalización más bien responden a la voluntad de las/os interesadas/os que a una planificación deliberada que responda a una decisión política de intervenir ante las desigualdades, tal como lo obliga el derecho positivo en nuestro país. Por otra parte, la disimilitud de la composición de las cátedras y la falta de una orientación concreta y consistente que incentive la incorporación de este enfoque en las actividades de investigación, ya que en Abogacía prácticamente no se realiza extensión o vinculación con la comunidad (a excepción de lo que puede hacerse en la asignatura de Prácticas Comunitarias como manifestación de la curricularización de la extensión) merecen una acción más consistente de parte de la comunidad académica a fin de mejorar la enseñanza legal en términos de calidad.

- Los programas de estudio como vehículos (o no) de la transversalización de la perspectiva de género. La invisibilización de las mujeres en la bibliografía de la carrera: con algunas pocas excepciones la estratificación por género está ausente como problema de la rama de derecho de que se trate. En realidad, los programas de estudios no abordan contenidos específicos sobre desigualdades sociales/económicas de género que puedan afectar el acceso a los derechos, es decir que puedan interferir en el goce de los derechos conforme el principio de igualdad y no discriminación. Tampoco es explícita la posición del/de la titular de la cátedra o de quien presentó el programa sobre cuál teoría de la justicia va a seguir o a la que adhiere al enseñar los contenidos de la materia. El recorte, en general, lo conforman teorías de la justicia liberales e igualitaristas, aunque pueden verse algunas pocas materias donde se abordan contenidos que impugnen dicha mirada (al menos los mencionan y en menor medida los tratan con bibliografía) y propongan otros enfoques acerca del conocimiento (por ejemplo, decoloniales o críticos con distinto grado de profundidad).

En síntesis, a través del proyecto se puede observar una incidencia del género pero en menor medida sobre las diversidades en el currículum explícito de la carrera de Abogacía.

Además, las ausencias o vacancias en los contenidos mínimos aprobados por el Ministerio de Educación, en el plan de estudios y en cada programa de las asignaturas que forman parte del currículum nulo, invisibilización que denominamos como una injusticia epistémica.

Desde un punto de vista propositivo, nos anima a plantear que, en el futuro, al momento de aprobar programas de materias obligatorias u optativas, programas de investigación y extensión se consideren a modo enunciativo los siguientes estándares mínimos:

- Detectar sesgos androcéntricos en los programas, tratamiento de los contenidos y bibliografía.
- La inclusión/exclusión de experiencias de vida de mujeres, niñeces y diversidades sexuales, en articulación con otras dimensiones de modo de favorecer análisis interseccionales.

-La incorporación de bibliografía de autoría de mujeres y de personas del colectivo de la disidencia sexual, proponiendo incentivos a escribir sobre las materias que dictan a las personas que integran las cátedras.

Por lo expuesto, problematizar la historia de los derechos humanos y del feminismo, la incidencia de la movilización legal y construir sinergias entre la dogmática del derecho y los estudios sociolegales, urge ante el avance de discursos de odio ya instalados en nuestra comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dabove, I. (2008). Los productos de las ciencias jurídicas: un nuevo desafío para la metodología de la investigación. En J.Orler y S.Varela (Comp). *Metodología de la Investigación Científica en el campo del Derecho*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

González, M.G. y Marano, M.G. (Comp). (2014). *La formación de abogados y abogadas. Nuevas tendencias*. IMAS.

Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2013). *El Derecho a la Educación en Derechos Humanos en las Américas 2000-2013*.

Ronconi, L. y Ramallo, M. (2020). *La enseñanza del derecho con perspectiva de género: herramientas para su profundización*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Derecho. Secretaría de Investigación. Departamento de Publicaciones.

Democratización y Liderazgo Pedagógico en la enseñanza del Pregrado. Agendas Estudiantiles

Silvia Alejandra Carrera

Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano. Universidad Nacional de Córdoba

Universidad Tecnológica Nacional Facultad Regional Córdoba

Escuela de Suboficiales Fuerza Aérea Argentina. Universidad de la Defensa

sacarrera1@gmail.com

silvia.carrera@unc.edu.ar

RESUMEN

A partir del año 2020 y durante dos años, a causa del brote de enfermedad por coronavirus (Covid-19), la Universidad Nacional de Córdoba suspendió las clases presenciales y adoptó el modelo virtual con distintos formatos; la situación descrita ocasionó la aparición en el contexto educativo algo ya observado con anterioridad a la pandemia, un proceso crónico de dificultad creciente en la comprensión de los estudiantes.

Con los objetivos de mejorar en los sujetos la comprensión y sus desempeños, el estudio presenta una experiencia académica con los estudiantes de pregrado en la especialidad Auxiliar Universitario de Sistemas de Información. El marco teórico se corresponde con la teoría del Aprendizaje Experiencial de John Dewey; la experiencia se diseñada a través de dos perspectivas complementarias. Una, es el Liderazgo Pedagógico; la otra, es el abordaje socioemocional en el aprendizaje de la Psicología Educativa. Ambos abordajes, entrelazados y sustentado en los lineamientos de Dewey, permiten diseñar actividades prácticas de proceso desarrolladas en las aulas de clase para alcanzar los objetivos señalados.

PALABRAS CLAVE: liderazgo pedagógico; habilidades socioemocionales; agendas estudiantiles

INTRODUCCIÓN

Para comenzar, el Liderazgo Pedagógico es un constructo emergente (Gajardo y Ulloa, 2016) que va abriéndose camino conforme se conocen y experimentan los beneficios de su implementación. Pone el acento en un tipo de liderazgo educativo que tiene propósitos tales como establecer objetivos educativos, planificar el currículum, evaluar docentes, promover la profesión de docente, evaluar la enseñanza y el aprendizaje; por lo tanto, como lo expresan los autores, es un liderazgo para el aprendizaje y por ende al servicio de los estudiantes.

Los autores Gajardo y Ulloa (2016), referentes del liderazgo pedagógico, consensuan en torno a un conjunto de acciones pedagógicas que realizan los líderes en educación para generar propuestas en valor académicas que permitan generar aprendizajes permanentes y profundos. En otras palabras, los verdaderos aprendizajes son transformadores de los sujetos y de la realidad. Aluden al proceso mediante el cual un individuo, en el interior de un ámbito de prácticas entendidas como praxis, transforma o modifica el repertorio de su cultura para actuar de un modo diferente al que lo habría hecho si el conjunto de sus disposiciones culturales no hubiese cambiado. Lo que en palabras más directas puede expresarse como las transformaciones que ocurren dentro de un ámbito de actividad, entendida esta última como la unidad básica de la acción cultural humana.

El estudio del liderazgo en las instituciones educativa ha demostrado que favorece y potencia el aprendizaje a nivel organizativo de la institución (Maureira Cabrera, 2018). En el marco del liderazgo transformacional, las dimensiones a utilizar son la gestión del plan curricular pedagógico y el fomento de un adecuado clima de aprendizaje en el aula.

En relación con el abordaje socioemocional en el aprendizaje, proveniente de la Psicología Educativa, este ámbito del conocimiento propone lineamientos de conceptos relacionados a lo afectivo, tales como: emociones académicas y habilidades socioemocionales. Autores como Pekrun (2006) y Järvenoja y Järvelä (2009) acuerdan en valorar la incidencia de estos aportes en el aprendizaje, en la interacción entre pares y en los logros de los estudiantes.

Continuando con la caracterización de los abordajes socioeducativos y en línea con el pensamiento de los autores mencionados en el párrafo anterior, las emociones pueden influenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en contextos académicos, de manera positiva y negativa. Sin embargo, su investigación en ámbitos universitarios ha emergido de forma gradual y con prudencia. A diferencia del constructo ansiedad (en situaciones de examen) muy estudiado, el resto del universo de emociones que experimentan los estudiantes en educación superior y en pregrado está poco estudiado.

Complementando el párrafo anterior, Zeidner y Pintrich (2000) sostienen la necesidad de lograr avances orientadores de cómo tratar las emociones y los afectos en ambientes de educación superior, cuestión que permite asumir que la investigación sobre aquellas y su regulación – en el contexto del aprendizaje autorregulado– emerge como una necesidad a satisfacer en el corto plazo en ámbitos de la Psicología Educacional.

Finalmente completamos el marco teórico al considerar las agendas de los estudiantes en el nivel de pregrado. Al respecto, para abordar la complejidad de los procesos educativos, sociales y políticos, Stephen Ball (2005) propone una caja de herramientas con conceptos y contextos de análisis para desentrañar los textos que operan en la realidad. El autor sostiene que la política son sistemas de valores y de significados polisémicos, a través de los cuales adquieren significación las acciones o comportamientos de todos los sujetos pedagógicos.

El sociólogo inglés sostiene que en la práctica las políticas son poco claras, incoherentes, desordenadas, pero al mismo tiempo, como todo es política, también son recursos y maneras de significar lo que nos rodea y, por supuesto, una alternativa para generar cambios. Agrega Ball, que la política no son cosas u objetos, por el contrario, son procesos y resultados. En el contexto de influencia de Ball hay voces privilegiadas que luchan por ser escuchadas; son las voces de los estudiantes las que se imponen y se hacen escuchar; ellas configuran nuevas agendas estudiantiles, en las que expresan lo que necesitan, lo que padecen y lo que los alegra y motiva; en suma, lo que les acontece en vistas a una formación ciudadana para la democracia. Las conquistas políticas de los estudiantes producen tensiones y fuerzas que operan en el campo (Bourdieu, 1991); en el contexto de resultados, el escritor afirma que las políticas tienen efectos, entonces ¿los estudiantes serán capaces de analizar el impacto de los resultados y las racionalidades que subyacen?

Para autores como Bourdieu (1991) y Coll et al. (2008) la búsqueda de soluciones para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones de educación superior deben buscarse en dialogo entre la filosofía y la sociología de la educación, la pedagogía y la didáctica. Lo cierto, es que necesitamos entender y procesar nuestra época, nuestro tiempo, y este es un oficio permanente de la filosofía. La educación será mejor educación si puede dialogar con la Filosofía de la Educación (Noro, 2019). También se hace necesario escuchar y dialogar con los sujetos en crecimiento y generar prácticas educativas que los ayuden a gobernar sus emociones, para que estas sean positivas en vista a procurar aprendizajes significativos.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia académica se plantea en dos momentos de una clase presencial de la asignatura Programación Lógica (anual) de 1º año de la carrera. El primer momento, clásico, se desarrolla con propuesta de actividades prácticas elaborados por el docente; otro, en el que se solicita a los estudiantes proponer una situación práctica, de su invención, pertinente al currículum que se está desarrollando en la clase; es decir, se solicita a los sujetos proponer una actividad práctica de proceso junto a la propuesta de solución.

En el primer momento de la clase se presenta la actividad de proceso, es una situación práctica profesional para modelizar. Algunos estudiantes resuelven el algoritmo y pasan al pizarrón para socializar y argumentar sobre las estrategias seleccionadas para abordar la actividad y, además, presentar el código elaborado como respuesta lógica a la actividad. Se discuten las propuestas presentadas en clase. Los alumnos que no pudieron resolver el ejercicio se les pregunta por las dificultades que experimentaron al tiempo que se les indica como superarlas. También se les sugiere fotografiar el pizarrón, para que fuera de clase, interaccionen con los códigos para comprender su funcionamiento y generar una nueva propuesta y enviarla por mail al docente.

Acto seguido, el docente inicia el segundo momento. Los estudiantes proponen otra situación, de su invención, con los lineamientos y las conceptualizaciones de la clase. Esta etapa de la clase resultó mucho más exitosa y placentera para todos los participantes del encuentro pedagógico. Todos los presentes diseñaron una actividad de proceso en la que recrean los conceptos trabajados.

Los sujetos, que no pudieron hacer la primera actividad experimentaron, en el segundo momento, emociones positivas, placenteras y de satisfacción; así, demuestran que los contenidos del programa los conocen y los dominan al punto de llegar a usarlos adecuadamente en una propuesta de su invención. El clima de trabajo en aula resultó altamente positivo. Se realizó una puesta en común entre todos los sujetos con escucha atenta y con formulación de preguntas (lo que implica jerarquizaciones, similitudes, dependencias, etc.) y de respuestas. Los momentos de la clase se desarrollaron con un marcado respeto por los tiempos necesarios para exponer las propias producciones de código y según los distintos capitales culturales de todos los implicados en el encuentro pedagógico. Se manifestaron emociones vinculadas al asombro y la sorpresa personal; al constatar que modificando la modalidad de la actividad todos los estudiantes podían producir código. También se registraron emociones vinculadas al disfrute y la fortaleza de saberse capaces de construir código pertinente a la actividad.

El segundo segmento de la clase invita a participar desde la estructura personal, con lo que sabe y puede hacer el aprendiz; modalidad que acepta la diversidad de estudiantes y permite

que, a través de capitales culturales distintos, todos puedan sentirse capaces de llegar a una meta y lograr el objetivo (construcción de una situación práctica para resolver un problema lógico).

En el cierre de la clase, el docente felicita a los estudiantes por el trabajo realizado en clase y los alienta a no desanimarse si algo no sale al primer intento, a ser valientes y a ser pacientes con el propio proceso y, por supuesto, a esforzarse.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

El segundo momento de la clase permitió trabajar con las emociones de logro. En acuerdo con Pekrun (2005), las emociones tienen el potencial de influir los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos académicos, tanto en forma positiva como en forma negativa. Los estudiantes pudieron trabajar con una propuesta diseñada a sus posibilidades fomentando el aprendizaje autorregulado, como participantes activos y productores de sus procesos de aprendizaje.

A continuación, presentamos argumentaciones positivas para el uso del verbo PROPONER. Este verbo, amplio en su significación, permite participar en clase con lo que el estudiante comprende, entiende y le permite ampliar su universo de conocimiento con ayuda de sus compañeros y con la guía de su docente. Proponer incluye delinear situaciones conocidas y experimentadas, pero también invita a arriesgar y por lo tanto a crecer, a dar el salto hacia la propuesta de una situación más desafiante, e incluso innovadora, producida desde la propia capacidad en desarrollo del estudiante.

La experiencia académica descrita en la sección anterior, nos invita a la reflexión, a la consideración de las necesidades de los estudiantes, a escuchar lo que les acontece y por supuesto a observar sus agendas. Estas contienen señalamientos, intenciones, deseos, aspiraciones, temores, vacíos disciplinares y reflexiones valiosas propias de su experiencia como estudiante, pero también como sujetos políticos, como ciudadanos.

Un párrafo aparte merece la expresión de los sentimientos experimentado por el docente. Quien como profesor tiene la oportunidad de experimentar el placer de honrar la profesión de docente.

En el nivel de desafíos, nos resta continuar trabajando con la teoría de Pekrun en el diseño de nuevas situaciones de aprendizaje, en las que las emociones de logro sean aliadas nobles para favorecer la adquisición conocimientos, habilidades y destrezas que permitan dotar a los sujetos pedagógicos de aprendizajes significativos.

CONCLUSIONES

El trabajo contribuyó a ampliar conocimientos acerca de las emociones de este grupo particular de estudiantes. Nos resta como desafío a futuro, continuar pensando e indagando acerca de la temática, para contar con mejores herramientas para considerar las emociones en diversos contextos de aprendizaje.

Finalmente, al interior de las instituciones de educación superior, en el nivel de investigación, de enseñanza y de aprendizaje, los docentes y los estudiantes tienen que estar aliados, para que atravesadas las relaciones entre unos y otros por una ética aplicada y de lo mínimo (Cortina, 2002), puedan comprender que la educación y la formación en la institución no es únicamente para obtener un empleo, sino especialmente visualizarlo como praxis para afectar la realidad y la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ball, S. J. (2005). *Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball*. Routledge.

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.

Cortina, A. (2002). *Ética sin moral*. Tecnos.

Coll Salvador, C., Onrubia Goñi, J., y Mauri Majos, M.T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de educación*, n.º 346, mayo-agosto 2008, 33-70.

Castillo, P., Puigdellivol, I. y Antúnez, S. (2017). El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizajes. *Estudios Pedagógicos*, Vol.43, Núm.1, 41-59.

Fink, D. (2019). Towards sustainable, deeper, longer and broader leadership. *Rev. Electronica de Ed.* Vol. 13, n. 1, pp. 182-185.

Gajardo, J. y Ulloa J. (2016). Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. Nota Técnica N°6, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.

Maureira Cabrera, Ó.J. (2018). Prácticas del liderazgo educativo: Una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos. *Revista Educación*, 42 (1), 1-19.

Miranda, E. (2011). Una “caja de herramientas” para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). En E.

Miranda y N. Bryan (Eds.) *(Re)Pensar la Educación Pública. Aportes desde Argentina y Brasil*, 105–126. FFYH-UNC. <https://acortar.link/Zhg5Jm>

Noro, J.E. (2019). *Enfoques y fundamentos filosóficos, antropológicos y sociológicos de la educación*. EDICIÓN DIGITAL REGISTRADA. ACADEMIA.

[https://www.academia.edu/40551245/168_ENFOQUES_Y_FUNDAMENTOS_FILOSOFICOS_S_ANTROPOLOGICOS_Y_SOCIOLOGICOS_DE_LA_EDUCACION.](https://www.academia.edu/40551245/168_ENFOQUES_Y_FUNDAMENTOS_FILOSOFICOS_S_ANTROPOLOGICOS_Y_SOCIOLOGICOS_DE_LA_EDUCACION) [Material de cátedra del seminario de DOCTORADO de la UNIVERSIDAD CATOLICA DE CORDOBA].

Paoloni, P. V. y Vaja, A. B. (2013). Emociones de logro en contextos de evaluación: un estudio exploratorio con alumnos universitarios. *Revista Innovación Educativa*, n° 62: 135-159. Disponible en: <http://www.innovacion.ipn.mx/Revistas/Paginas/Revista62.aspx>

Pekrun, R. (2005). Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and Instruction*, 15, 497-506.

Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for Educational Research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.

Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp: 451- 502). San Diego, CA: Academic Press.

Zeidner, M., Boekaerts, M., y Pintrich, P. (2000). Self-regulation. Directions and challenges for future research. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner. *Handbook of self-regulation* (pp: 749-768). San Diego, CA: Academic Press.

Desandando experiencias y marcas que desigualan en la formación universitaria

Maria Gabriela Soria
Maria Sofia Schirado
Rosario Haro Cornejo

Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino (CISEN). Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta
mariagabrielasoria@gmail.com
sofischirado@gmail.com
roharo04@gmail.com

RESUMEN

En presente escrito se enmarca en una investigación⁵⁹ en curso que se propone comprender críticamente las diferencias que desigualan en los procesos de formación docente universitaria, analizando aquellas asociadas al racismo, en términos de huellas, marcas, prejuicios y estereotipos racistas configurados en las trayectorias sociales y escolares de quienes eligen formarse como profesores; como también los discursos y prácticas que producen y reproducen el racismo y sus múltiples formas en la universidad.

La investigación indaga en documentos institucionales como planes de estudio y programas curriculares, dispositivos de formación y narraciones de estudiantes que cursan profesorado en la universidad, identificando concepciones y discursos que circulan, persisten y /o se naturalizan sobre las diferencias, discriminación y racismo en el ámbito universitario y escolar en general.

Abordar investigativamente el racismo y sus múltiples formas en la formación docente universitaria, posibilita un movimiento de de-construcción continuo de verdades impuestas como únicas y absolutas, advirtiendo sus efectos en los mismos sujetos y en la posibilidad de desarrollar condiciones materiales que alcancen condiciones subjetivas para una formación docente “otra”.

PALABRAS CLAVE: universidad; diferencias; racismo; formación docente

⁵⁹ Proyecto de investigación tipo A “Diferencias que desigualan en la formación docente inicial: desnaturalizando prácticas y discursos racistas. Estudio de casos en profesorado universitario” Ciunsa.

INTRODUCCIÓN

Compartimos avances de una investigación que se inscribe en el campo de la formación docente universitaria, que venimos desarrollando como investigadoras del CISEN: Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta.

Procuramos avanzar en la comprensión de los procesos de formación docente con fuerte anclaje local y situado, focalizando diferentes dimensiones que colaboran en desenmarañar el intrincado campo de la formación docente en una universidad pública, de frontera, al norte de Argentina.

A partir de las últimas investigaciones hemos identificado que en la educación superior, como en otros niveles del sistema educativo, suele persistir la homogeneización de los sujetos, como de los modos de actuar, de estar y transitar las prácticas formativas, suprimiendo, invisibilizando las diferencias de género, raza, clase, entre otras, en sus complejas intersecciones. Si bien la Ley de Educación Superior establece que es responsabilidad del Estado nacional y provincial promover políticas de inclusión, equiparar oportunidades y posibilidades a personas con discapacidades, diferentes identidades de género y de procesos multiculturales e interculturales, entre otros; siguen existiendo mecanismos de exclusión en el ámbito educativo y la universidad no es la excepción. Al respecto consideramos que el sistema de educación superior resulta clave para asegurar los derechos de estos sectores de la población en todos los ámbitos sociales, a decir de Mato (2020). Asimismo, los discursos renovadores de los planes de estudio, diseños curriculares e incluso de estrategias didácticas innovadoras, no alcanzan para transformar “formas de la formación docente” fuertemente arraigadas en la normalización, disciplinamiento, invisibilización de las diferencias, las cuales históricamente y desde posicionamiento teóricos diversos, se consideran desde el determinismo biológico, se asocian al déficit, a la desviación de la norma, dando lugar a sujetos estigmatizados, (Goofman, 1995), y con etiquetamientos que articulan la vida escolar y familiar.

Al respecto, en la formación docente universitaria, esta suele ignorar diferencias, singularidades; no sólo de grupos que históricamente han sido discriminados y violentados, como los pueblos indígenas, afrodescendientes, migrantes, entre otros; sino de todos/as aquellos/as que no responden a las prácticas normalizadoras y hegemónicas, siendo conceptualizados en el discurso docente como un “otro”, quien parece encarnar una realidad ajena, distante a la realidad docente, y con la cual estos últimos buscan des-identificarse. De

este modo va generándose una relación estereotipada docente-alumno, que limita la participación de estos últimos y convierte a quien aparece como un “otro” en un sujeto vulnerable y en desventaja.

En tal sentido, el diálogo conceptual que se procura en esta investigación, se construye y reconstruye entre educación e interculturalidad crítica, que pretenden socavar el núcleo duro del racismo y la desigualdad estructural en términos de la “desactivación de procesos coloniales de producción de la diferencia cultural”, (Corbetta 2021: 9-10)

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La investigación se planteó a partir del análisis y reflexión sobre el abordaje de un tema curricular; *las diferencias en el ámbito escolar*, en una asignatura del 1er año del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, y desde las inquietudes que suscitó en el estudiantado, narrar sus propias experiencias en torno a ser identificados como “diferentes” durante la trayectoria escolar; tanto por su color de piel, como por forma de hablar, portación de apellido, etc.

La mirada hegemónica sobre el ser estudiante, a lo largo de la escolaridad, se conjuga con determinados estereotipos, cuya alteración arroja diferenciación negativa, discriminación racial, exclusión, la cual se padece y acompaña la trayectoria personal y profesional, por lo que resulta urgente abordar críticamente en la formación docente.

De allí que en este proyecto focalizamos en las diferencias que potencian la reproducción y naturalización del racismo en el campo educativo, principalmente en los procesos de formación docente inicial universitaria, en intersección con otras diferencias que suelen desigualar negativamente a los/las estudiantes del profesorado. También en la discriminación que se manifiesta a través de algunas actitudes negativas y expresiones estereotipadas usadas para referirse a las personas de un grupo social, culturalmente diferente, indistintamente de la edad, género y procedencia étnica, (Mandepora Chunday, M. ,2021).

En relación a lo enunciado, el equipo de trabajo se planteó numerosos interrogantes, algunos de ellos refieren a:

- ¿Qué marcas, huellas de vivencias racistas y/ o discriminación en sus múltiples formas narran estudiantes de los profesorados de la UNSa?
- ¿Qué visibilizan y/o invisibilizan los discursos, prácticas y dispositivos de formación docente en relación a las múltiples formas del racismo en los profesorados de la UNSa?
- ¿Cuáles son las condiciones y posibilidades de re-posicionar el discurso pedagógico hegemónico de la formación docente universitaria hacia una pedagogía “otra”, antirracista?

El estudio colaborará en des-normalizar el racismo en el ámbito institucional (universidad), como nuevas miradas sobre las respuestas que la formación docente y la educación universitaria en sí, otorga a las diferencias, ya que consideramos que es posible de-construir las relaciones de poder colonial, es decir aquellas relaciones jerárquicas que suponen desigualdad entre los seres humanos, grupos, conocimientos, entre otras y que atraviesan las prácticas institucionales y pedagógicas. Por último colaborará en las recomendaciones de la CRES 2018, referidas a “contribuir proactivamente a desmontar todos los mecanismos generadores de racismo”... con el reto no solo de incluir, sino transformar las instituciones de educación superior, para que sean social y culturalmente pertinentes.

OBJETIVOS

Nos proponemos comprender críticamente las diferencias que desigualan en los procesos de formación docente universitaria, analizando aquellas asociadas al racismo, en términos de huellas, marcas, prejuicios y estereotipos racistas configurados en las trayectorias sociales y escolares de quienes eligen formarse como profesores en la universidad; como también los discursos y prácticas que producen y reproducen el racismo y sus múltiples formas en la universidad.

La formación docente en Argentina, se institucionalizó ligada a los mandatos fundacionales de la escuela, institución producto de la modernidad-, que se impuso como hegemónica para acceder a los bienes culturales, bajo un ideal de homogeneización, de normalización, de ambición civilizatoria y de eliminación de las diferencias, equiparando las mismas a “deficiencias”, “anormalidad”, “enfermos” o “incapaces”. La representación del “otro-diferente” encuentra su anclaje en aspectos étnicos, raciales, de clase, de género, entre otros; los cuales cuando se “entretajan”, configuran tramas difíciles de penetrar, constructos difíciles de movilizar, obturando miradas, perspectivas, haceres y hasta trayectorias. En este sentido focalizamos en los procesos de racismo en la universidad, referido no solo como un marcaje del fenotipo, etnicidad, sino en la intersección con el género y la clase social, anudadas en las relaciones de poder históricamente constituidas (Segato, 2010). El racismo suele estar normalizado en relación a estudiantes indígenas y afrodescendientes, poniéndolos en una situación de desventaja histórica y de desigualdad estructural; pero también alcanza a otras comunidades y a otros con características que se distancian de lo hegemónico.

De-colonizar la formación docente universitaria implica reconocer los saberes “otros”, no oficializados por la matriz colonial, reconocer la pluralidad y diversidad de formas de vivir, estar, ser, pensar de nuestros estudiantes, para no incurrir en acciones excluyentes en las que subyace la colonialidad en alguna de sus dimensiones (Ortiz Ocaña, Arias López, y

Pedrozo Conedo, 2018). Desde este posicionamiento, nuestro objetivo es avanzar en la comprensión de los procesos de formación docente con un fuerte enfoque local y situado, centrando nuestra atención en las respuestas que la formación docente universitaria, en sí otorga a las diferencias. En este sentido, nos proponemos contribuir a la desnaturalización de prácticas exclusoras, coloniales, racistas y discriminatorias presentes en las prácticas docentes de los profesorados universitarios, como en las vivencias y trayectorias de los/las estudiantes que eligen la profesión docente

ABORDAJE METODOLÓGICO

Se trata de una investigación cualitativa, donde se opta por el estudio de casos institucionales y narraciones de estudiantes de los profesorados de la UNSa, que permite no solo la descripción sino también la interpretación y el cuestionamiento, analizando sobre la arbitrariedad e historicidad de concepciones y prácticas racistas dominantes que silencian diferencias, desigualdades e injusticias y que pueden transmitirse implícitamente como sostén de relaciones formativas en los profesorados universitarios.

Al reconocer que la formación docente es parte del interés de Estado, también estudiamos los marcos curriculares y lineamientos ministeriales que la regulan y los modos en que refieren a las diferencias, la raza, el racismo y los prejuicios y estereotipos que devienen, en los procesos formativos docentes universitarios.

Focalizamos nuestra mirada en los Profesorados de Ciencias de la Educación, Historia, Filosofía, Letras, Química, Matemática y Biología; en los estudiantes del último año.

El proceso de investigación articula teorías y datos empíricos construyendo categorías analíticas y comprensivas, en búsqueda de sentidos que relacionen los discursos y prácticas en la trama de las narraciones de los/las estudiantes de los profesorados universitarios.

Respecto a los avances que vamos teniendo en el marco del proceso investigativo, en esta oportunidad compartimos algunos datos de un cuestionario aplicado a un grupo de 55 estudiantes de la Facultad de Humanidades, jóvenes y adultos que cursan la carrera de Ciencias de la Educación. La mayoría son mujeres (76%), varones (21,8%) y un porcentaje muy reducido se reconoce como no binario (1.8%). Es interesante destacar que el 18.2% declara su pertenencia a alguna comunidad indígena.

El instrumento recogió información sobre huellas y percepciones sobre discriminación y racismo en distintos ámbitos de la vida social alrededor de distintos rasgos y condiciones que conllevan mayor discriminación en nuestra sociedad, tales como género, color de piel, nacionalidad, discapacidad, lengua, etnia, ocupación, lugar de residencia, entre otros. Se indagó especialmente sobre la autopercepción construida como sujetos

inmersos/participantes en prácticas sociales discriminatorias, experiencias que tienen efectos en la construcción de las identidades del estudiantado del Profesorado.

Se solicitó que identificaran diferentes ámbitos sociales (laboral, educativo, salud, redes sociales, vía pública, entre otros) en los que vivenciaron o presenciaron situaciones de discriminación. De esta primera aproximación se desprende que el 83,6%, señala al ámbito educativo como el espacio social dónde tuvieron mayores experiencias de discriminación. En este mismo sentido, el 76,4% de los encuestados afirman que se sintieron discriminados alguna vez, es decir, se reconocen como sujetos afectados en el marco de prácticas y discursos racistas y discriminatorios producidos y reproducidos en el ámbito educativo.

También se invitó a reconstruir recuerdos sobre situaciones de discriminación o racismo en el trayecto de la escolaridad primaria o secundaria vinculadas con prácticas de enseñanza y evaluación, discursos, selección de contenidos, rituales escolares y relaciones interpersonales. Vale destacar que casi el 100 % de los estudiantes recuerdan haber sufrido situaciones de discriminación o racismo, prácticas de segregación y discriminación, de desvalorización de lo diferente en el marco de prácticas educativas homogeneizadoras y desiguales.

Entre las distintas opciones presentadas de discriminación y racismo en el ámbito escolar, se destacan algunas, no sólo por ser las más frecuentes sino por la significatividad de los relatos compartidos que expresan situaciones de trato desigual y racista.

El 74,5% de estudiantes identifica situaciones de racismo y discriminación en las relaciones interpersonales entre compañeros/as o pares. Se observa en muchos casos que el trato desigual, estuvo vinculado con el color de piel, rasgos físicos y nacionalidad, en el ámbito educativo, inclusive en la universidad.

CONCLUSIONES PROVISORIAS

Desde los avances investigativos, afirmamos que la formación docente, en este caso universitaria, requiere de experiencias formativas, de espacios, territorios que alberguen intercambios, relaciones/ vínculos con y en las diferencias que nos desestabilicen, que nos desnuden de esas categorías que históricamente nos abrigaron de seguridad en el encuentro con el otro/a, que silenciaron e invisibilizaron diferencias que desigualan (Soria, M.G; Orellana, S.E. 2021).

Por otro lado, pedagógicamente los procesos de transmisión cultural que se sostienen en la formación docente universitaria, no suelen abordar de manera crítica esta problemática a fin de desaprender y desnaturalizar el “racismo aprendido” en la trayectoria personal y educativa, todo lo contrario, se suelen ignorar, invisibilizar o contribuir a su permanencia

inalterablemente. Ante ello, creemos posible colaborar en la co-construcción de una pedagogía de la formación docente “otra”, antirracista, otorgando a la educación y a la formación docente en particular, una posibilidad central para contrarrestar y transformar los discursos y las prácticas que producen y reproducen el racismo en sus múltiples formas, generando posibilidades de cambio en la formación docente universitaria, que ofrezcan una esperanza de transformación hacia la equidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Corbetta, S. (2021). Políticas educativas e Interculturalidad en América Latina. Estado del Arte 2015-2020. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/portal/politicas-educativas-e-interculturalidad-en-america-latina>

Fernández, A. M. (2009). Las diferencias desigualadas: multiplicidades, invenciones políticas y transdisciplinas. *Nómadas* (Col), Núm. 30. Universidad Central Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=105112060003>.

Goffman, E. (1995). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.

Mandepora Chundary, M. (2021). La interculturalización de la Educación Superior, estrategia contra el racismo. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 80–98.

Mato, D. (2020). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: las múltiples formas del racismo*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Ortiz Ocaña, A., Arias López M.I. y Pedrozo Conedo, Z. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista nuestrAmérica*, Vol. 6; n° 12; julio-diciembre. ISSN 0719-3092.

Segato, R.L. (2010). Los cauces profundos de la raza latinoamericana: una relectura del mestizaje. Crítica y Emancipación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, Año II, núm. 3 / Publicación semestral / Primer semestre.

Soria, M.G. y Orellana, S.E. (2021). Diferencias que desigualan: narraciones de estudiantes de formación docente. En S. Argüello y S. Maghaes (Coord.) *Formación, Desarrollo Profesional y Trabajo Docente. Problemáticas contemporáneas en Argentina y Brasil*. Libro digital. Editorial de la Universidad Nacional de Jujuy (EDIUNJu). En prensa.

Desarrollos artísticos y Derechos Humanos

Franco Toranzo
Marina Burré

Área Transdepartamental de Formación Docente. Universidad Nacional de las Artes
toranzofranco95@gmail.com
mcburre@gmail.com

RESUMEN

Este relato de experiencia pedagógica se inscribe en el eje “Transversalidades” en virtud de que el trabajo a referir se articula con Derechos Humanos que comprende varios de los temas y perspectivas inscritos en tales Transversalidades. Desde la cátedra *Didáctica de la Educación Artística 2* del Área Transdepartamental de Formación Docente de la Universidad Nacional de las Artes, nos proponemos compartir este trabajo que venimos ideando, implementando, y sobre el que seguimos reflexionando por distintos aspectos, varios de los que mencionaremos más abajo. Para ello compartiremos una descripción que permita caracterizar las prácticas llevadas a cabo, referir la problematización desde la que surgen como propuesta pedagógico-didáctica, y los propósitos y la perspectiva que las fundamentan.

PALABRAS CLAVE: formación docente en artes; interdisciplina; derechos humanos

INTRODUCCIÓN

La Universidad Nacional de las Artes ofrece de manera gratuita la posibilidad de formación inicial en artes a estudiantes de todo el territorio argentino así como también a estudiantes de la región. Dentro de esta universidad, el Área Transdepartamental de Formación Docente es la unidad académica que se encarga, desde su creación en 1996, de la formación de docentes en diferentes lenguajes artísticos, por lo que asisten estudiantes de los profesorados de artes en Artes Visuales, Música, Danza y Teatro, con sus diferentes orientaciones. De esta manera, estudiantes de los diferentes profesorados comparten las cursadas de las asignaturas dictadas en dicha unidad, y es parte de nuestra propuesta tender a la promoción de promoviendo aprendizajes colectivos e interdisciplinarios.

Entre esas asignaturas se encuentra *Didáctica de la Educación Artística 2 en la que nos desempeñamos*, la cual forma parte del conjunto de materias que configuran el plan de estudios del cuarto año en la formación inicial de profesores/as en artes. La misma se construye como un espacio curricular perteneciente al Campo de la Formación General en el cual se despliegan los conocimientos sobre los que se construyen los marcos conceptuales interpretativos y valorativos de la acción docente. La cursada es obligatoria y, en vínculo con los propósitos de este campo, se promueve la reflexión crítica sobre los aspectos didácticos de la educación artística. Asimismo, desde nuestra propuesta se habilitan espacios para pensar el vínculo entre la producción artística interdisciplinar y el pensar-hacer pedagógico didáctico. Esta cursada se organiza de manera cuatrimestral, dictándose en ambos cuatrimestres de cada ciclo lectivo, en dos turnos diferentes (mañana y tarde), disponiendo de la promoción directa como modo posible de acreditación de la materia.

Por último, cabe agregar que como ocurre a menudo en cátedras de larga trayectoria, en ésta se han propuesto diferentes modificaciones en función de los cambios observados en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, de la emergencia de nuevos conocimientos de interés de la cátedra -fruto de investigación propia o de colegas- o en las condiciones del contexto sociocultural local, regional y/o internacional. En particular, las prácticas de enseñanza de la cátedra se han modificado desde antes de la pandemia pero, con otro impulso, durante esa circunstancia y luego de ella en virtud de dos aspectos que consideramos centrales: uno, la reevaluación teórica-conceptual de materiales bibliográficos y documentales (tendientes a una reducción cuantitativa como a un fortalecimiento de la perspectiva crítica); y otro, los desarrollos producidos en función de la virtualidad durante el aislamiento para fomentar más y mejores aprendizajes.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA

Para introducir la experiencia resulta imprescindible dar cuenta del contexto en el que se ideó la misma así como también el posicionamiento de nuestra cátedra. *Didáctica de la Educación Artística 2* adscribe a la perspectiva interpretativa-crítica, vinculada con el trabajo de Freire en latinoamérica. De esta manera, tenemos en cuenta la necesidad de dar lugar al trabajo con metodologías participativas así como la investigación temática para la construcción de conocimientos comprometida con la solución de problemáticas sociales e incluyendo a quienes ellas afectan. Entre las características de este enfoque, entonces, distinguimos entre otros rasgos el cuestionar las posiciones positivistas -la “objetividad”, la “verdad”, la “neutralidad”-; el centrar su objeto de conocimiento en la práctica, partir de ella y retornar a ella para modificarla, conjugando teoría y práctica; el participar activamente, tomar decisiones, trabajar en grupo/s; el democratizar la producción y circulación de conocimientos; el emplear distintas técnicas e instrumentos de investigación y análisis; y analizar los problemas en el contexto histórico social en que se sitúan.

En esta dirección, la experiencia pedagógica específica objeto de este trabajo la enmarcamos en la continuidad de un trabajo en torno a otros modos de potenciar desarrollos interdisciplinarios referidos a contenidos propios de los lenguajes artísticos. Dicha tarea llevada a cabo al menos desde 2018, dio lugar al entrecruce de esos contenidos con temáticas puntuales de la contemporaneidad. En este sentido, parte de los desarrollos artísticos de la contemporaneidad abordan con intensidad, en especial en nuestro siglo, diferentes problemáticas comunes a temáticas o conflictos locales, regionales, y/o internacionales que afectan de modo crítico a amplios sectores de la población. Así, el análisis de esas prácticas se muestra como una forma potente de manifestación acerca de esas problemáticas desde materialidades otras del texto, que posibilita a quienes se forman en la docencia en artes conocer, explicitar su posicionamiento, y experimentar sobre su propio entorno y el de su comunidad. Dicho esto, luego recuperamos esas experiencias para dar inicio a la que queremos referirnos específicamente en este trabajo, y que comenzara en el primer cuatrimestre del 2023. En ese año fue declarado por decreto nacional de homenaje a los cuarenta años ininterrumpidos de democracia en nuestro país. La relevancia de este aniversario fue retomada por Franco Toranzo (Ayudante de cátedra y ex estudiante de la asignatura) para proponerlo como eje de la producción artística que aquí retomamos para su análisis siendo aceptada de inmediato por la cátedra. Reconocemos así que al momento de escribir este relato, es la tercera ocasión de implementación de la propuesta con eje en los derechos humanos, giro dado a partir de una propuesta de la docente a cargo de la materia en virtud de una instancia formativa cursada en 2023 dictada por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Esta aclaración resulta entonces válida dado que con

antelación al 2023, incluso en la virtualidad total exigida por la pandemia, también se trabajó en cada comisión sobre la elaboración de desarrollos artísticos pero sobre aspectos propuestos por cada grupo de estudiantes desde su interés por (al menos) una problemática del contexto actual de las prácticas de enseñanza vistas en el marco de la asignatura.

Ahora bien; la centralidad del trabajo de ideación desde los derechos humanos habilita que cada estudiante indague y reflexione acerca de su propia situación y experiencias en su contexto, lo que luego comparte durante la apertura de una instancia de intercambio con sus pares de grupo a fin de definir al menos un derecho priorizado por el grupo. En este sentido, esta experiencia forma parte de la unidad de contenidos que refieren a las prácticas de producción en artes en la contemporaneidad desde una mirada pedagógica; esto implica recuperar aspectos específicos de la producción en artes desde las operatorias contemporáneas, como aspectos propios del pensar-hacer educativo. A la fecha, las propuestas han sido resueltas de manera grupal, y hasta poniendo en relación estudiantes de la presencialidad y a distancia en función de necesidades y posibilidades excepcionales - v. gr. elaboración de grupo de estudiantes de la presencialidad con una estudiante a distancia del régimen especial de cursada por cuestiones de salud-.

Otro aspecto que recuperamos en relación con esta propuesta de 2023 fue el conversatorio realizado en el marco de la asignatura durante el primer cuatrimestre de dicho año. El mismo tuvo como propósito recuperar en profundidad y con testimonios de las expositoras algunas de las temáticas y experiencias abordadas por las artes en la contemporaneidad. Así es que invitamos a tres mujeres especialistas/activistas que abordaron durante el desarrollo del conversatorio cuestiones vinculadas a la perspectiva de género, a la identidad de hijos e hijas de desaparecidos/as en dictadura, así como también a cuestiones culturales.

En relación con la consigna específica de la propuesta, está dada por la posibilidad de que les estudiantes en pequeños grupos interdisciplinarios -v.gr. un estudiante de Danza, una estudiante de Artes visuales y otre de Música-, puedan llevar a cabo la ideación e implementación de un desarrollo artístico que recupere alguna/s de las operatorias artísticas de la contemporaneidad. Asimismo, en dicho desarrollo artístico se propone el abordaje de alguno/s de los Derechos Humanos. También les invitamos a pensar en qué espacio de la unidad académica decidirán implementar el desarrollo artístico y cuál será el carácter de ese desarrollo, es decir, si será efímero o permanente. En todas las propuestas, les pedimos que la duración de las mismas no supere los 5 minutos. Así los desarrollos artísticos se implementan en una misma fecha y les estudiantes asisten como espectadores o participantes de las propuestas de sus compañeros. El modo de organización en cuanto al orden de las mismas, lo determinamos en función de los requerimientos tecnológicos y

espaciales de cada una, atendiendo también a los tiempos de montaje y desmontaje de éstas, como la participación efectiva de todos los estudiantes, ya sea como intérpretes o espectadores.

En cada fecha en la que se presentan los desarrollos, incluimos al término de las implementaciones, una instancia de intercambio sobre lo vivenciado, tanto como espectadores como intérpretes en el marco de la instancia de evaluación. En dichos intercambios, buscamos recuperar los temas abordados y aquellos aspectos que tienen que ver con los procesos particulares de cada grupo así como también cuestiones individuales que a veces aparecen como obstáculos y otras como vehiculización de la propuesta.

CARACTERIZACIÓN DE ALGUNAS EXPERIENCIAS

Las experiencias que tomamos, las comentaremos en orden cronológico (2023-2024), y acompañadas de registros fotográficos. De esta manera, la primera imagen corresponde al desarrollo artístico realizado por estudiantes de Artes Visuales, Danza y Teatro. El mismo se proponía abordar varios derechos vinculados a los binomios dictadura-democracia, libertad-opresión, tratando de interpelar a los espectadores presentes y muy próximos al grupo de estudiantes protagonistas de la experiencia. Para la misma tomaron como operatoria la creación de una nueva *versión*, de la obra instalación “Baño público” de Roberto Plató, original que fue presentada en el Instituto Di Tella en el año 1968. En la puesta de la nueva versión, del personaje de la Democracia pendían carteles donde ella invitaba a que se la moviera “con libertad”. De esta producción queda entre otros el recuerdo de la intervención de Marina Burré, profesora titular de la cátedra, que como espectadora parte del momento performático le quitó la máscara que cubría la cara la estudiante que simbolizaba la Democracia, luego de que había sido manipulada con cierta rudeza un par de ocasiones por otros estudiantes, haciéndola desplazarse de modo inestable en diferentes direcciones. Esta situación fue



retomada para su fundamentación desde lo pedagógico y lo simbólico en la instancia de evaluación.

En el segundo cuatrimestre del año 2023, incluimos este registro fotográfico de una performance ideada por un grupo de estudiantes de Danza y Música. Para ello, se propusieron abordar la transición del período desde la dictadura al reinicio de la democracia. En ese desarrollo se recuperaron cuestiones vinculadas a los derechos: a la libertad de expresión y a la información, en una reflexión sobre la liberación de los pueblos. De ahí, la presencia de los diarios ubicados en la pared, detrás de ellos, que en determinado momento tomaron y rompieron simbolizando la obstaculización al acceso a la información durante el período de dictadura.



Por último, durante el primer cuatrimestre del 2024, un grupo de estudiantes de Teatro y Artes Visuales, idearon una performance en la cual se incorporó un trabajo audiovisual. La misma abordó el derecho humano a la libertad de expresión, como derecho puesto en jaque por discursos de odio, tomando el concepto de antagonismo de Chantal Mouffe (2007). En la puesta se puso en juego el audiovisual con definiciones conceptuales y preguntas entramadas en la acción -entre los conceptos, desacuerdo, antagonismo, modelo antagonista; entre las preguntas, cómo percibimos y respondemos a las opiniones diferentes?-,

fragmentos de discursos actuales agresivos atemorizantes tomados de los medios y de figuras de poder, como fondo a la acción de la performer que elaboraba, de modo rudo y casi enajenado, una hamburguesa. También, el trabajo audiovisual *-mash up* creado por estudiantes- recuperó cuestiones de la violencia de género, y que también fue retomado por la estudiante performer simbólicamente a través de la manipulación de carne picada, que también estrujó, amasó, y luego golpeó con una cuchilla, antes de pasarla por la picadora de carne. Sobre el final, se invitó a los asistentes a acceder con un QR a un entorno digital desde sus celulares para expresar con una palabra su opinión sobre la problemática presentada.



VALORACIÓN ANALÍTICA. LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

Con la intención de abordar el análisis de la propuesta que forma parte de este relato creemos necesario recuperar los aportes de una de las autoras que forman parte de la bibliografía de la cátedra. Desde las epistemologías feministas, Anna Maria Piussi (2000) invita a visitar los eventuales vínculos que tiene cada persona con el mundo, que para la autora es una conexión atravesada por los sentimientos, los deseos y sus contradicciones. Al mismo tiempo, y desde la perspectiva enunciada al comienzo del apartado anterior, la propuesta de Díaz Barriga (2012) recupera la necesidad de proponer y fomentar aprendizajes significativos, que les permitan a los estudiantes abordar problemáticas del contexto en el que viven, pudiendo transformarse al mismo tiempo que transitan dichos aprendizajes.

De este modo, teniendo en cuenta la información relevada en los intercambios posteriores a cada fecha de implementación de los desarrollos artísticos, encontramos que los estudiantes ponen en palabras aquellos aspectos que identifican como obstáculos y también los aspectos que reconocen como favorables. En este sentido, vale traer el comentario de una estudiante que a partir de la reflexión requerida para el abordaje de la propuesta se dió cuenta de que había un aspecto del orden de lo familiar que no estaba teniendo en cuenta en tanto se vinculaba con una carga emotiva fuerte. Es decir, el proceso de la propuesta, con sus diversos intercambios entre pares y docentes, estimuló que partiera de sí misma, de su propia historia, al favorecer su reflexión sobre aspectos no atendidos, o acallados, en su cotidianidad. Otro aspecto que identificamos como logro tiene que ver con el abordaje de conflictos, es decir que hacia dentro del grupo pudieron resolver dificultades en la comunicación y establecer acuerdos, vinculados a decisiones artísticas. Éstos forman parte, desde la perspectiva de la cátedra, de todo trabajo interpersonal y es fundamental que se pueda hacer lugar para el diálogo, debate y la confrontación desde condiciones que posibiliten el máximo respeto en el grupo, sobre todo porque se fomentan prácticas educativas democráticas.

En cuanto a los desafíos futuros, identificamos la recuperación de la primera parte de la cursada para poner en diálogo con esta propuesta pedagógica que tiende siempre a estar ubicada en el último tramo de la asignatura. Desde la cátedra, estamos trabajando en la posibilidad de compartir la propuesta que hemos generado con cátedras de otras universidades. Encontramos que este tipo de intercambio se vuelve un desafío enriquecedor para docentes y estudiantes, según advertimos en los avances significativos realizados a partir del interés en la propuesta.

CONCLUSIONES

Al reflexionar sobre las instancias de intercambio posteriores a la implementación de los desarrollos artísticos interdisciplinarios en torno al abordaje de los Derechos Humanos,

encontramos que es una práctica potente. En principio, si bien el fin es la concreción de esos desarrollos con las materialidades y procedimientos de las artes, es de destacar la relevancia que cobra la palabra en todo el proceso de ideación de cada propuesta y hasta cada puesta. En este sentido, es la palabra la que va encontrando modos de discusión de prácticas artísticas diversas artistas de distintos lenguajes, la que construye vías de creación, la que posibilita vínculos nuevos más próximos, y la que debe ser habilitada y fortalecida cuando el silencio la acalla, le quita su poder, la corre de la resolución de problemas que dan lugar a conflictos. Es la palabra, entonces, la que recupera un rol sumamente valioso no sólo para el despliegue de la práctica artística o docente con sus materialidades propias, sino para el despliegue del ser humano en sociedad, es decir, en el sentido más amplio. Y la que surge en la evaluación para interactuar acerca de las decisiones que tomamos como docentes, frente a estudiantes en las prácticas, frente a las obras, como sujetos sociales.

Asimismo, en relación con tal potencia, las palabras de los estudiantes, reconocen el impacto en sus individualidades a partir de todo el proceso artístico llevado a cabo, por lo que se vuelve el insumo fundamental para considerar la pertinencia de la continuidad de dicha práctica. Además de que en tanto práctica artística se renueva en cada cuatrimestre con las miradas nuevas y situadas de los grupos que deciden abordar tal o cual aspecto de los Derechos Humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Burré, M.C. (2022): Capítulo-Clase 2. Producciones didácticas en lenguajes artísticos combinados. Buenos Aires, Argentina.

Información legislativa y documental s/f. Declaración universal de los Derechos Humanos. Recuperado de https://www.infoleg.gob.ar/?page_id=1003

Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.

Díaz Barriga, Á. (2012). *Pensar la didáctica*. Amorrortu editores.

Piussi, A.M. (2000). Partir de sí, necesidad y deseo. *DUODA Revistes d'Estudis feministes* N° 19.

Embriología en primer año de medicina. Una clase con olor a hospital y derechos

Pablo Javier Díaz
Alejandra Inés Díaz
Julia Emilia Díaz Baliero
Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de La Plata
Instituto Ciencias de la Salud. Universidad Nacional Arturo Jauretche
pablodiaz@med.unlp.edu.ar
adiaz@med.unlp.edu.ar
juliadiaz@med.unlp.edu.ar

RESUMEN

La enseñanza universitaria, con el correr de los años se debió adaptar a los cambios sociales, algo que, en las aulas de medicina en sus primeros años encuentra cierta resistencia, más aún cuando se trata de (irónicamente) enseñar con aplicación en la asistencia médica, y con una perspectiva de género. Pero dicha resistencia se encuentra en el propio cuerpo docente, algo que se contrapone con la mirada del estudiantado, más aún cuando se utiliza el método de generación del conflicto cognitivo como método pedagógico, tal como se describe en esta experiencia, donde se relata lo vivido en una clase sobre fecundación en la materia Citología, Histología y Embriología en la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP, durante la cual se interpelaron las cuestiones biológicas, sociales, culturales y legales.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de la medicina; perspectiva de género; transdisciplina; fecundación

INTRODUCCIÓN

La enseñanza en el ámbito universitario ha ido adoptando cambios ligados a los vaivenes socioculturales, científicos y tecnológicos, tomando postura respecto de éstos e intentando realizar una intervención constructiva.

A las ya múltiples y estudiadas modalidades de acciones e intervenciones pedagógicas, actualmente se presenta de forma imperativa la necesidad de incorporar la Perspectiva de Género en las aulas de la educación superior, para así animar desde la formación profesional de las diferentes áreas del conocimiento, a incursionar con diferentes puntos en esta temática que atraviesa e interpela de manera transversal a toda la sociedad.

En este trabajo se relata la experiencia pedagógica dada en el marco de una clase embriología en el primer año de la carrera de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia pedagógica que aquí relatamos se trata de lo accionado en la clase de Fecundación (según figura en el programa analítico) de la materia Citología, Histología y Embriología, del primer año de la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata.

Dicha clase correspondía a un trabajo práctico que se estructuró como un encuentro tipo taller, en donde se aplicó el método hipotético deductivo, estimulando la inventiva docente y motivando a la participación activa de las personas asistentes, para que se puedan ilustrar varios conceptos prácticos que llamen a la discusión.

Dicho encuentro se llevó a cabo en una comisión a cargo de un JTP (médico de profesión, la cual ejerce en ámbito público); en dicha comisión también participan dos ayudantes diplomados (de profesión ajena a la medicina, sin actividad asistencial)

Los objetivos de esta clase fueron:

Objetivos Generales: estudiar desde una mirada integral y trans-disciplinaria el proceso de fecundación humana.

Objetivos Específicos:

- Conocer la citología básica de las gametas.
- Comprender el proceso de gametogénesis, las formas de división celular eucariota (mitosis y meiosis) la maduración y la capacitación.
- Analizar el proceso de fecundación humana desde la perspectiva asistencial, contemplando los aportes de las nuevas tecnologías, la sociedad y la cultura.
- Establecer los conceptos generales de sexo, género, sexualidad y genitalidad.

Para poder llevar adelante la implementación de esta clase, la misma se estructuró en tres momentos: La Generación del Conflicto Cognitivo. El Análisis. La Síntesis.

a) Generación del Conflicto Cognitivo

En relación a este punto, para nuestra clase, primeramente, se re-tituló la clase como “Fecundación y Fertilización Humana, encuentro práctico, de discusión y aplicación a la medicina”, a continuación, realizamos los siguientes pasos:

Momento 1: luego de la presentación formal, se realizó la siguiente pregunta a todas las personas asistentes: “¿Qué es la fecundación?”. Dicha pregunta fue leída desde la proyección de la presentación Power Point.

En ese momento, el estudiantado participó leyendo, desde sus notas y apuntes las distintas definiciones que tenían al respecto del tema.

Momento 2: Se proyectaron las fotos de todos los libros de la bibliografía recomendada por la cátedra, en donde figuraban las definiciones de fecundación; que en mayor medida había mencionado en el momento 1. Seguidamente se procedió a preguntar: ¿Están de acuerdo con estas definiciones? ¿Leyeron alguna otra? ¿Cambiarían algo de ellas? El grupo estudiantil, en ese momento afirmó estar de acuerdo y no mencionó cambios.

¿QUÉ ES LA FECUNDACIÓN?

FECUNDACIÓN: Proceso de fusión celular. Unión de gametas femenina y masculina, resultando en la formación de la célula huevo o cigota.

El presente capítulo describe el origen y la maduración de los gametos masculinos y femeninos y las condiciones hormonales que hacen posible esta última. También trata sobre los cambios cíclicos, controlados por hormonas, que preparan el aparato reproductor femenino para la fecundación y el mantenimiento del desarrollo embrionario. El presente capítulo explica en primer lugar el proceso por el cual el óvulo y los espermatozoides se encuentran en el aparato reproductor femenino para que pueda tener lugar la fecundación. A continuación esboza la compleja serie de interacciones que se suceden en la fecundación del óvulo por un espermatozoide.

TRANSPORTE DE LAS GAMETAS

Como hemos visto en el capítulo 1, el espermatozoide se encuentra altamente especializado para el movimiento, con el único fin de alcanzar a la gámeto femenina e incorporar su núcleo al citoplasma de la misma. Esto no resulta una tarea sencilla, ya que el camino que tiene que recorrer es largo y presenta obstáculos que deben ser sorteados.

V. FECUNDACIÓN: es el proceso mediante el cual se unen o fusionan el gameto femenino (óvulo) haploide y el gameto masculino (espermatozoide) haploide para formar una nueva célula diploide: el HUEVO o CIGOTO. Es decir un nuevo individuo con un genoma derivado de ambos progenitores. Para que este evento suceda ambas gametas serán transportadas hasta encontrarse en la trompa uterina y contar con cambios físico-químicos.

La fecundación, fenómeno en virtud del cual se fusionan los gametos masculino y femenino, tiene lugar en la región de la ampolla de la trompa uterina. Es ésta la parte más ancha de la trompa y se halla localizada próxima al ovario (fig. 2-4). Los espermatozoides pueden mantenerse viables en el tracto reproductor femenino durante varios días.

Fecundación y Primera Semana de la Gestación - Encuentro Práctico y de Discusión - Med. Díaz, Pablo Javier

¿QUÉ ES LA FECUNDACIÓN?

El capítulo 1 describe el origen y la maduración de los gametos masculinos y femeninos y las condiciones hormonales que hacen posible esta última. También trata sobre los cambios cíclicos, controlados por hormonas, que preparan el aparato reproductor femenino para la fecundación y el mantenimiento del desarrollo embrionario. El presente capítulo explica en primer lugar el proceso por el cual el óvulo y los espermatozoides se encuentran en el aparato reproductor femenino para que pueda tener lugar la fecundación. A continuación esboza la compleja serie de interacciones que se suceden en la fecundación del óvulo por un espermatozoide.

La fecundación constituye una secuencia compleja de sucesos moleculares combinados que se inicia con el contacto entre un espermatozoide y un ovocito (véase Figura 2-15) y termina con la mezcla de los cromosomas maternos y paternos en la metafase de la primera división mitótica del cigoto, un embrión unicelular (Figura 2-16). La existencia de deficiencias en cualquier etapa de la secuencia de dichos fenómenos puede comportar la muerte del cigoto. Los estudios genéticos con modelos transgénicos y *knock-out* han mostrado que en el proceso de reconocimiento espermatozoide-óvulo y en su unión participan moléculas de unión a carbohidratos y proteínas específicas de los

GAMETOGENESIS

El desarrollo del ser humano se inicia con la fecundación, por medio de la cual se unen la gameta masculina con la gameta femenina. Para que esto mismo se produzca, las células sexuales deben experimentar una serie de cambios que forman parte de la **gametogénesis**, a través de la cual se crean los gametos maduros.

Tanto el espermatozoide como el óvulo son células altamente especializadas.

I. REPRODUCCIÓN SEXUAL

La reproducción sexual ocurre cuando los gametos femeninos y masculinos maduros se encuentran y se unen para formar un cigoto. Los gametos se desarrollan a través de la gametogénesis, un proceso que involucra la división del núcleo del cigoto. Los gametos se producen en los ovarios y testículos, respectivamente. Los gametos se producen por **gametogénesis** (división meiótica) para los hombres y **oogénesis** (división meiótica) para las mujeres. Este proceso produce células que tienen exactamente la mitad de los cromosomas que las células somáticas.

El desarrollo de un nuevo organismo se inicia con la fertilización, proceso que consiste en la fusión del gameto masculino o **espermatozoide** con el gameto femenino o **ovocito** para formar un huevo o **cigoto**. El proceso mediante el cual se desarrollan los gametos masculino y femenino recibe el nombre de **gametogénesis**, y al concluir este proceso los gametos serán genéticamente y fenotípicamente maduros, capaces de participar en el proceso de la fertilización. Tanto en el varón como en la mujer, el proceso de gametogénesis comienza con la aparición de las **células germinales primordiales**.

Fecundación y Primera Semana de la Gestación - Encuentro Práctico y de Discusión - Med. Díaz, Pablo Javier

Momento 3: Se prosiguió con las dos siguientes imágenes del Power Point, en donde en una se mostraban parejas diversas que habían fecundado, y en otra un estudio científico en donde se obtuvieron embriones a partir de células que no eran gametas, e incluso del mismo sexo biológico. En este momento no se hizo pregunta alguna, se dejó el espacio abierto a las reacciones.



Luego de unos minutos de silencio, y sin estar previsto, un personal docente ayudante diplomado que acompañaba en la clase (como se mencionó antes) exclamó: “*¡Pero esto no es normal!*”. Sin iniciar en este punto un análisis de la desafortunada y espontánea intervención, esto motivó a que el grupo de estudiantes pudieran romper el silencio, alzando voces respecto del choque cognitivo que se había producido. Se dejó la libre discusión, sin realizar intervenciones.

Momento 5: Luego de acabado el intercambio libre de ideas, se prosiguió a realizar la siguiente pregunta. “*Las definiciones que hemos leído y discutido ¿Incluyen las fecundaciones de los ejemplos de las fotos?*”. Aquí la respuesta fue unánime: “*No*”. En este momento, fue donde se logró reafirmar el conflicto cognitivo, que nos permitió a pasar a la siguiente etapa de la clase.

b) El Análisis

Momento 6: Luego del intercambio, bullicioso, que se generó con anterioridad, se pidió de forma voluntaria y azarosa, que pudieran dar una nueva definición sobre lo que es la fecundación, contemplando no solo los casos ejemplificados, sino todos aquellos que puedan imaginar. Aquí, el docente a cargo las fue escribiendo en el pizarrón tal cual fueron expresadas.

En éste punto es claro que se está llamando a reflexionar, a crear conocimiento en unión con sus saberes previos. Así mismo, se busca poner en acción a las operaciones de segundo grado; con ello se intenta generar un espacio para deliberar, e indefectiblemente llegar al monitoreo mental propio y grupal. La meta aquí es que quienes participan se pregunten: ¿Qué pensé? ¿Por qué lo pensé? ¿Qué pensaron las otras personas del grupo? ¿Por qué pensaron eso? Aquí, se refuerzan o desechan las hipótesis y las mismas se contraponen. Así mismo, el hecho de hacer explícita la nueva idea de fecundación ante todo el equipo presente empuja indefectiblemente a la discusión y empleo de las estrategias de comprensión reconstructivas.

Momento 8: Luego de escribir y leer todas las definiciones propuestas, se invitó a defenderlas u objetarlas. Es este punto se pudo pesquisar si en el bagaje cultural del grupo estaban presentes los conceptos de sexo, género, sexualidad, genitalidad, etc., y a medida que fueron aparecieron estas palabras se fueron escribiendo en el pizarrón, como también las concepciones que tienen de las mismas.

c) La Síntesis

Momento 9: Luego de finalizada las colaboraciones del grupo, y para la síntesis, se utilizó la intervención de la inteligencia artificial, para que pueda echar luz al respecto. En este caso, dicha inteligencia artificial, ofreció la siguiente definición: *“la definición de fecundación que propongo desde la perspectiva de un profesor universitario de Embriología, debe ser precisa, actualizada y respetuosa de la diversidad humana, para poder abordar con rigor y responsabilidad la complejidad de este proceso clave para la especie humana”*.

Seguidamente se pasó a mostrar la definición una definición con perspectiva, la cual abarca todos los ejemplos citados.



¿QUÉ ES LA FECUNDACIÓN?

Ponte en el lugar de un profesor universitario de Embriología en la Facultad de Medicina ¿Que definición darías de la fecundación, teniendo en cuenta los avances actuales de la ciencia, la perspectiva de género y las fecundaciones o entre parejas del mismo sexo, trans-género o familias monoparentales?

La fecundación es el proceso mediante el cual un espermatozoide se fusiona con un óvulo para formar una célula única llamada cigoto, que marca el inicio del desarrollo humano. Es uno de los momentos más críticos del ciclo vital y necesita de una serie de factores para lograrse exitosamente.

Desde un enfoque de género, es importante destacar que la fecundación no es exclusiva de parejas heterosexuales, ya que gracias a los avances médicos y tecnológicos, hoy en día es posible la fecundación in vitro y la inseminación artificial con donantes anónimos o conocidos, para parejas del mismo sexo o mujeres solteras.

Aimismo, hay que subrayar que la fecundación no es solo un evento biológico, sino que también tiene una dimensión social, cultural y ética que debemos considerar. En este sentido, es fundamental garantizar el acceso equitativo a los tratamientos de fertilidad, respetar los derechos reproductivos y sexuales de las personas, y abordar los eventuales riesgos éticos asociados a la manipulación de la vida humana en sus primeras etapas.

En definitiva, la definición de fecundación que propongo desde la perspectiva de un profesor universitario de Embriología, debe ser precisa, actualizada y respetuosa de la diversidad humana, para poder abordar con rigor y responsabilidad la complejidad de este proceso clave para la especie humana.

Fecundación y Primer Semestre de la Gestación - Encuentro Práctico y de Discusión - Med. Díaz, Pablo Javier

¿QUÉ ES LA FECUNDACIÓN?



Proceso por el cual se fusiona el material genético de dos personas, resultado de ello una célula cigoto

Quienes trabajamos en salud, siempre debemos acompañar en los cambios sociales y culturales, con ciencia y con conciencia

Fecundación y Primer Semestre de la Gestación - Encuentro Práctico y de Discusión - Med. Díaz, Pablo Javier

Momento 10: Se finalizó preguntando al grupo: ¿Cree que esta definición contempla todos los casos posibles de fecundación, sin dejar de ser “biológicamente” correcta? La respuesta unánime, fue “sí”.

La clase prosiguió, y de igual manera se trató el tema de “¿Cuándo comienza la vida?”, lo cual también se abordó de la misma manera, diferenciando fecundación con concepción, contraponiendo los preceptos biológicos, con los integrales de las personas (incluyendo los legales y los de responsabilidad médica). Esta situación también trajo momentos de incertidumbre en parte del cuerpo docente acompañante.

- Los derechos reproductivos integran los derechos humanos: hay un **derecho a procrear y un derecho a no procrear**.
- El término **concepción**, contenido en el artículo 4 de la Convención Americana de Derechos Humanos fue asimilado al de **anidación**. Se reconoció que un ovocito fecundado da paso a una célula diferente, con la consecuente información genética suficiente para el posible desarrollo de un ser humano; pero si ese embrión no se implanta en el útero de una persona gestante, sus posibilidades de desarrollo son nulas, pues no recibe los nutrientes necesarios, ni está en un ambiente adecuado. **Concepción**, presuponé, pues, existencia dentro del cuerpo de quien gesta. Prueba de esta conclusión es que solo es posible establecer si se ha producido o no un embarazo una vez que el ovocito fecundado se ha implantado en el útero y se produce una hormona (hormona gonadotropina coriónica humana, **hCG**), detectable únicamente en quien tiene un embrión anidado.
- Un **embrión no implantado** (ya sea un embrión durante la primera semana gestacional transitando por la trompa del útero o un embrión in vitro), **no es persona y no debe ser tratado de igual manera que una persona nacida, ni que titularice un derecho a la vida**. El embrión y el feto gozan de una **protección gradual e incremental, no absoluta**. Es decir, la **protección del derecho a la vida desde la concepción, se vincula al mayor o menor desarrollo de ese embrión**.



Juristas argentinas que analizaron el fallo **Artavia Murillo** y otros c/ Costa Rica. De izquierda a derecha **Dra. Aída Kemelmajer de Carlucci**, **María Herrera** y **Beatriz Lamm**.

Fecundación y Primera Semana de la Gestación - Encuentro Práctico y de Discusión - Med. Díaz, Pablo Javier

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

Tomando las palabras de Claudia Lomagno (2011), resaltaremos que los modelos de comunicación y educación en salud, deben tener en cuenta no sólo recursos para las modificaciones del medio sino también la comprensión de los factores potenciadores de la salud contenidos en las relaciones humanas; se deben contemplar acciones que impliquen el conocimiento desde los significados de la enfermedad y los condicionantes socioeconómicos y culturales de la salud, perfeccionando la comunicación entre sujetos como racionalidad coordinadora.

Es así, que el concebimos el proceso de enseñanza-aprendizaje es una forma de reinventar, recrear, reescribir y todo esto, es tarea de un sujeto, no de un objeto (Doval L, 1998); lo que hace que el aprendizaje sea una activa reelaboración de la experiencia y no una pasiva recepción de información. (Farji-Brener, 2007); y en relación a este proceso en la formación de profesionales de la medicina es que nos debemos preguntarnos ¿Qué enseño? ¿Para quienes? ¿Para qué? ¿Cómo lo hago?

Para el caso de la clase relatada, las respuestas a estas preguntas fueron: enseño medicina para futuros profesionales de la misma, para que tengan una visión integral en cada paso de vida profesional. Lo hago mostrando la realidad actual de lo que se vive en los hospitales, bajando a un terreno práctico y real todo lo referente a la propia materia, a las paralelas y a las que vendrán; muestro como integrarlo, no dejándolo al propio azar de cada estudiante.

Anudado a esto, debemos recapitular que el rol de quien hoy ejerce la medicina no es distinto al que ejerció Imhotep (2.700 aC), Hipócrates (460- 380aC), Cecilia Grierson (1859 – 1934) o René Favaloro (1923- 2000); este rol fue, es y probablemente será, el de tender a satisfacer las demandas de la sociedad y del grupo de colegas en cuanto al proceso de salud-enfermedad-atención se refiere. El estado de salud de las personas se considera multi y transfactorialmente dinámico; se debe comprender que la salud y la enfermedad son los extremos opuestos de una extensa línea por la cual fluctuamos a lo largo de la vida y es en

esa línea donde la medicina interviene para desplazar a las personas hacia el lado de la salud, utilizando las herramientas disponibles (esto es la atención). Ese transitar no solo depende de lo estrictamente biológico, ya que sería algo en extremo reduccionista y sin valor médico, sino que posee componentes con representaciones históricas, sociales, culturales y legales, que son las que determinaran como las personas enferman, sana o mueren, y es ello mismo lo que debe quedar claro desde el inicio de la formación, sin importar que asignatura estemos estudiando.

Cuando se enseña o se estudia medicina, se debe tener muy en claro que es lo importante en un mar infinito de información, dado que la manera de orientar ese conocimiento es diferente, ya que cuando se aprende un tema en medicina, es menester dirigirlo a su aplicación práctica y conmensurable. Quienes estudiamos y ejercemos la medicina, hemos aprendido de otras personas que la ejercen, ya que la experiencia asistencial enriquece la docencia, hace del aprender un proceso que va de lo teórico o bibliográfico a lo real, aprendiendo desde el saber del otro.

Sin ánimos de discriminación, acusación o segregación, afirmamos que no se puede enseñar lo que no se hace, como tampoco se puede hacer lo que no se enseña; acaso, ¿Cómo podríamos enseñar a alguien andar en bicicleta si nunca hemos visto o montado en una?

Si hacemos ello, corremos el riesgo de ser simples repetidores de bibliografías, sin criterio y sin capacidad de jerarquización del conocimiento, más aún en materias básicas que actualmente están hipertrofiadas de información. Información que en general esta descontextualizada, y hace que se genere una grieta inconmensurable con las materias de los años próximos.

Tal como dice Alberto Agrest (2008), es de vital importancia el contacto temprano con el ejercicio real de la medicina, ya que permite comprender la realidad de la profesión y aplicar de forma temprana los conocimientos adquiridos. Es por eso que se debe enfatizar desde el inicio de la formación médica, la importancia de una perspectiva integral, basada en la persona y en la medicina que se vive día a día en los pasillos de los hospitales. Y una manera de lograrlo es utilizando, tal como se explicó, la noción del conflicto cognitivo, en la cuál se relaciona con un estado de desequilibrio que surge cuando una concepción que tiene un individuo entra en pugna con alguna otra concepción que lleva el mismo individuo, o bien con el ambiente externo. Este punto representa una oportunidad para llevar al grupo a un punto ciego que le haga ver que los conceptos o métodos que maneja no son los adecuados para llegar a una conclusión satisfactoria en la resolución de un problema. (Priciliano Aguilar, Asuman Oktaç. 2004). Así logramos un punto de tensión imprescindible para que realice una actividad metacognitiva y se aprendan contenidos nuevos. Sin ello, todo nuevo conocimiento

correría el riesgo de ser adquirido mecánicamente. (Lomagno C. 1999), algo sumamente peligroso para futuros profesionales, que tendrán nada más y nada menos, que la vida de las personas en sus manos.

Es por ello que los estándares de educación en salud se deberían fundar en el diálogo crítico en el cual un proceso comunicacional abierto se torne central, no solo para atravesar las barreras que existe entre los grupos, sino también para exponer e identificar los diversos intereses a partir de los cuales cada grupo estructura su conocimiento. Aquí es donde reforzamos que quienes deben orientar y moderar esos conocimientos son quienes lo viven, articulan y utilizan día a día, ya que una transdisciplina propia es la clave del proceso. Si le pido al estudiantado que pueda unir conocimientos transdisciplinarios y el cuerpo docente no logra hacerlo, algo está fallando.

Es por lo antes dicho, que en la tarea docente el análisis se hace indisoluble respecto de la generación del conflicto cognitivo. Aquí se busca impulsar procesos de índole psicológico, olvidando en buena medida la estructura de la disciplina a favor de una supuesta espontaneidad en el aprendizaje. Su función es proporcionar formas de conocimiento que espontáneamente difícilmente se alcanzarían. Se entiende por ellos, que es de particular interés vigilar que la enseñanza no deje lagunas sin resolver, porque perjudican el logro del conjunto de la empresa pedagógica, especialmente en materia de formas de pensamiento o de saber hacer fundamentales. (Pierre Bourdieu F. 1989). El tipo de clases y análisis reconstructivo relatado, pretende ser una alternativa a la repetición, sosteniendo que un aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que las personas ya saben y su entorno real de trabajo y vivencia, generándose de ésta manera un aprendizaje significativo subordinado, de forma que la nueva idea aprendida se haya jerárquicamente subordinada a una idea ya existente en la mente de quien aprende, echando un "puente cognitivo" en la laguna generada. (Guerra Montoya J. 2006).

Y aquí se genera un punto de quiebre tal como dice Claudia Lomagno (1999); cuando lo nuevo contradice a lo que ya se había elaborado hay dos opciones, o se lo deja de lado (ya que incorporar contradicciones con lo que ya está organizado significa el esfuerzo extra de reelaborar y de modificar en profundidad las ideas previas, lo que se vio con el comentario de quien no vive la realidad de lo que enseña y lo tilda de "anormal"), o se transforma la interpretación de lo nuevo (de manera que guarde coherencia con lo que ya se sabía y esta instaurado en coyuntura, que fue lo que hicieron los estudiantes).

Los conceptos de análisis y síntesis se refieren a dos actividades complementarias en el estudio de realidades complejas, es así que esta última nos permite conocer más profundamente las realidades con las que nos enfrentamos, nos simplifica su descripción, y

resalta relaciones aparentemente ocultas, construyendo nuevos conocimientos a partir de otros que ya poseíamos. (Cuenca E. 2007) (Sánchez M. 2009).

En relación a lo que consideramos como logros con esta experiencia fue poder realizar una actividad en la cual se motiva a poner en crítica la bibliografía, y atravesarla con la realidad de forma cruda y sin vaivenes desde un escenario real, y aplicando la transdisciplina cuando una misma persona puede hablar de contenidos biológicos, sociales, culturales y de doctrina jurídica para asegurar derechos saltando la barrera obstaculizante del enciclopedismo catedrático. Así también consideramos que se pudo tender un puente directo con la práctica profesional, algo que muchas veces se ve vedado (y hasta mal visto) en los primeros años de la formación médica; cuestión que está siendo puesta de relevancia ya en varias universidades, tal como lo expresa Javier Crespo de la Universidad de Cantabria (Aragones M, 2024).

También sabemos que queda aún mucho camino por recorrer, principalmente para que el grupo docente, heterogéneo en su formación base, y muchos sin ningún tipo de relación directa con la medicina, puedan al menos comprender la necesidad de impregnarle el olor a hospital a los contenidos, y a su vez que estos tengan un marco de derechos (conquistados desde las luchas y las leyes), algo que los mantendría vigentes en un momento donde azotan vientos de retroceso al respecto; y además esta comprensión que no se genere un cisma entorpecedor al respecto o situaciones de discriminación como se vio en la clase.

Para finalizar citaremos a Moscovici y Hewstone (1993) "Todo contribuye a hacer de la ciencia una parte integrante de nuestra visión de la vida cotidiana. La ciencia es inseparable de nuestra vida intelectual y de nuestras relaciones sociales".

CONCLUSIONES

La enseñanza de la medicina, sin importar de que área se trate y en particular en los primeros años, representa un gran desafío para el grupo docente, el cuál debe estar a la altura para poder generar un espacio de aprendizaje significativo, con jerarquización del conocimiento, y con una real multi y transdisciplina que abarque los aspectos biopsicosociales que pregona la definición de la salud de la Organización Mundial de la Salud, interpelando de manera directa y clara no solamente estos aspectos, sino también los pedagógicos con su bibliografía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agrest, A. (2008). *Ser médicos, ayer, hoy y mañana*. Editorial El zorzal

Aragones, M. (2024) 1 de Junio. La revolución de la medicina: "Hay profesores alejados de la realidad clínica". Redacción médica.

- Bourdieu, P. y Gros, F. (1989). Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. Informes y documentos. Traducción: Antonio Ballesteros Jaráiz.
- Cuenca, E. F. (2007). Diseño y elaboración de un modelo didáctico de aprendizaje-enseñanza para el desarrollo de capacidades en alumnos de educación secundaria obligatoria. [Tesis inédita de la UCM]. Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Doval L, (1998). ¿Cómo aprenden nuestros alumnos?. Tecnología. Estrategia Didáctica. Prociencia-Conicet
- Farji-Brener, A.G. (2007). Una forma alternativa para la enseñanza del método hipotético-deductivo. *INCI*. 2007, vol.32, n.10
- Guerra Montoya, J.W. (2006). Referentes acerca del proceso de prácticas pedagógicas. Proyecto Formación de Directivos Docentes en Antioquia. SEDUCA – FUNLAM.
- Lomagno, C. (Coord.). (1999). Módulo 4. Problemática del sujeto que aprende. Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires. Dirección Provincial de Capacitación para la Salud. Secretaría de Planificación de la Salud. Formación docente en el área de la salud. Serie: formación docente en salud octubre, 1999.
- Lomagno, C. (2011). Las prácticas de prevención y promoción de la salud y su concepción como espacios educativos. ¿Pero desde qué perspectiva?. Mimeo 2011 Ficha de Cátedra.
- Moscovici Sergio, H.M. (1993). *Psicología social. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós.
- Priciliano Aguilar, A.O. (2004). Generación del conflicto cognitivo a través de una actividad de criptografía que involucra operaciones binarias. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa* 2004, 7 (julio). ISSN 1665-2436.
- Sánchez, M. (2009). *Desarrollo de habilidades del pensamiento. Procesos básicos del pensamiento*. Editorial Trillas.

Estado y derechos humanos ¿De qué hablamos?

Matías Zucconi

Colegio Nacional Rafael Hernández. Bachillerato de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata
matias.zucconi@nacio.unlp.edu.ar

RESUMEN

Esta es una propuesta de clase para cursos de 3er año de la materia *Ética y ciudadanía/Formación ética y ciudadana*, basada en la lectura dirigida de material bibliográfico, la moderación explicativa docente y, fundamentalmente, la reflexión y el debate de los estudiantes. Será clave generar un espacio que combine análisis-conclusiones-aprendizaje. El objetivo general es entender al Estado de derecho como un Estado garantista, acentuando en la indivisible la unión entre Estado de derecho y derechos humanos. Así, se busca advertir la característica de límite al poder del Estado de los derechos humanos y pensarlos como derechos propios de los individuos, relacionados con el Estado de derecho en un equilibrio entre el individuo y su comunidad política. A la vez, buscamos reflexionar acerca del contenido ético de los derechos humanos, marcando la primacía de *lo justo* sobre *lo bueno*. Además, en específico proponemos entender tanto el Estado de derecho como los derechos humanos como un fenómeno histórico, producto de diversos procesos socio-políticos y, sobre todo, de las ideas de la filosofía liberal clásica. Así, veremos al Estado democrático presente, en verdad, de forma desnaturalizada, problematizando las violaciones a los derechos humanos de acuerdo a nuestros criterios analíticos contemporáneos.

PALABRAS CLAVE: Estado; derechos humanos; individuo; poder; límite

ESTADO Y DERECHOS HUMANOS ¿DE QUÉ HABLAMOS?

Los derechos humanos son un límite al poder que puede ejercer el Estado que, como veremos, resulta fundamental. Estos derechos funcionan como una garantía de la integridad y la dignidad de los individuos; o sea, elementos de protección ante la intromisión del Estado o de otros individuos o grupos. En las siguientes lecturas y reflexiones, intentaremos notar cuáles son los problemas que pueden advertirse en relación a la posibilidad de los individuos de desarrollar su propia vida dignamente.

La primera lectura es un cuento corto llamado “Diktatia”:

El gobierno de Diktatia no era muy querido. En realidad era profundamente impopular. Para desgracia del pueblo no había mecanismos democráticos que permitieran expresar esta insatisfacción y había surgido un movimiento clandestino de resistencia dedicado a la realización de actos criminales de mayor o menor gravedad.

Tras un ataque especialmente devastador, la explosión de una bomba delante del Cuartel General de la Seguridad del Estado en Villadiktatia, el primer ministro ordenó la detención de treinta figuras bien conocidas de la oposición y les dio un ultimátum: o entregaban los nombres de los responsables de la bomba o pagarían todos con sus vidas. Esperaba, como mínimo, dos nombres.

El primer ministro apareció por la televisión, con aspecto tranquilizador, para anunciar que el gobierno ya había arrestado a los cabecillas, pero que se esperaba una confesión antes de dictar las sentencias.

A los líderes de la oposición se les dejó que considerasen la oferta. No era muy atractiva. No hace falta decir que ninguno de ellos tenía nada que ver con la bomba. Tampoco sabían quién había sido. Pero, si no daban ningún nombre, los treinta, inocentes o culpables, serían ejecutados para «escarmiento de los demás», tal como les había dicho el director de la policía secreta, mientras contenía una risa feroz y hacía chascar sus nudillos. Y, por si se les pasaba por la cabeza no tomarse en serio la amenaza, había una multitud de precedentes de incidentes parecidos que avalaban la sinceridad del gobierno, al menos en este tipo de asuntos.

Uno de los del grupo sugirió una solución: lo echarían a suertes entre todos ellos y los dos que perdieran tendrían que confesarse culpables de la colocación de la bomba y aceptar su ejecución para que los demás pudieran quedar libres. (Cohen, 2008, pp. 41-42)

Ahora, siguiendo en la línea de lo anterior, abordaremos el siguiente material, pero en este caso no será un relato ficcional, sino un fragmento que nos comenta una norma estatal verdaderamente histórica que fue aprobada en Alemania en el siglo XX:

La mayor parte de la doctrina considera que la desaparición forzada de personas tiene como antecedente el denominado “Decreto *Nacht und Nebel*” o también llamado “Decreto *Noche y Niebla*” o “Decreto *N. N.*”, firmado el 7 de diciembre de 1941 por el Supremo Comandante de las Fuerzas Armadas del Tercer Reich, Adolf Hitler. El texto del decreto, que tuvo que ser reconstruido por el Tribunal Militar Internacional de Núremberg, forma parte de una serie de normas que oficialmente se denominan ‘Directivas para la persecución de las infracciones cometidas contra el Reich o las Fuerzas de Ocupación en los Territorios Ocupados’ [...]. En términos generales, el “Decreto *Nacht und Nebel*” establece que aquellas personas capturadas realizando actos en contra del régimen, debían ser juzgadas de manera inmediata por una corte marcial en aquellos casos en lo que se tuviera la plena certeza de que el acusado iba a ser encontrado culpable y su sentencia sería la pena de muerte. En los demás casos, es decir, en aquellas detenciones en las cuales 1) la corte marcial no estuviera en capacidad de proferir una sentencia en un término inferior a los ocho días; 2) no hubiera pruebas suficientes para condenar al detenido; 3) la condena fuera diferente a la pena de muerte; o incluso, 4) la persona fuera encontrada inocente, las fuerzas de seguridad debían trasladar al acusado de manera secreta a un nuevo campo de reclusión sin dar información sobre su traslado o paradero. De acuerdo con la lógica de las directrices elaboradas por el Mariscal de Campo alemán Wilhelm Keitel, las medidas más idóneas para contrarrestar los actos que pudieran realizarse en contra del Tercer Reich, consistían en decretar la pena de muerte o la deportación oculta del acusado. Una vez que se seleccionaba la segunda opción, los encargados de la detención borraban cualquier registro y trasladaban al prisionero a algún campo de concentración, lugar en el cual éste era torturado y ejecutado, sin que sus familiares o el resto de las personas pudieran conocer su paradero. (López Cárdenas, 2017, pp. 27-29)

En los ejemplos anteriores podemos observar cómo el Estado puede llegar a ejercer su poder más allá de todo límite, y manejar de manera totalmente arbitraria la vida de los individuos. Por esto mismo, podemos teorizar que los derechos humanos son derechos propios de los individuos y funcionan para limitar el accionar del Estado sobre estos.

A este respecto, los autores *contractualistas* proponen la hipótesis del “estado de naturaleza” como un momento conflictivo de la existencia de los individuos. Básicamente, eso es lo que

fundamenta el ingreso al ámbito del Estado civil, que se da a través de un contrato o pacto. Obviamente, llegados a esta nueva etapa, los conflictos no desaparecen pero por lo menos tenemos leyes y diversas normas para regular y ordenar la vida y el comportamiento en general. Y cuando estas son violadas, existen mecanismos para juzgar esos acontecimientos y resolverlos.

Ahora bien, dentro de este nuevo ámbito hay otro tipo de conflicto que puede aparecer (no sólo entre individuos): entre los individuos y el Estado. Sí, incluso cuando el Estado se supone que se erige para organizar la comunidad y proteger la libertad y seguridad de los individuos, éste puede entrar en conflicto con ellos. Es habitual pensar que dentro de las leyes del Estado, son los individuos quienes las rompen y entonces generan situaciones injustas para con sus semejantes. Pero, pensemos, ¿podrían darse situaciones injustas dentro del marco de la ley? Si el objetivo de salir del estado de naturaleza es ingresar a otro ámbito en el que el Estado y sus leyes deben proteger a los individuos, ¿podría pasar que, en realidad, las leyes o disposiciones civiles terminen por causar daño y problemas a quienes tienen que cuidar? ¿Qué sucede cuando es el propio Estado, mediante sus normas o incluso actuando por fuera de ellas, el que atenta contra la integridad de las personas que lo componen?

En lo que sigue, pondremos atención a un material clave para la construcción de la normativa que busca establecer las garantías individuales y poner coto al proceder estatal, parte de la *Declaración Universal de Derechos Humanos* de la Organización de Naciones Unidas de 1948:

La Asamblea General proclama la presente *Declaración Universal de Derechos Humanos* como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

Artículo 1

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2

Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta *Declaración*, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política

o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

Artículo 3

Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

Artículo 4

Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre, la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.

Artículo 5

Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

Artículo 6

Todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica.

Artículo 7

Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta *Declaración* y contra toda provocación a tal discriminación.

Artículo 8

Toda persona tiene derecho a un recurso efectivo ante los tribunales nacionales competentes, que la ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales reconocidos por la constitución o por la ley.

Artículo 9

Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado.

Artículo 10

Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial, para la determinación de sus derechos y obligaciones o para el examen de cualquier acusación contra ella en materia penal.

Artículo 11

1. Toda persona acusada de delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad, conforme a la ley y en juicio público en el que se le hayan asegurado todas las garantías necesarias para su defensa.

2. Nadie será condenado por actos u omisiones que en el momento de cometerse no fueron delictivos según el Derecho nacional o internacional. Tampoco se impondrá pena más grave que la aplicable en el momento de la comisión del delito. (Organización de las Naciones Unidas, *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*, 1948)

En base a lo precedente, podemos sostener que los derechos humanos están ligados a la forma de Estado que conocemos hoy en día como “Estado de derecho”, regido por la ley, con una forma de gobierno democrática representativa y, por supuesto, brindando ciertas garantías fundamentales para que los individuos puedan desarrollar su vida íntegra y dignamente, más allá de la voluntad de cualquier otro individuo, grupo de individuos, o incluso de la comunidad en su conjunto o del propio Estado.

Sin embargo, tanto el Estado de derecho como los derechos humanos son instrumentos ético-político-jurídicos que no siempre existieron, sino que son producto de los avances en el plano de las ideas y de los fenómenos sociales, y en realidad son bastante nuevos en la historia, consolidándose a partir de finales del siglo XVIII en adelante.

Repasemos los siguientes fragmentos que dan cuenta de, justamente, esta cuestión histórica. En primer lugar, debemos advertir cómo los seres humanos logramos, a partir de cierto momento histórico, pensar en términos de humanidad:

Homo sapiens evolucionó para pensar que la gente se dividía entre *nosotros* y *ellos*. *Nosotros* era el grupo situado en nuestro entorno inmediato, quienquiera que uno fuera, y *ellos* eran todos los demás. En realidad, ningún animal social se mueve nunca por los intereses de toda la especie a la que pertenece. A ningún chimpancé le preocupan los intereses de la especie del chimpancé, ningún caracol levantará un tentáculo por la comunidad global de caracoles, ningún macho alfa de león se esfuerza para convertirse en el rey de todos los leones, y en ninguna entrada a una colmena se puede encontrar el eslogan: “Abejas obreras del mundo, ¡uníos!”.

Pero, a partir de la revolución cognitiva, *Homo sapiens* se hizo cada vez más excepcional a este respecto. La gente empezó a cooperar de manera regular con personas totalmente extrañas, a las que imaginaban como hermanos o amigos. Pero dicha hermandad no era universal. En algún lugar del valle vecino, o más allá de la sierra montañosa, todavía se podía sentir que estaban *ellos*. Cuando el primer faraón, Menes, unificó Egipto alrededor de 3000 a. C., para los egipcios era evidente que el país tenía una frontera, y que más allá de la frontera acechaban los bárbaros. Los bárbaros eran extranjeros, amenazadores e interesantes únicamente en la medida que tuvieran tierras o recursos naturales que los egipcios quisieran. Todos los órdenes

imaginados que la gente creaba tendían a ignorar una parte sustancial de la humanidad. (Harari, 2014, pp. 193-194)

En segundo lugar, necesitamos dar cuenta de la distinción del Estado contemporáneo como aquel que, a diferencia tiempos previos, domina el ámbito de lo público, diferenciado del espacio privado propio e inalienable del individuo:

Los más importantes derechos fundamentales de esas declaraciones son: libertad, propiedad privada, seguridad, derecho de resistencia y libertades de conciencia y de religión. Como finalidad del Estado aparece el aseguramiento de tales derechos.

Para la consideración sistemática del moderno Estado de Derecho es de interés observar que el pensamiento de los derechos fundamentales contiene el *principio básico de distribución* en que se apoya el Estado de Derecho liberal-burgués llevado a la práctica de un modo consecuente. Significa que la esfera de libertad del individuo es *ilimitada* en principio, mientras que las facultades del Estado son *limitadas* en principio. El Estado antiguo no conocía derechos de libertad, porque parecía inconcebible una esfera privada con un derecho independiente frente a la comunidad política, y se consideraba absurdo, inmoral e indigno de un hombre libre el pensamiento de una libertad del individuo independiente de la libertad política de su pueblo y Estado. (Schmitt, 1996, pp. 164-165)

Como derechos que aseguran el margen de decisión y libertad en el ámbito privado de los individuos, modelando su conducta, es destacable la consideración de que los derechos humanos, desde el punto de vista ético, se relacionan con la noción de *lo justo*, privilegiándola sobre aquella otra de *lo bueno*. Si bien estos términos parecen iguales, pues se refieren a dos calificativos éticos usados generalmente de forma indistinta, tienen sus diferencias.

Cuando hablamos de *lo justo* nos referimos a cuestiones que tienen que ver con la relación entre individuos, que entendemos que debería llevarse a cabo a través del respeto de los unos a los otros.

Cuando hablamos de *lo bueno* nos referimos a cuestiones que consideramos que deberían ser de determinada manera para que los individuos, en general, vivan una buena vida, persiguiendo objetivos considerados socialmente valiosos.

Para comprender mejor, analicemos las siguientes normas y justifiquemos por qué unas se refieren a lo que sería *justo* y otras a lo que sería *bueno*: 1. *No se debe discriminar a las personas porque tengan una religión diferente a la propia*; 2. *No se debe hacer pública información de la vida privada de otras personas sin su consentimiento*; 3. *No debemos publicar nuestras fotos íntimas en las redes sociales*; 4. *Debemos mantenernos en silencio en la sala de lectura de la biblioteca*; 5. *El celular debe utilizarse para entretenimiento sólo*

unas dos horas al día; 6. No debemos hacer ostentación de nuestras riquezas económicas en público.

Estas son seis normas que hemos seleccionado aleatoriamente, sin importar su contenido estricto. Podemos decir que 1, 2 y 4 son normas que se corresponden con aquello que es *justo*. Mientras tanto, 3, 5 y 6 se corresponden con aquello que es *bueno*. Pero, ¿por qué? Si reflexionamos sobre lo que dicen, podemos ver 1, 2 y 4 hacen referencia a la relación que hay que tener entre individuos. Es decir, un individuo no debería discriminar a otro por su religión, no debería publicar información sobre su vida privada sin su permiso, y debería hacer silencio en la sala de lectura de la biblioteca para no molestar a los otros lectores. Básicamente, debería manejarse con respeto a la hora de relacionarse con otros individuos. Ahora bien, si pensamos en 3, 5 y 6 advertimos que son normas que se refieren a cómo los individuos, en general, deberían vivir su propia vida, según lo que consideramos mejor para ellas. Se alienta a los individuos a no hacer públicas cuestiones íntimas de su propia vida (no se habla de la de otros), a utilizar el celular para entretenimiento sólo dos horas al día, y a no hacer ostentación de la riqueza públicamente. Entonces, ya no se habla de cómo se deberían manejar los individuos a la hora de relacionarse con otros, sino de qué deberían hacer para que su propia vida sea realmente valiosa, una buena vida.

Finalmente, teniendo ya en cuenta esta distinción entre *lo justo* y *lo bueno*, podemos reflexionar qué tipo de normas son los derechos humanos. Veamos algunos ejemplos de la *Declaración Universal de Derechos Humanos*:

Artículo 3

Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

Artículo 5

Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

Artículo 9

Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado.

(Organización de las Naciones Unidas, *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*, 1948)

Si prestamos atención, podemos advertir que los derechos humanos, expresados en los diferentes artículos de la *Declaración...* de la ONU de 1948, son normas del estilo de las anteriores 1, 2 y 4; es decir, normas que se relacionan con *lo justo* y hacen referencia a las relaciones entre individuos, o a la manera en que los individuos deberían ser tratados por otros individuos, grupos de individuos o el propio Estado. Por ejemplo, el “Artículo 3” menciona que a la hora de tratar a los individuos debe respetarse su derecho a vivir en paz, de forma segura y, sobre todo, no intervenir en su libertad de decisión (siempre que esto no

dañe a otros). El “Artículo 5” nos habla de que a los individuos se los puede castigar, claro, pero que esos castigos no pueden brindar tratos crueles, torturas o diversas degradaciones inhumanas. Esto es especialmente importante para comprender cómo el Estado, que es quien castiga, debe tratar a los individuos. Por último, el “Artículo 9” afirma que nadie puede ser detenido ni mucho menos castigado si no se presupone que haya cometido un delito establecido por la ley. O sea, el Estado debe tratar de cierta manera a los individuos, apegado a la ley, y de ninguna manera puede detenerlos ni mucho menos castigarlos si no han cometido algún delito.

Así, es interesante que resaltemos algunas conclusiones centrales. Primero, los derechos humanos se relacionan con aquello que es *justo*, que tiene que ver con el trato basado en el respeto que debe brindársele a los individuos, para que cada uno tenga una vida digna. Segundo, los derechos humanos sirven como un límite al poder que el Estado puede ejercer sobre los individuos. El Estado no puede manejarse de cualquier manera a la hora de tratar a los individuos. Tercero, los derechos humanos son derechos individuales; es decir, derechos de los individuos. Son derechos que pertenecen a los individuos y son claves para que estos puedan tener una vida digna. Como son de los individuos, no son del Estado, no los otorga el Estado (como sí hace con otros derechos, como los políticos, por ejemplo: es el Estado quien otorga la ciudadanía de un país). Ya pertenecen a los individuos, y el Estado debe respetar esos derechos y protegerlos. Otros derechos, como los políticos, tienen ciertos condicionamientos. Por ejemplo, un individuo no puede tener la ciudadanía argentina (y, entre otras cosas, votar en las elecciones) si no cumple con ciertos requisitos. Por el contrario, los derechos humanos no tienen condicionamientos: son derechos de todos los seres humanos, por el sólo hecho de ser seres humanos, en cualquier parte, y el Estado debe respetarlos y protegerlos.

Por otra parte, los derechos humanos se basan en el respeto, que es un sentimiento universal (a diferencia de otros, como el amor por ejemplo), que nos lleva a brindar un buen trato a cualquier individuo, más allá de sus rasgos particulares, y contribuye a que todos podamos tener una vida digna. Es decir, una vida con cierta calidad básica. Es cierto que nuestra sociedad se rige a través de normas, y que las normas las hace el Estado en forma de leyes (en el Poder Legislativo) y también se toman decisiones en base a las leyes (en el Poder Ejecutivo). Sin embargo, existe lo que podemos llamar una *jerarquía jurídica*. No puede sancionarse cualquier ley ni tomarse cualquier decisión. Los gobernantes pueden tomar decisiones, pero siempre en base a las leyes vigentes, que a la vez deben respetar lo que dicta la *Constitución*, que incluye artículos que manifiestan los mandatos de los derechos humanos expresados en documentos como la *Declaración Universal de Derechos Humanos*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cohen, M. (2017). *101 problemas de filosofía*. Alianza Editorial.
- Harari, Y. N. (2014). *De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. Debate.
- Hobbes, T. (2011). *Leviatán. O la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. Fondo de Cultura Económica.
- Locke, J. (2006). *Segundo tratado sobre el gobierno civil. Un ensayo acerca del verdadero origen, alcance y fin del gobierno civil*. Tecnos.
- López Cárdenas, C. M. (2017). *La desaparición forzada de personas en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos: estudio de su evolución, concepto y reparación a las víctimas*. Editorial Universidad de Rosario.
- Nino, C.S. (1989). *Ética y derechos humanos. Un ensayo de fundamentación*. Astrea.
- Organización de las Naciones Unidas. *Declaración Universal de Derechos Humanos*.
<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.
- Petruciani, S. (2008). *Modelos de filosofía política*. Amorrortu.
- Schmitt, C. (1996). *Teoría de la constitución*. Alianza Editorial.
- Veca, S. (2010). *La filosofía política*. Amorrortu Editores.

Fundamentos de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Superior

Stela Maria Meneghel
Catiana Camila Clasen
Universidade Regional de Blumenau (FURB)
smeneghel@furb.br
cclasen@furb.br

RESUMO

A inclusão de pessoas com deficiência (PCD) é um enorme desafio para docentes na educação superior, que não detêm a formação e os conhecimentos necessários para promover a efetiva aprendizagem e inserção destes sujeitos em sala de aula. Este artigo objetiva identificar alguns dos desafios para propor práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão, a partir da análise de obras de importantes pesquisadoras brasileiras, referentes na formação de docentes quanto aos saberes vinculados às práticas pedagógicas – Pimenta e Anastasiou (2010), Cunha (2022) e Franco (2023). A leitura destas obras conseguimos identificar os principais desafios da inclusão nos constituintes das práticas pedagógicas educativas em quatro pontos: pressupostos, contexto, organização (planejamento e execução) e finalidade. Nesta perspectiva, entendemos que a transformação da educação superior em um espaço inclusivo decorre de: 1. avançar na formação de profissionais docentes, inicial e continuada, de modo que estes adquiram consciência e conhecimentos quanto às ações que promovem práticas inclusivas, considerando os sujeitos de aprendizagem; 2. Delegar às instituições de educação superior maior responsabilidade pela inclusão das PCD e das diversidades.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior; prática pedagógica; pessoas com deficiência; inclusão; educação inclusiva

CARACTERIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A inclusão de pessoas com deficiência (PCD) é um desafio para docentes dos mais variados níveis de ensino. Os elementos promotores da inclusão (acolhimento, recursos e tecnologias assistivas, infraestrutura física adequada, dentre outros) envolvem todos os profissionais da instituição educativa, como equipes de apoio pedagógico e socioemocional e o conjunto de técnicos-administrativos, além do próprio corpo docente.

No nível da educação superior (ES), porém, os estudantes com deficiência, quando referem às principais barreiras de inclusão, remetem ao corpo docente e ao ensino-aprendizagem (Koertlt, Meneghel, 2020). A maior parte dos professores de ES desconhecem estratégias promotoras da inserção das PCD na sala de aula. No entanto, práticas pedagógicas inclusivas são determinantes para reverter o histórico de exclusão social destes sujeitos e garantir recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas, dentre outros elementos que promovem seu direito de aprender.

Há um certo consenso de que, na ES, não há necessidade de formação docente – basta O conhecimento técnico, atestado por meio de um título de pós-graduação. Muitos docentes não possuem formação inicial para lecionar e seguem sem saber como lidar com os sujeitos das diversidades, constituindo-se um obstáculo para uma ES inclusiva. Não adquiriram consciência quanto à sua responsabilidade e ao direito de aprender de todos os sujeitos – independentemente de estes serem ou não pessoas com deficiência. Além disso, diversos fatores (condições de trabalho precarizadas, desprestígio da carreira docente, baixos salários).

O direito das PCD na ES como um direito e em condições que permitam o pleno desenvolvimento de suas habilidades e aspirações, sem qualquer forma de discriminação (Oliveira, 2012), tem ganhado destaque e relevância nas últimas décadas. A III Conferência Regional de Educação Superior (CRES) da América Latina, realizada em Córdoba, em 2018, reiterou que a ES é um bem público e direito universal de todo ser humano, cabendo às instituições não somente garantir ausência de discriminação contra qualquer indivíduo, mas também assumir a responsabilidade de desenvolver práticas que permitam o máximo desenvolvimento possível dos talentos e habilidades (físicas, sensoriais, intelectuais e sociais), segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (CRES, 2018).

As práticas pedagógicas desempenham um papel fundamental na promoção de um ambiente educacional inclusivo e acessível a todos os estudantes. Podemos caracterizar uma prática pedagógica como inclusiva quando ela visa incluir PCD, sendo estruturada de modo a facilitar

a superação de barreiras e proporcionar acesso adequado a estruturas físicas, recursos instrumentais, formas de comunicação, ações programáticas e metodologias.

Este artigo **objetiva apontar fundamentos para a construção de práticas pedagógicas inclusivas na educação superior**. Deram subsídios para esta reflexão três obras de pesquisadoras que, no Brasil, são importantes referentes de temas relativos aos saberes docentes, às práticas pedagógicas e à pedagogia universitária. A primeira delas, Maria Amélia Santoro Franco, tem mais de 40 anos de pesquisas relacionadas às práticas pedagógicas e às práticas docentes. Sua obra *Pedagogia e Prática docente* (2023), recupera alguns dos estudos desenvolvidos nesta direção. Léa das Graças Camargos Anastasiou e Selma Garrido Pimenta, na obra *Docência no Ensino Superior* de 2010, fazem um debate sobre práticas, ações e saberes da docência na Educação Superior. E Maria Isabel da Cunha, outra autora experiente, é uma das precursoras, no Brasil, na defesa do reconhecimento de um campo científico de saberes que precisam ser mobilizados para que a ES alcance sua dimensão política, social e cognitiva – o que a comunidade acadêmica denomina ‘pedagogia universitária’. Na obra *Textos em Foco: Docência, Prática Pedagógica e Educação e Educação Superior* de 2022, ela defende e que a relação entre ensino pesquisa, envolve o desenvolvimento profissional do docente para perspectivas mais atuantes sobre as práticas desenvolvidas na Educação Superior.

DESAFIOS À CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Diversas forças influenciam o fazer docente. As obras referenciadas permitem **identificar alguns aspectos fundantes à constituição de práticas pedagógicas inclusivas**, os quais decorrem de formação específica e devem ser continuamente alimentados. No entanto, embora professores universitários possam ter experiências significativas na sua área de atuação profissional, frequentemente revelam falta de formação pedagógica e despreparo para acolher e trabalhar com PCD. Muitos desconhecem, por exemplo, as bases do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, identificamos como **desafios à prática pedagógica a incorporação de elementos próprios da educação inclusiva nos pressupostos, na organização, no contexto de desenvolvimento e na finalidade** das ações docentes.

Para abordar o desafio de inserir a inclusão educativa nos **PRESSUPOSTOS** das práticas pedagógicas, ressaltamos estas serem entendidas como “marcos não estáticos de fazeres didáticos” (Cunha, 2022, p.47), fundamentados epistemológica e valorativamente, que se constituem referentes para o trabalho docente. Eles são subjacentes ao planejamento das práticas pedagógicas, e orientam os processos de ensinar e aprender.

Dentre os pressupostos, está a forma com que, internamente, o docente compreende os fundamentos do seu trabalho e define a **intencionalidade** das suas atividades. Ela implica em aspectos para além de técnicas ou rotinas burocráticas, tal como os **princípios éticos, sociais e políticos** com que são desenvolvidas as práticas docentes, definido sua forma e objetivos (Cunha, 2022). Nesta perspectiva, a intencionalidade perpassa inclusive a **percepção do profissional quanto ao seu papel docente**, e como se **reconhece e assume esta responsabilidade** perante os educandos. A intencionalidade pedagógica, portanto, direciona a atuação do docente em todos os momentos e é determinante para que ele se perceba promotor de experiências de estímulo à aprendizagem de estudantes, inclusive das PCD.

A **mediação** é outro pressuposto que potencializa a prática pedagógica, ao envolver a intencionalidade de um agir consciente, planejado e criativo que objetiva aproximar o estudante do seu objeto de conhecimento. O docente, para além de transmitir conteúdos, na forma de conceitos e teorias, busca meios e estratégias geradoras de aprendizagem. A mediação implica **constante diálogo** - franco, elucidativo, formativo e proativo - com os estudantes. Portanto, também são pressupostos o **respeito às características de cada estudante**/sujeito de aprendizagem, seja ele ou não uma PCD, e o reconhecimento de que, independentemente desta condição, todos os estudantes são únicos, portadores de demandas específicas, e **têm o direito de alcançar a aprendizagem**.

É essencial, portanto, o **diálogo** com os estudantes desde antes do início das atividades pedagógicas, para identificar interesses e potenciais, fazendo das práticas propostas espaço de trocas, experimentação, descobertas (Cunha, 2022). A **escuta ativa** dos estudantes, em seus interesses e trajetórias de formação, dá oportunidades de alinhar e adaptar conteúdos, identificar recursos e rever metodologias, de modo a ampliar a participação e compreensão dos sujeitos, à medida que propõe alternativas de aprendizagem. Cabe observar que a **adaptação do discurso** docente ao educando também faz parte desta construção e dialogia. O professor, quando mediador da construção do saber, em diálogo e respeito às PCD em seu processo de aprendizagem, também deve considerar **as expectativas dos sujeitos, assim como as características do CONTEXTO** no qual ambos estão integrados – família, instituição, sociedade. Cabe ao docente, nos dizeres de Franco (2023), fazer a intermediação entre estas totalidades⁶⁰ e as características das PCD, gerando práticas que potencializem a ação destes sujeitos em seu ambiente. Assim, o **contexto de práticas pedagógicas**

⁶⁰ A totalidade é elemento central e essencial para a prática pedagógica, compreendida como expressão de um tempo e espaço históricos, permeada pelas relações de produção, culturais, sociais e ideológicas. Pois, sendo uma prática social, a prática pedagógica gera uma dinâmica social entre o ambiente interno e externo no contexto da aprendizagem (Franco, 2001).

inclusivas deve considerar as características dos educandos, em suas particularidades (como os distintos tipo de deficiência) e generalidades. Pimenta e Anastasiou (2010) reforçam este princípio, ao destacarem a necessidade de a educação abarcar a singularidade de cada indivíduo, combatendo estigmas e preconceitos que podem dificultar o acesso ao conhecimento.

O contexto implica abarcar ainda aspectos relativos aos **recursos disponíveis nas IES**, como as condições de infraestrutura, os espaços e profissionais de apoio à inclusão, as características dos diferentes ambientes e modalidades de ensino. Eles dão suporte e possibilidades **de construir práticas** e elaborar estratégias promotoras de aprendizagem. Este desafio consiste, portanto, em considerar todos os espaços, tempos, recursos, parcerias profissionais de apoio e modalidades de ensino existentes na IES. E envolvem, também, as **expectativas dos estudantes e de seu entorno** quanto à aprendizagem, pois é fundamental identificar todos os elementos que, no contexto do estudante, podem ser estímulo ao seu desenvolvimento. **Estratégias pedagógicas** eficazes, portanto, atendem às demandas dos sujeitos, em face de suas totalidades/particularidades de contexto social, cultural, institucional, assim como as expectativas de seu grupo social.

Outro desafio diz respeito a mudanças na **ORGANIZAÇÃO** das práticas pedagógicas. Para Franco (2023), a perspectiva inclusiva requer do docente **criar e recriar possibilidades de ensino**, revisar procedimentos e avaliar ações, tendo em vista os métodos, perspectivas e intencionalidades. Isso implica que as ações sejam conduzidas com seu atenção aos pressupostos e contexto no **planejamento**, e sigam assim ao longo de sua **execução**, razão pela qual há necessidade, durante a execução, de acompanhamento, com crítica vigilante e responsabilidade social (Franco, 2023). Requerem, portanto, atividades com **abordagem dinâmica e reflexiva** da realidade dos estudantes, **contínua identificação de formas alternativas de atuação, e reconhecimento de saberes e experiências**. Assim, permitem a essencial análise sobre as diferenças entre senso comum e conhecimento científico, teoria e prática, cultura e natureza, afetividade e cognição, sujeito e objeto, interação entre objetividade e subjetividade, dentre outros aspectos (Cunha, 2022).

Não é simples organizar os espaços de encontro e atividades com base neste **diálogo crítico** entre os diversos sujeitos envolvidos, no qual os docentes e demais profissionais da educação abordam seus conteúdos de maneira abrangente, visando aprendizagem significativa (Franco, 2023). Pois demanda que a prática pedagógica seja um processo dinâmico, que se desconstrói e reconstrói continuamente ao longo do ensino (Pimenta e Anastasiou, 2010). Mas esta mediação das relações entre a sociedade e os sujeitos da sala de aula, analisando suas intencionalidades, políticas e epistemologias, em constante diálogo,

gera um **ambiente** acolhedor de todas as **diversidades**, além de inclusivo para os estudantes, não só aqueles com deficiência. E faz da aula um espaço mais rico, acessível, profundo, fonte de oportunidades e ressignificações, com impacto significativo no processo de aprendizagem (Pimenta e Anastasiou, 2010).

Práticas como as descritas promovem são uma ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender (Cunha, 2022), pois reorganizam a relação teoria prática; alteram o protagonismo do docente e criam processos emancipatórios e inclusivos de estímulo ao desenvolvimento do estudante. Demandam uma **reconfiguração dos saberes e uma gestão participativa da aula**, favorecendo sejam atendidas às expectativas do grupo, em **articulação com as de um coletivo social**.

O último desafio refere às **FINALIDADES** das práticas pedagógicas. Para além de atender à diversidade da sala de aula, com **abordagens diferenciadas aos estudantes** em face de suas individualidades, elas devem ir além dos processos pedagógicos, alcançando projetos sociais, de formação e humanização dos sujeitos. Ou seja, ultrapassar o ambiente institucional e transcender a resolução de problemas momentâneos, em espaço de aprendizado para a vida (Pimenta e Anastasiou, 2010). Deste modo, as práticas pedagógicas na ES podem ser **transformadoras dos indivíduos** (Cunha, 2022), à medida que se organizam por meio de uma teia de significados e relações sociais em constante diálogo (Franco, 2023). E podem promover a formação integral dos estudantes, compreensiva da diversidade, da ética e da necessidade de desenvolver potencialidades individuais.

POSSÍVEIS LINHAS DE ALTERAÇÃO DESTA REALIDADE

A superação destes desafios e a adoção da abordagem inclusiva demanda que os educadores busquem valorizar e superar obstáculos que, historicamente, impedem o acesso às diversidades que buscam chegar à educação superior, mas, em especial, às PCD. Pois implica no combate aos muitos estigmas e preconceitos quanto a estes sujeitos, exigindo uma mudança de paradigma e postura ativa na promoção da diversidade e da igualdade de oportunidades. E compreender que, na inclusão de pessoas com deficiência na ES, há oportunidade de transformação e crescimento de **toda a comunidade acadêmica**.

Nesse sentido, práticas pedagógicas inclusivas na ES demandam reconfigurar os sistemas tradicionais de ensino, geralmente padronizados, que não contemplam a diversidade de aprendizagem. Implicam a necessidade de adaptações curriculares, materiais didáticos e processos avaliativos, assim como a importância de envolver os estudantes com deficiência no planejamento e na definição das atividades de ensino, estabelecendo uma via de mão dupla na construção do conhecimento. Tudo isso exige uma **sólida capacitação docente**,

pois trata-se de um processo a ser feito, em sala de aula, a todo tempo, uma vez que não há uma turma de alunos igual à outra, assim como cada sujeito é único. Cunha (2022), porém, alerta para a ausência de exigência, nas políticas públicas, de uma formação ampliada para o docente da ES, que contemple os saberes específicos da prática docente.

Além disso, é fundamental **garantir que as IES estejam preparadas para atender às necessidades de todos os estudantes**, promovendo um ambiente educacional acolhedor e enriquecedor para as diversidades, de desenvolvimento das potencialidades individuais, **contributivo da formação integral dos estudantes**, promotor da ética social. Isso implica em ampliar os recursos de ensino-aprendizagem, como tecnologias assistivas, ter disponíveis profissionais de apoio à inclusão (como intérpretes de língua de sinais, psicopedagogos), criar espaços de aprendizagem acessíveis, ofertar formação continuada para os docentes sobre este tema, dentre outros.

A prática pedagógica inclusiva é resultado de uma múltipla articulação do conhecimento dos sujeitos no contexto da ES e, também, a ruptura de modelos pedagógicos homogêneos, o que demanda alterar modelos de formação inicial e continuada de professores. Muitos docentes desenvolvem, por conta própria, estratégias de reconhecimento, acolhimento e adaptações curriculares e avaliativas para PCD. A formação e prática docente afetam diretamente o modo com que estes podem ser integrados aos espaços e à socialização na ES. Sendo assim, é fundamental que também as IES assumam a responsabilidades pela inclusão das PCD e de todas as diversidades, investindo não só em formação continuada dos profissionais, mas também na aquisição de novas tecnologias e materiais, em condições para docentes desenvolverem suas práticas com equidade, em revisão da forma de organização dos tempos pedagógicos, na contratação de profissionais de suporte, dentre outros.

A inclusão de PCD na ES não pode prosperar enquanto as instituições não reconhecerem as múltiplas possibilidades e potencialidades destes sujeitos e sua contribuição para sociedades mais justas, inclusivas e abertas à diversidade de corpos e mentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRES (2018). Declaração da III Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe. Integración y Conocimiento, Córdoba, Argentina, v. 7, n. 2, 106-132. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/22650>.

Franco, M.A.R.S. (2001). A pedagogia como ciência da educação: entre epistemologia e prática. [Tese Doutorado em Educação]. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Franco, M.A.R.S. (2023) .Pedagogia e prática docente. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 601-614. São Paulo: Editora Cortez

Kortelt, M. y Meneghel, S.M. (2020) Construção do conceito de barreiras para a inclusão educacional de Pessoas com Deficiência. En S.M. Meneghel y R.M. Martins (Orgs.). *Relatos de Pesquisa em Educação*. Edifurb, 361-376.

Cunha, M.I. (2022). *Textos em foco: docência; prática pedagógica e educação superior*. CRV.

Oliveira, J. F. de, Bittar, M. y Lemos, J.R. (2012). Ensino Superior noturno no Brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade. *Revista Educação Pública* Cuiabá, v. 19, n. 40, 247-268, maio/ago. 2010.

Pimenta, S.G. y Anastasiou, L.D.G.C. (2010). *Docência no ensino superior*. Cortez.

Gestión y prácticas sobre accesibilidad en la UNLP. La experiencia de dos Unidades Académicas

Ana Maria Ungaro
Ivana Harari
Ana Paola Amadeo
Martin Giglio
María Innaró

Facultad de Informática. Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata
Dirección de Inclusión, Discapacidad y Accesibilidad. Universidad Nacional de La Plata

ana1970ungao@gmail.com

iharari@info.unlp.edu.ar

pamadeo@info.unlp.edu.ar

migiglio5@gmail.com

mariinnaro@gmail.com

RESUMEN

En el presente artículo el interés es presentar algunas reflexiones a las que hemos arribado en este equipo de trabajo a partir de una propuesta de indagación sobre accesibilidad en dos Facultades de la UNLP como Informática y Humanidades y Ciencias de la Educación.

Pretendemos dar cuenta del camino recorrido en torno a prácticas institucionales y de formación que tiene como interés principal generar condiciones de accesibilidad e inclusión para los estudiantes.

En este artículo nos vamos a centrar en algunos aspectos que se orientan al reconocimiento del escenario académico e institucional, como también a las prácticas de intervención y transformación que se están llevando adelante, según las particularidades de cada Facultad.

PALABRAS CLAVE: inclusión; accesibilidad; discapacidad; prácticas; estudiantes universitarios

INTRODUCCIÓN

La intención de este artículo es presentar la experiencia en prácticas institucionales sobre accesibilidad que venimos desarrollando en la Facultad de Informática y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. El tema de interés es pensar a los estudiantes universitarios, las prácticas de formación y la institución en torno a la inclusión y accesibilidad de sujetos con discapacidades.

Desde la perspectiva conceptual de comprender las problemáticas de la discapacidad desde los postulados del denominado Modelo Social de la Discapacidad, nos focalizamos particularmente en un paradigma crítico de la discapacidad como categoría social interpelando al marco de la ideología de normalidad y medicalización. Sostenemos una visión interseccional, que permite una democratización de la educación que adquiere sentido cuando la distribución del saber y del conocer atiende a la diversidad de sujetos con derecho a formarse en instituciones públicas.

Nos vamos a centrar en algunos aspectos que se orientan al reconocimiento de escenarios académicos e institucionales como también a las prácticas de intervención y transformación que se están llevando adelante. En este sentido, es importante atender a la complejidad y flexibilidad de cada institución para concretar y desplegar estrategias de accesibilidad e inclusión.

ANTECEDENTES: CONTEXTUALIZACIÓN DEL TEMA

En la UNLP desde el año 2000 se viene trabajando de manera sostenida en políticas de discapacidad, accesibilidad e inclusión. En ese momento se inician los primeros encuentros que posteriormente tomaron la forma institucional de la Comisión Universitarias de Discapacidad (CUD), la modalidad inicial fueron encuentros mensuales con algunos representantes de las diferentes unidades académicas. Por iniciativa de estos encuentros en el 2002 se organizan las primeras Jornadas interuniversitarias donde se convocaba a las organizaciones de y para personas con discapacidad. En este Taller participaron referentes de otras universidades y así se fue instituyendo y andamiando la política institucional sobre el tema. En el año 2017, por resolución 158/17 se conformó la Dirección de Inclusión, Discapacidad y Derechos Humanos, perteneciente a la prosecretaría de DDHH (Katz, Sandra, 2022).

Hoy el marco general está dado por la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad, Ley 26.378 donde el artículo 24 se refiere específicamente a educación. Junto al Acuerdo plenario 1104/20 donde el Consejo Interuniversitario Nacional acordó ratificar la resolución CE N 1503/19 (ONU, 2006).

En este sentido, se respetan las leyes a nivel internacional, nacional y provincial como también se han generado normativas propias en general y según las particularidades de cada Unidad Académica, con diferentes estructuras y mecanismos de implementación. Por otro lado también se desarrollan programas y proyectos que se interesan por trabajar desde esta perspectiva de accesibilidad (Díaz, E., 2019).

Estas acciones mancomunadas han permitido tensionar prácticas instituidas en la comunidad universitaria, también han generado saberes y conocimientos que fundamentan y acompañan los procesos de transformación que implica proyectar una universidad accesible.

A partir de la pandemia se impuso el trabajo en forma virtual y esta situación exigió atender la diversidad de las necesidades y demandas de los estudiantes, esto se reflejó en la intensificación de las acciones vinculadas a las producciones en formato accesible junto a diversas capacitaciones para poder generar dichas producciones.

Para tal fin se desplegaron estrategias a nivel central, como:

- blog donde se dejan instaladas capacitaciones asincrónicas, documentos y sugerencias: <https://blogs.ead.unlp.edu.ar/discapacidadunlp/>

- Programas de “*Vení a la UNLP*” para generar condiciones de accesibilidad al momento de generar encuentros y actividades con colegios secundarios, previos al ingreso a la UNLP.

- Se firmaron convenios para el trabajo en forma como el convenio de reciprocidad con la Agencia Nacional de Discapacidad (Andis).

- Trabajo conjunto con el Centro Superior para el Procedimiento de la información (CeSPI) se pudo incorporar la pregunta voluntaria si se considera persona en situación de discapacidad. La creación de la CUD habilitó que cada espacio de la Universidad no solo se implique para fortalecer el trabajo generando nuevas políticas de accesibilidad e inclusión, sino también favorecer las condiciones para que puedan ser resueltas dentro de cada Unidad Académica o área institucional.

En el caso de la Facultad de Informática se participó del origen del trabajo en discapacidad y accesibilidad y en el año 2010 se formalizó de la Dirección de Accesibilidad.

MARCO TEÓRICO O ESTADO ACTUAL

La discapacidad desde perspectivas actuales, está siendo reformulada y posibilita una mirada crítica sobre los modos en que la ideología de la “normalidad” construyó y legitimó representaciones acerca de la misma (Angelino, 2014). Actualmente se contemplan otras dimensiones que problematizan la mirada y acercan una nueva perspectiva dada por el paradigma interseccional que nos permite introducirnos en la complejidad de las desigualdades producidas. Desde esta perspectiva socio-política, fortalecida con los

postulados del denominado Modelo Social de la Discapacidad (Hunt, 1966; UPIAS, 1975, 1976; Finkelstein, 1980; Oliver, 1983, 1990) esta mirada sobre la discapacidad conduce un análisis crítico para continuar su deconstrucción especialmente en sus alcances en educación.

La democratización de la educación, adquiere sentido profundo cuando la distribución del saber y del conocer atiende a la diversidad de sujetos con derecho a formarse en instituciones públicas. Desde este lugar, con esta perspectiva política, entendemos que la educación es un derecho humano indelegable para el Estado, quien es responsable de garantizar que cada uno que quiera hacerlo pueda transitar con equidad.

Abogamos por la construcción de instituciones como al UNLP, donde los sujetos sociales participen, se transformen y transformen su contexto.

Las prácticas inclusivas en las instituciones son uno de los puntos críticos determinantes para garantizar la permanencia, avance y egreso de los estudiantes con discapacidad. Los procesos de transformación de la institución universitaria reflejados en la aparición y reconocimiento de “nuevas” problemáticas comienzan a dar cuenta de una trama compleja, donde la dinámica y los sentidos de los cambios, hace considerar que tanto las prácticas pedagógicas, como los procesos formativos y culturales de los jóvenes, que se dan con el dinamismo de las redes sociales en una geografía diversa en el marco cultural de una realidad aumentada, deben ser re-pensadas.

En estos tiempos, los debates filosóficos, pedagógicos y didácticos, tanto académicos como político-educativos internacionales y nacionales, coinciden en pensar la Universidad como un lugar para todos haciendo necesario un progresivo proceso de deconstrucción de aquellos discursos tradicionales que quedaron ligados a un único modelo educativo, produciendo barreras de acceso al contenido y pensando que el contenido es estático e incuestionable. Igualdades que difieren de las actuales consideraciones que dicho término implica, pensando la diferencia como valor de aquello que nos hace seres humanos distintos pero en un marco, en el inicio, de igualdad de oportunidades.

Pensar la igualdad como punto de partida se fundamenta en una posición ético-política, el reconocimiento de la diversidad de todas las personas.

Este marco de reflexión nos aporta para pensar estrategias y acciones en cada Facultad tomando un perfil particular según las realidades específicas.

EL CASO DE LAS FACULTADES: HUMANIDADES E INFORMÁTICA

La intención de este apartado es dar cuenta de las propuestas y desarrollo de las estrategias de acción de las facultades, siendo **conscientes que el recorrido trazado está tramado por las condiciones institucionales, en este sentido recuperamos algunas dimensiones que nos interesa compartir: de lo institucional, de los estudiantes, de las prácticas docentes, prácticas comunicacionales, etc.**

El punto de partida de ambas Facultades fue en el 2000, siendo su participación en las primeras reuniones que dieron lugar a la creación de la CUD.

Cabe destacar que muchas de las acciones y prácticas comparten objetivos y modalidades de intervención tanto desde los docentes como desde los estudiantes.

También hay diferencias interesantes de resaltar en cuanto al surgimiento y creación del espacio institucional, por un lado en Informática se dio una creación formal desde la gestión y luego la conformación de una comisión que trabaja de manera sostenida desde el 2022. En Humanidades la conformación tomó otro carácter, se creó una comisión interclaustró que tiene como desafío sostener su actividad y la representatividad de sus integrantes, posteriormente se formalizó un área de gestión en el marco de la Pro-Secretaría de Derechos Humanos.

Estas particularidades evidencian que el desarrollo de un espacio de gestión da entidad a la tarea en cuanto a la accesibilidad y discapacidad, marcando y proyectando el rumbo de las acciones.

Facultades	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	Facultad de Informática
Dimensión Institucional		
Dependencia Institucional	Decanato	Secretaría de Extensión
Áreas de Gestión	En 2018 por Consejo Directivo se generó la prosecretaría de DDHH con un área de accesibilidad.	En 2010, se creó la Dirección de accesibilidad, con la participación de estudiantes con discapacidad. En 2022, se conformó la Comisión de discapacidad, asesora del Consejo Directivo
Objetivos	Resolver situaciones de injusticia en el acceso a la universidad a partir de casos particulares y posteriormente anticiparse con gestión desde los mismos espacios de ejecución. Poder dar respuestas a las demandas y apoyos necesarios.	

Dimensión prácticas de formación		
Articulación con las cátedras	Reuniones iniciales con estudiantes que perciban necesidades de apoyos y la anticipación y asesoramiento sobre la participación de estudiantes con Discapacidad a cada departamento, a cada cátedra y a cada docente.	
Articulación entre la accesibilidad y el campo disciplinar		Se agregó en la currícula de una asignatura de grado de las carreras la unidad didáctica de Accesibilidad, desde el año 2002. Se realizan talleres para docentes, noDocentes y estudiantes sobre Inclusión en la Educación Superior. Se forma desde el año 2011 a través del curso a distancia sobre Introducción a la Accesibilidad web, abierto a toda la comunidad,.
Dimensión de los estudiantes		
Programas destinados a estudiantes	Tutorías y Apoyos particulares financiados por la facultad.	
Inscripción	El relevamiento de estudiantes se realiza a través del formulario de inscripción que completan los aspirantes a las carreras que tiene carácter de declaración jurada y permite en una primera instancia recopilar las necesidades principales. El contacto luego de la inscripción se realiza a través de herramientas comunes como correo electrónico en ambas facultades y también en grupos de WhatsApp en el caso de Informática,	
Ingresantes	Reuniones y seguimiento de trayectorias e identificación y comunicación de la existencia de la prosecretaría.	Desde la articulación con los Nodocentes del área de alumnos encargados del proceso de inscripción, y bajo el consentimiento de la persona con discapacidad, se realiza un contacto directo y un acompañamiento. Se incorporó desde el 2016, charlas sobre inclusión en el Taller TIVU para ingresantes.
Recursos	A través de la prosecretaría de DDHH.	Accesibilización de materiales para las cátedras y Biblioteca, a cargo del equipo de tutores. El equipo de tutores de accesibilidad acompaña a los estudiantes, así como también una intérprete de lengua de señas se encuentra presente en las clases que así lo requieran los estudiantes hipoacúsicos.

Transversalidad	Con Salud para atender salud mental. Y la anticipación con algunos tips en el modo de recibimiento a cada docente.	Contacto permanente, relevamiento y registro de las necesidades y demandas respecto a cuestiones de accesibilidad de las diferentes áreas de la facultad. Articulación con las cátedras, Orientación estudiantil, NoDocentes, Agrupaciones estudiantiles, entre otros.
Comunicación	Comunicación sobre la existencia y función del área de accesibilidad. Ambas facultades tienen redes sociales como Instagram. En el caso de Humanidades desde la prosecretaría en los cursos de ingreso de cada carrera. Y en Informática, desde la Dirección de Accesibilidad que cuenta con una página web propia, disponible en https://accesibilidad.linti.unlp.edu.ar/ .	
	El sitio web de la Facultad tiene problemas de accesibilidad.	El sitio web de la Facultad cumple con un nivel de accesibilidad mínimo. Cuenta con un canal de YouTube @materialaccesibleinfo pone a disposición las listas de distribución de los videos de distintas cátedras. La aplicación móvil y de voto electrónico son accesibles.
Producciones académicas	Producir programas o gestiones sobre la accesibilidad académica.	Hackatón sobre la Accesibilidad desde 2013. Jornadas Por una web inclusiva desde 2014. Curso a distancia sobre Introducción a la Accesibilidad desde 2012. Tesis, trabajos finales de asignaturas sobre accesibilidad, desde 2002.

TRANSFORMACIONES QUE SE DIERON Y DESAFÍOS FUTUROS

A partir del reconocimiento e identificación de las prácticas y estrategias implementadas en las facultad, respecto del recorrido y abordaje de la accesibilidad, el registro de experiencias y casos de estudiantes con discapacidad que se acercaron a los diferentes espacios institucionales, se puede dar cuenta de importantes transformaciones y desafíos.

Entre las transformaciones más importantes como resultado de estas prácticas, se pueden mencionar:

- Registro de les estudiante. En ambas facultades se observa un incremento de estudiantes en situación de discapacidad.
- El trabajo transversal. Se ha logrado abordar la accesibilidad educativa en la facultad, con un sentido integral, lo que implicó el intercambio, participación de los diferentes sujetos de la comunidad educativa, la co-construcción de sentidos a partir de las diferentes áreas y personas que tienen distintas responsabilidades y roles. Se afianzó el proceso de articulación entre áreas como Biblioteca, Oficina de Alumnos, Mesa de Entradas, Intendencia, donde el relevamiento periódico sobre los registros de casos y necesidades como el contacto permanente, ya se encuentra incorporado.

También, la participación interclaustró se plasmó con la Comisión de Discapacidad, con reuniones mensuales abiertas a toda la comunidad de la facultad.

- Comunicaciones accesibles. Se instauró procesos de monitoreo permanente, sobre el grado de accesibilidad del sitio de las facultades, la aplicación móvil como también de las comunicaciones en las redes sociales, que constituyen modos que deben permitir dialogar, consultar e informarse a todas las personas.
- Proceso accesible de inscripción a las carreras que contempla la diversidad de las personas ingresantes. En el caso de Informática se han instituido prácticas como la presencia de la intérprete de señas durante el periodo de inscripción, capacitación del personal para la inscripción atendiendo la modalidad del trato a personas con discapacidad, preparado del material informativo accesible (folletos con QR con información digital accesible). Protocolo de acción a referentes institucionales docentes y noDocentes, para los ingresantes.
- Elecciones accesibles. En el caso de Informática se encuentra la aplicación de votos electrónicos con testeos de validación y confirmación sobre la privacidad y autonomía del proceso de votación.
- Eventos relacionados con la temática de accesibilidad y discapacidad instaurados en forma ininterrumpida desde el año 2013. La hackatón anual de la accesibilidad en octubre como las jornadas “Por una web inclusiva” durante diciembre son encuentros abiertos a toda la comunidad, multidisciplinarios donde se convoca a la participación de personas con discapacidad y entidades que las nuclean, donde se promueve el desarrollo de productos tecnológicos e informáticos que mejoren la calidad de vida de las personas sin la incorporación de barreras digitales.
- Formación introductoria sobre Accesibilidad digital. Desde septiembre a noviembre desde el año 2012, se dicta el curso a distancia sobre accesibilidad, abierto a toda la comunidad. Con dos orientaciones, para personas afines a la programación, y para personas ajenas a la informática. Se ha capacitado a más de 800 personas, de distintas partes del país, como de otras latitudes, Uruguay, Ecuador, Perú, Paraguay, Venezuela, España, entre otros.
- Con respecto a proyectos de extensión, se cuentan con proyectos como Por una web inclusiva; abordaje en escuelas secundarias desde 2014, Kit tecnológico para ciegos, desde el 2022 al 2024.

ENTRE LOS DESAFÍOS

- Diseñar trayectorias específicas, singularizadas, pensar los acompañamientos y los apoyos que hacen falta a les estudiantes.

- Promover una estrategia de seguimiento de estudiantes acorde a la estructura departamental de la Facultad
- Realizar ajustes en la carga y registro de los estudiantes
- Apoyo y acompañamiento en salud mental desde recursos institucionales propios y del nivel central. Desde el área de salud de bienestar estudiantil de universidad hay un área de salud mental, a la cual siempre se ha recurrido en situaciones más de emergencia. Esto a nivel Universidad y la CUD.
- Articulación entre la accesibilidad y la disciplina
- Sistematización y formalización respecto del tiempo suficiente para llevar a delante del proceso de accesibilización de los materiales pedagógico didáctico.
- Concientización sobre el respeto de un derecho; tiempo y adecuación en la enseñanza y mecanismo de evaluación y acreditación.
- Concientización sobre el respeto de un derecho desde la perspectiva de los estudiantes. Ej: Durante el seguimiento de estudiantes muchas veces nos han pedido disculpas por solicitar apoyos o para evitar molestias responden siempre que no necesitan nada que está todo bien (Galo).
- La estigmatización: Ej: Que debe aprobar y rendir en forma sobresaliente (Inti). Es como que tenés que demostrar permanentemente o justificar por qué uno está aquí.
- Trabajo desde la prevención y anticipación de situaciones: Ej: No dejar para el final: trabajar con los estudiantes con discapacidad que no esperen a las instancias evaluativas o al momento de desaprobado para pedir apoyos.
- Capacitación docentes respecto del tema de accesibilidad y discapacidad es central para la enseñanza de la disciplina. Ampliará la formación sobre el uso de tics y accesibilidad. También es importante atender la formación de todo el plantel docente
- Institucionalmente establecer como práctica el cumplimiento de accesibilidad de los sitios de las Facultades, respetando la Ley 26.653..
- Profundizar en las líneas institucionales y de gestión.

CONCLUSIONES

Como cierre de este artículo, es interesante recuperar el trabajo conjunto que estamos realizando entre las facultades, no solo por reconocer el escenario institucional y de prácticas respecto del tema sino también por dar cuerpo y concreción a diferentes estrategias y acciones que permitan transformar la realidad de los sujetos que transitan por las facultades. El trabajo con los docentes de las diferentes asignaturas es una tarea minuciosa que requiere del diálogo, andamiaje, acompañamiento y capacitación a fin de poder contribuir al

mejoramiento de la accesibilidad académica en virtud de garantizar el derecho a la inclusión, formación, permanencia y graduación de estudiantes con discapacidad en las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación e Informática.

El desarrollo de espacios institucionales, programas y acciones destinados a estudiantes toma diferentes modalidades según las instituciones, es este sentido el registro de las diferentes situaciones y necesidades permite comprender, pensar y diseñar propuestas adecuadas. Esta tarea implica un abordaje desde una triple dimensión que es trabajar con los sujetos (estudiantes y docentes), trabajar con las prácticas (académicas), trabajar lo institucional que implica generar las condiciones para la accesibilidad académica.

Otro aporte importante es la generación de conocimiento que se refleja no solo en informes, escritos y presentaciones sino también en tesis de estudiantes y eventos que promueven la generación de saber como también la resolución de problemas sociales. Las líneas de acción futuras están orientadas a: realizar entrevistas a estudiantes con discapacidad y docentes para conocer, recabar, analizar y tomar de insumo las experiencias en materia de accesibilidad académica. Elaborar documentos que den cuenta de las prácticas educativas pedagógicas sobre accesibilidad académica en las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación y en la Facultad de Informática de la UNLP. Contribuir con la formación de recursos humanos en el campo de la investigación, y particularmente, de la investigación sobre discapacidad y Educación Superior en clave interdisciplinaria. Contribuir en la construcción y optimización de entornos accesibles, sosteniendo la formación de calidad que la UNLP promueve, tendiendo a la inclusión, permanencia y graduación de estudiantes con discapacidad en la Universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Consejo Interuniversitario Nacional. (2011). Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas. Profundización y avances en su implementación. Acuerdo Plenario N° 798/11.

Convención mundial sobre el reconocimiento de las cualificaciones relativas a la educación superior. UNESCO (25 de noviembre 2019) <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/global-convention-recognition-qualifications-concerning-higher-education?hub=66535#item-1>

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Organización de las Naciones Unidas. 13 de diciembre de 2006. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>

Díaz, E., Antonelli, M.I. y Katz, S.L. (2019). Compartiendo experiencias significativas en la construcción de políticas institucionales en clave de accesibilidad/discapacidad en la UNLP. *X Jornadas Nacionales y I Internacionales “Universidad y Discapacidad”*.

Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata. 13 de enero de 2009. https://unlp.edu.ar/institucional/unlp/gobierno/estatuto_unlp-4287-9287/

HCN. Ley 26206 de 2006. Ley de Educación Nacional de la Nación Argentina. 14 de diciembre de 2006. D.O. 31062. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

HCN. Ley 26653 de 2010. Ley de Accesibilidad de los Contenidos de Páginas Web. Argentina. 03 de noviembre de 2010. D.O. 32038. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/175000-179999/175694/norma.htm>

Hunt, P. (1966). A critical condition. En P. Hunt (Ed.), *Stigma: The Experience of Disability*. Geoffrey Chapman. Disponible para su consulta en: <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Hunt-a-critical-condition.pdf>

Katz, S. y Krause, A. (Comp.). (2022). *10 años tejiendo la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos*. Editorial: Universidad de La Frontera (UFRO).

Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Disponible en <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.

Katz, S. L. y Danel, P. (2011). *Hacia una universidad accesible. Construcciones colectivas por la discapacidad*. Edulp.

Ungaro, A., Harari, I., Amadeo, P., Alman, A. (2023). Pensar la accesibilidad en la educación universitaria: concepciones y perspectivas en diálogo con la experiencia. *Trayectorias Universitarias*, 9(16), 128. <https://doi.org/10.24215/24690090e128>

Interpelaciones a la práctica docente. Cuando la discapacidad entra en escena en la universidad

Nadia Ksybala

Valeria Bedacarratx

CONICET. CIT. Santa Cruz

Universidad Nacional de la Patagonia Austral - Unidad Académica Caleta Olivia

Universidad Nacional de la Patagonia Austral - Unidad Académica San Julián

nadia.ksybala@conicet.gov.ar

vbedacarratx@conicet.gov.ar

RESUMEN

El presente trabajo se desprende de un estudio de caso realizado en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral en el marco de una tesis doctoral. La investigación parte del supuesto de que la accesibilidad académica se encuentra institucionalmente condicionada por procesos de desigualdad legitimados en un contexto sociocultural e histórico geográfico que aún en la actualidad no ha sabido dar respuestas concretas a la situación problemática que la inclusión educativa presenta en el escenario actual del quehacer docente. Mediante un abordaje cualitativo, se intenta profundizar en la interpretación y comprensión hermenéutica de las condiciones estructurantes que posibilitan, dificultan o impiden una real y efectiva accesibilidad académica en la mencionada casa de altos estudios. En este trabajo, el énfasis se coloca en la formación y la práctica docente en materia de dispositivos de inclusión educativa que favorezcan las trayectorias del colectivo de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. Partiendo de reconocer la necesidad de fortalecer dichas trayectorias, el interrogante que tracciona este trabajo gravita en torno a cómo el colectivo docente enfrenta el desafío que presenta la heterogeneidad áulica, buscando captar rasgos específicos de la complejidad que caracteriza a la práctica docente en la universidad cuando la discapacidad entra en escena.

PALABRAS CLAVE: accesibilidad académica; discapacidad; democratización de la educación superior; formación docente; práctica docente

INTRODUCCIÓN

Como se viene señalando en diferentes investigaciones de las últimas décadas (Catino y Juarrós, 2011; Suasnábar y Rovelli; 2016; Araujo, 2017, entre otros) en el interjuego complejo que deviene de la relación entre sujetos e instituciones se evidencian las vacancias en materia de garantía de la democratización de la educación superior. Circunscribiéndonos aquí a la situación de las personas con discapacidad sensorial, interesa retomar el planteo de Sonia Araujo (2017, p.43) quien llama a tomar conciencia acerca las limitaciones de las instituciones tradicionales en su organización y funcionamiento, con propuestas académicas homogéneas, sostenidas en una representación del “estudiante ideal”. Las desigualdades devenidas de dichas expectativas institucionales constituyen un punto de partida que la organización universitaria ha de considerar si pretende promover la igualdad de oportunidades.

Partimos de entender que el fracaso académico de las personas en situación de discapacidad no debe ser atribuido al estudiantado sino a las instituciones —y a la presencia o ausencia de la implementación de herramientas estratégicas que contribuyan a la eliminación de las barreras— en tanto ellas configuran el principal condicionante para el desempeño académico y la permanencia (Ezcurra, 2011). En ese sentido, y compartiendo el planteo de Araujo (2017), resulta clave atender a la necesidad de modificar tendencias homogeneizantes en la formación universitaria y propiciar condiciones que habiliten el replanteo de los modos instituidos de enseñar del cuerpo docente, que queda ubicado en una encrucijada: siendo la excelencia universitaria una responsabilidad que reposa sobre sus hombros (Zabalza, en UPNAjusco, 2019), vive la paradoja de tener que resolver cotidianamente las problemáticas que emergen del nuevo escenario de la educación aparentemente democratizada —sin que cuente para ello con formación específica que coadyuve a atender dichas demandas—.

Atendiendo a estas cuestiones, la investigación en la que se enmarca este trabajo⁶¹ se propone caracterizar los procesos de desigualdad aceptados en el Sistema Educativo Universitario en el escenario socio-cultural contemporáneo e histórico-geográfico de la Patagonia Austral. En particular, esta presentación girará en torno al interés por aportar a la comprensión de la singularidad del trabajo de enseñar en el mencionado contexto, buscando comenzar a identificar las condiciones socio-institucionales que posibilitan, dificultan o

⁶¹ “Accesibilidad Académica: ¿Realidad o utopía? Descripción y análisis de herramientas de accesibilidad comunicacional que pueden contribuir a la inclusión socioeducativa de las personas con discapacidad. El caso de la UNPA” Tesis doctoral en curso, en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (Tesisista: Nadia Ksybala; Dirección: Valeria Bedacarratx; Co-dirección: Larry Andrade).

impiden la accesibilidad académica⁶². En lo que sigue, presentamos una contextualización del caso en estudio, para focalizar, luego, en el abordaje teórico-metodológico desde donde se formularon las preguntas del campo problemático y que han orientado las primeras lecturas del material empírico producido —hasta el momento— en el trabajo de campo.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

CONTEXTUALIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO: LA UNIVERSIDAD EN LA PATAGONIA AUSTRAL

La Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) se emplaza en la provincia de Santa Cruz, caracterizada por su gran extensión y baja densidad poblacional. La dispersión de su población en quince municipios, junto con su ubicación geográfica alejada de los grandes centros urbanos, presenta un contexto particular para la educación superior. La creación de esta universidad tiene una historia reciente, marcada por un largo proceso de unificación de las instituciones de educación superior preexistentes y dispersas en la región. Las sucesivas fusiones institucionales se guiaron por el paradigma universitario, culminando en la formación de la Universidad Federal de la Patagonia Austral (UFPA), que en 1995 se nacionalizó como UNPA. El objetivo era integrar la oferta educativa existente y alinear la producción de conocimientos y la formación de profesionales con las necesidades socio-productivas de las provincias, en un contexto político-educativo caracterizado por profundos cambios en los marcos regulatorios de las universidades nacionales (Bedacarratx, 2020).

Actualmente, la UNPA cuenta con una propuesta académica que ha excedido ampliamente la formación docente, ofreciendo cuarenta carreras, siete de las cuales son de profesorado. Gran parte de su estudiantado comparte una doble condición: ser estudiantes que trabajan y ser primera generación en su familia que accede a estos estudios. Esta caracterización está claramente asociada tanto a los procesos de expansión y regionalización de la Educación Superior —analizados en detalle en la bibliografía especializada— como a la consecuente masificación y diversificación de la matrícula que viene teniendo lugar (con singularidades vaivenes y singularidades territoriales) en las últimas décadas en el sistema universitario de nuestro país (Buchbinder y Marquina, 2008; Cano y Bertoni, 1990; Ezcurra, 2011; Mollis, 2001; Pérez Rasetti, 2007; Rama, 2009; Toribio, 2000). Es de recordar que la institución que

⁶² El Programa Integral de Accesibilidad en la Universidades Públicas (CIN, 2011) propone el planteo de líneas comunes que apunten a que los derechos de las personas con discapacidad se hagan efectivos, estableciéndose para ello tres componentes en su implementación: uno referido a la accesibilidad física, otro de accesibilidad comunicacional y equipamiento educativo y un tercer componente de capacitación de los distintos actores de la comunidad universitaria —estos dos últimos se enmarcan en lo que se denomina accesibilidad académica—.

estamos analizando forma parte de las diez universidades nacionales creadas en la década del '90 (más precisamente, entre 1989 y 1995), las cuales vinieron a complejizar y dotar de heterogeneidad (en lo que respecta a tradiciones, formas organizativas y sectores de la población que incorpora o busca incorporar) al campo de la Educación Superior en Argentina⁶³.

En este sentido, las últimas dos décadas de lo que podríamos denominar el ciclo vital de nuestro sistema universitario se caracteriza por el inicio de una etapa de expansión de la educación superior que pone especial énfasis en la cuestión de la inclusión y ampliación de derechos. En ese marco, como bien ilustran Claudio Suasnabar y Laura Rovelli (2016), la educación superior ha dejado atrás la etapa de sistemas de élite para ubicarse en el tránsito de sistemas de masas. e inclusión. Sin embargo, dichas dinámicas de expansión “conviven con rasgos estructurales que delinear su carácter contradictorio y desigual, por lo que asegurar una plena democratización de la educación superior todavía constituye un desafío para las políticas estatales y las propias instituciones universitarias” (p.234). El hecho de que la inclusión educativa comenzara a ocupar un lugar central en la agenda de la política educativa, sostienen los autores, da cuenta de una toma de conciencia de los gobiernos respecto de que la ampliación del acceso no necesariamente garantiza la democratización del nivel superior. En otras palabras, abrir las puertas de la universidad no es sinónimo de que todas y todos quienes otrora encontraron —simbólicamente— sus candados cerrados avizoren hoy la posibilidad de completar una carrera universitaria.

Urge preguntarnos entonces acerca de cuáles son los factores de la organización curricular y de las propuestas de enseñanza que se convierten en obstáculos o condicionantes para que las y los estudiantes hagan ejercicio pleno del derecho a la Universidad. Un derecho que ha sido definido por la Convención de Cartagena (2008) en el marco de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES) como bien social y derecho humano. Un derecho que se encuentra amparado por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU 2006) en su artículo 24.

INTERROGANTES DEL CAMPO PROBLEMÁTICO

Proponemos partir de una necesaria reflexión sobre las prácticas docentes en la universidad, que reposan en modelos normativizantes, basadas en supuestos sostenidos en la imagen del “estudiante ideal”, que aplica procedimientos homogéneos para un colectivo estudiantil que

⁶³ La Unidad Académica Caleta Olivia —una de las cuatro sedes que componen la UNPA y donde se circunscribe la investigación que da cuerpo a este trabajo— cuenta en la actualidad con una matrícula de 29 de estudiantes que se auto perciben con algún tipo de discapacidad, de un total de 87 a nivel sistema (relevamiento de datos a partir de las planillas de preinscripción en 2024, realizado por el Programa Integral de Accesibilidad y Discapacidad de la UNPA).

en la actualidad puede describirse como diverso y heterogéneo. En este marco, cabe la pregunta respecto de cuáles son las acciones o decisiones que operan, aunque no intencionalmente, en detrimento del derecho a una educación universitaria para todas y todos aquellos (potenciales) estudiantes destinados históricamente a la liminalidad (Ksybala, 2023). Todo ello a la luz de investigaciones que abordan y problematizan las características de la cultura profesional docente en el escenario sociocultural contemporáneo y en el emplazamiento geográfico de la Patagonia Austral Argentina (Bedacarratx y Serón, 2022).

Al colocar la práctica pedagógica en el centro del debate, cabe retomar el planteo de Ángel Pérez Gómez (1993), quien resalta el carácter intuitivo, empírico y rutinario del conocimiento de las y los docentes que se construye a partir de las experiencias personales, de las ideas dominantes en la comunidad social sobre la educación y de las presiones ejercidas de modo más o menos tácito por parte de su entorno laboral y/o académico. Un conocimiento que se sostiene en la práctica de la imitación de hábitos, costumbres y tradiciones arraigadas en la profesión —ofreciendo así escaso espacio a la crítica y la deliberación—. Un conocimiento, por ende, considerado como permeado por la tradición y orientado a la conservación y reproducción del orden de cosas existentes en materia educativa. Frente a este panorama, Pérez Gómez (1993, p.2) se cuestiona “¿Cómo concebir la formación profesional del docente de modo que favorezca la reconstrucción de un pensamiento pedagógico capaz de interpretar la diversidad y complejidad de la realidad y de orientar racionalmente la actuación práctica?”. Resulta clave en esta perspectiva la indagación de Ana María Ezcurra (2011) a partir de la categoría de “inclusión excluyente”, que revela la persistencia de factores y situaciones de exclusión a pesar de que se haya habilitado el ingreso a las casas de altos estudios a colectivos históricamente marginados y cancelados. Urge indagar entonces en las configuraciones didácticas que resultan inclusivas o excluyentes en las prácticas y perspectivas del cuerpo docente (Pierella, 2018; Mariani, Morandi, Ros, 2019).

Se torna relevante entonces revisar las prácticas docentes respecto de los modos de vincularse pedagógicamente con sus estudiantes en situación de discapacidad. Interrogantes que forman parte del campo problemático que da origen a la investigación que enmarca este trabajo, ante la vacancia en materia de accesibilidad que se advierte en la formación docente —necesaria para atender a las nuevas demandas del escenario universitario actual—. Porque como nos advierte Phillippe Meirieu (1998), “esa es la finalidad de la empresa educativa: que aquel que llega al mundo, sea acompañado al mundo. Que sea introducido por quienes le han precedido... que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado” (p.105).

OBJETIVOS

Asumiendo una perspectiva de complejidad de las prácticas de enseñanza como prácticas sociales históricamente situadas (Edelstein, 2014), se procura hacer foco en quienes se implican en dicha acción entendida como una “intervención docente”. El propósito gravita en torno a identificar los condicionantes de las situaciones en las que, inmersa en sus prácticas, la docencia asume, aunque a menudo sin ser consciente de ello, posicionamientos que implican intencionalidades. Resulta oportuno recuperar las palabras de Gloria Edelstein (1995), quien advierte que “la adopción por parte del docente de una perspectiva axiológica, ideológica (...) también tiene su expresión en la construcción metodológica” (p.85).

En este sentido, y retomando el concepto de macro-decisiones del diseño de la enseñanza que la autora acuña, buscamos aproximarnos a la comprensión de la posición que adoptan las y los docentes de la UNPA respecto de la discapacidad, registrando (a) los modos en que conciben los vínculos pedagógicos con dicho estudiantado en lo que respecta a la accesibilidad académica; (b) el lugar que se les ofrece —de haber un acto efectivo que los aloje— a las y los estudiantes que portan una condición de discapacidad.

ABORDAJE METODOLÓGICO

La investigación en la que se encuadra el presente trabajo se realiza bajo un enfoque cualitativo, utilizando procedimientos de captación y análisis que permitirán analizar el problema, mediante la interpretación y comprensión hermenéutica de las condiciones estructurantes que posibiliten, dificulten o impidan una real y efectiva accesibilidad académica en la UNPA. La estrategia investigativa es el estudio de caso, “dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares”, mediante la combinación de diferentes métodos para la recogida de evidencia cualitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría (Martínez Caraso, 2006, p.174). Los datos para analizar el fenómeno han sido obtenidos a partir de la recolección documental, la entrevista a las y los actores directamente implicados, así como de la observación no participante, cuya fortaleza radica en el registro de la conducta de las personas involucradas. Con ello se procura poner en tensión los discursos sobre la igualdad de oportunidades y la equiparación de derechos que desde el Programa Integral de Accesibilidad Académica para las Universidades Públicas (CIN, 2011, 2020) se pregonan y la realidad efectiva en materia de formación docente en clave accesible y desde la perspectiva de discapacidad en nuestra casa de altos estudios.

Como parte del trabajo de campo llevado a cabo, se realizó una observación no participante en una actividad académica que promovió el intercambio entre docentes y estudiantes, organizada por el Área de prácticas de uno de los profesorado que se ofrecen en la

Universidad objeto de análisis⁶⁴. Se expondrán a continuación algunos hallazgos preliminares derivados de la sistematización y primera lectura analítica del material empírico producido en esa instancia, de los que se desprenden reflexiones a modo de conclusión provisoria.

CONCLUSIONES

Recuperando aquel interés de Bedacarratx y Serón (2022) por arribar a una caracterización de la cultura profesional docente en las actuales condiciones de época, traemos a estas líneas finales las palabras de Tiburcio Moreno Olivos (2002, p.28, citado en Bedacarratx y Serón, 2022) para quien la cultura profesional se configura y desarrolla en función de la concepción que se tiene respecto a su función; la formación que es requerida para el desarrollo de esta; las condiciones sociales en las que se despliega su hacer; las características del marco organizativo en que se desarrolla.

Interesa, entonces, en base al registro tomado de la observación no participante, recuperar las voces de docentes y docentes en formación (estudiantes de la universidad) a partir de lo que fuera la pregunta que resumió su primer encuentro: “¿Qué nos enseña el profesorado sobre inclusión?” Se comparten a continuación algunas de las intervenciones realizadas en los foros del aula virtual de la plataforma UNPABimoal que se habilitó para dar continuidad a la reflexión, que ponen en palabra las observaciones realizadas en el campo problemático:

Durante mi formación como docente no tuve la oportunidad de poder adquirir estas herramientas, porque mucho no se hablaba sobre esto, por ende, cuando empecé a ejercer, me sentía sin herramientas para poder abordarlo. Sería muy interesante que, durante la formación, o en las didácticas mismas, se pueda abordar ya que sabemos que la inclusión es un tema muy importante para tener en cuenta (graduada UNPA)

Creo que es muy importante empezar a pensar en darle un espacio a esta temática en la carrera, para que tengamos una base desde la que partir en estas situaciones (estudiante UNPA)

En el transcurso de la carrera cuando realicé las prácticas en la escuela, una de las dificultades o desafíos que se me presentó fue de poder realizar o adaptar las planificaciones, es decir que nosotras estábamos acostumbradas a realizar planificaciones para estudiantes ideales (estudiante UNPA)

El aula heterogénea al que aludieron las colegas (...) da cuenta de las particularidades e individualidades de cada alumnx. Ahora bien, cuando se piensa en aquellxs que se

⁶⁴ Ciclo de Conferencias “Inclusión escolar, culturas profesionales y trabajo docente en la educación primaria”, a cargo de las docentes de Práctica III y Residencia del Profesorado para la Educación Primaria. Dicha propuesta tuvo lugar en la Unidad Académica Caleta Olivia, entre junio y julio del 2023, con el objetivo de indagar y revisar el concepto de inclusión desde una perspectiva que permitiera contrastar y articular revisiones teóricas con instancias empíricas desde las culturas profesionales y el trabajo docente, y bajo la premisa de atender a la construcción colectiva y colaborativa de saberes situados.

encuentran con mayores dificultades al intentar instituirse como alumnxs al interior de una escuela que cuenta con una matriz homogeneizadora, las problemáticas concretas a las que se enfrenta el o la docente se multiplican (docente UNPA)

Y es ese "no saber" el que también nos marca desde este espacio, porque quienes trabajamos en la formación docente a veces olvidamos que existe todo un universo poblado de aquello que ignoramos (docente UNPA)

Tal como advierte Edelstein (2022), abrir un espacio de análisis sobre las prácticas docentes en la universidad supone, en primera instancia, la necesidad de considerar las condiciones histórico-políticas y socioculturales en que dichas prácticas se producen. Y este siglo XXI en el que nuestras prácticas se encuentran inmersas, de profundas modificaciones en el tejido social y de (celebradas) demandas por la garantía de derechos humanos históricamente vulnerados, nos fuerza a repensar cómo garantizar la tan anhelada educación inclusiva.

Las voces de docentes y estudiantes aquí citadas dan cuenta de que la discapacidad ha irrumpido en las aulas universitarias poniendo en evidencia las intencionalidades y concepciones pedagógicas y político-culturales acerca de la educación que toman "existencia" en los procesos de diseño de la enseñanza. En este sentido, sus dimensiones estructurantes se visibilizan, paradójicamente, al invisibilizar al colectivo de estudiantes en situación de discapacidad. Negando su condición de sujeto de derecho al no arbitrar mecanismos y herramientas en el marco de la accesibilidad académica que favorezcan sus trayectorias educativas. (Ksybala, 2023b).

La formación de profesionales de la órbita docente que comporten un nivel de sensibilidad y solidaridad a la hora de ejercer la profesión resulta mandataria, ergo, en consonancia con el articulado 5to de la Declaración de Cartagena que reza que "las respuestas de la Educación Superior a las demandas de la sociedad han de basarse en la capacidad reflexiva, rigurosa y crítica de la comunidad universitaria al definir sus finalidades y asumir sus compromisos" (CRES, 2008). Nuestra práctica docente, ergo, debe contribuir al bien común de la sociedad —y a la garantía de derechos, en particular de aquellos que han sido, sistemáticamente, colocados al borde del currículum—. La formación docente en clave de accesibilidad y desde la perspectiva de discapacidad y derechos humanos se erige así, como facilitadora de equiparación de oportunidades, en aras de que dichos derechos se materialicen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo, S. (2017). Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (27),35-61.
- Bedacarratx, V. (2020) Atravesamientos socio-institucionales de la formación docente. *Aportes para pensar la relación universidad-escuelas en las prácticas preprofesionales.*

Revista Alquimia Educativa. 2 (6), 129-161.

Bedacarratx, V. y Serón, M. (2022). Condiciones materiales y simbólicas del trabajo pedagógico en la coyuntura actual. Interpelaciones a la formación docente universitaria pospandemia. [Ponencia]. IV Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. Universidad Nacional de La Plata.

Buchbinder, P., y Marquina, M. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino: 1983-2007*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Cano, D. y Bertoni, M. (1990). La educación superior argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas. *Propuesta educativa* nro. 2. FLACSO.

Catino, M. y Juarrós, F. (2011). Debates y dilemas sobre el ingreso a la Universidad pública en Argentina. Argumentos y reflexiones en perspectiva latinoamericana. En *Democratización de la universidad. Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de estudiantes*. EDUCO.

Edelstein, G. (1995). Lo metodológico: un capítulo pendiente en el debate didáctico. En A. Camilloni, *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Editorial Paidós.

Edelstein, G. (2016). *La profesionalización de la enseñanza en las universidades. Un desafío del presente con mirada hacia el futuro*. [Ponencia] Universidad Nacional De Cuyo.

Edelstein, G. (2022). *Debates pedagógicos contemporáneos y enseñanza*. Seminario Análisis de las prácticas de enseñanza. Especialización en Docencia Universitaria. Abril 2022. Universidad Nacional de La Plata.

Ezcurra, A.M. (2011) *Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial*. IEC-UNGS.

Ksybala, N.C. (2023a). Curricularizar la Extensión Universitaria: Taller de elaboración de materiales didácticos audiovisuales accesibles en clave inclusiva y de derechos humanos. *Revista Trayectorias Universitarias* 9(16). UNLP.

Ksybala, N.C. (2023b). Proyecto de Curricularización de la Extensión Universitaria. Primer plano: Taller de elaboración de materiales didácticos audiovisuales accesibles en clave inclusiva y de derechos humanos. [Tesis Especialización en Docencia Universitaria]. Universidad Nacional de La Plata.

Lucarelli, E. (2004). La innovación en la enseñanza ¿camino posible hacia la transformación de la enseñanza en la universidad? [Ponencia] 3° Jornadas de innovación Pedagógica en el Aula Universitaria-Universidad Nacional del Sur, junio 2004.

Mariani, E., Morandi, G. y Ros, M. (2019). La docencia universitaria frente al desafío de la inclusión educativa: Un análisis de las perspectivas de docentes de primer año. *Trayectorias Universitarias*, 5(8).

Martínez Caraso, P.C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la

- investigación científica. *Pensamiento y Gestión* (20). Universidad del Norte, 165-193.
- Meirieu, P. (1998). *Frankestein educador*. Laertes.
- Mollis, M. (2001). *La universidad argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes*. FCE.
- Pérez Gómez, A. (1993). *La reflexión y experimentación como ejes de la formación de profesores*. Universidad de Málaga.
- Pérez Rasseti, C. (2007). Ocupación y conquista: la dimensión geográfica del sistema universitario argentino. *Atos de pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB*, (2) 3.
- Pierella, M. (2018). A 100 años de la Reforma: desafíos de la enseñanza en los primeros años de la universidad. *Trayectorias universitarias*, (4), 6-22.
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación* (50). OEI.
- Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2016). Tendencias recientes en el desarrollo universitario y las dinámicas de diferenciación. En: D. Del Valle, F. Montero y S. Mauro (Comps.), *El derecho a la Universidad en perspectiva regional*. IEC-CONADU / CLACSO.
- Toribio, D.E. (2000). ¿Cuál es la novedad de las nuevas universidades del conurbano bonaerense? El caso de la Universidad Nacional de Lanús. [Ponencia] I Coloquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Universidad Federal de Santa Catarina. Brasil.
- UPNAjusco (2019). Ser profesor universitario/a en el s. XXI. [Archivo de Video]. Miguel Ángel Zabalza Barraza.

La construcción de la memoria visual en los archivos de la Comisión Provincial por la Memoria (CPM)

Jorgelina Quiroga Branda
Pablo Quiroga Branda
Mariana Rimoldi
Facultad de Artes. Universidad Nacional de La Plata
jorgelinaquirogab@gmail.com
pqbcaj@gmail.com
marianarimoldi@gmail.com

RESUMEN

El proyecto estudió los modos en que se construye la memoria visual en los archivos de la Comisión Provincial por la Memoria. La mirada específica sobre el material visual que compone dichos archivos, dialoga con la historia, la antropología social, la comunicación visual, entre otros abordajes, y se entienden, como búsquedas compartidas vinculadas con la construcción de representaciones sobre la memoria. La hipótesis de trabajo, para la recomposición de ciertos sentidos, da cuenta de la experiencia histórica, a partir de las formas en que se presentan los materiales visuales de los fondos documentales. El entramado de imágenes, más allá de la condición de archivo y de su función documental, va configurando los procesos de construcción de representaciones sobre la memoria. Atender las regularidades en la conformación del registro documental, nos permitió reconocer ciertos modos de construcción de la memoria, asociados a operaciones y procedimientos particulares, según las fuentes, estrategias, técnicas instrumentales y/o de recuperación de información. Las categorías de análisis contienen y reconocen las lógicas de construcción de la memoria, aportan a la comprensión de éstas representaciones, imaginarios, prácticas y saberes relacionados con el pasado reciente en Argentina.

PALABRAS CLAVE: memoria; fotografía; comunicación visual; archivo.

INTRODUCCIÓN

La investigación se enmarca en los estudios sobre cultura visual e imagen técnica, en la especificidad de la fotografía y los derechos humanos. Las concepciones que sostienen la apertura y accesibilidad de los archivos son nuestra perspectiva, así como los abordajes interdisciplinarios sobre la memoria, entendida como concepto vivo y cambiante, como memorias en plural. En el proyecto se trabaja sobre los modos en que se construye la memoria visual en los archivos de la Comisión Provincial por la Memoria (CPM). No obstante, durante el proceso de selección del corpus de análisis, surgieron algunas modificaciones. Entre los factores que marcaron el devenir, podemos situar principalmente el hecho de que se comenzó a trabajar en contexto de aislamiento preventivo y obligatorio (durante el ciclo 2021). Lo cual estableció un conjunto de particularidades que resultaron definitorias para el acceso a los materiales de investigación propuestos. De modo que la visualización del material inventariado a través de los catálogos que nos facilitó la CPM, durante un tiempo, fue la única aproximación posible a los archivos. Dadas las condiciones fue necesaria la readecuación de actividades centradas en el planteamiento conceptual y la actualización del marco teórico desde la pertenencia disciplinar.

Al momento de avanzar en el proceso analítico, se hizo evidente la evaluación de la factibilidad en el acceso a los archivos, proceso a partir del cual se decidió incorporar el abordaje de materiales pertenecientes al Archivo Histórico Provincial. Así fue que la focalización quedó establecida, sobre tres fondos documentales: el Fondo Adelina Dematti de Alaye (AHP); el Fondo Mercedes Lagrava (CPM); y el Fondo Haroldo Conti (CPM).

Los materiales de dichos Fondos, si bien son de consulta pública, no son de circulación abierta ni pueden emplearse libremente; cuestión que influyó de diversas maneras en el proceso de estudio. Los fondos de la CPM son parte de las pruebas en los juicios a los genocidas, ya que dan cuenta del accionar del Estado en la última dictadura cívico militar. El material consultado en el Archivo Histórico, forma parte de la documentación catalogada como “historia reciente” que reúne y resguarda -entre otros documentos- el fondo de Adelina Dematti de Alaye a partir de su declaración por parte de UNESCO como Memoria del Mundo. Cabe resaltar que la accesibilidad, el grado de conservación y la sistematicidad que presenta el fondo de Adelina, fue definitoria para nuestro abordaje; lo cual generó un mayor intercambio con dicho fondo, a diferencia de los fondos seleccionados de la CPM. A su vez, la posibilidad de visitar el material en sala, solicitarlo e interactuar con él, así como interlocución con Florencia Lloret quien está a cargo de la documentación sobre la trayectoria de vida de

Adelina Dematti de Alaye, resultaron ser factores significativos para el análisis de la citada muestra de estudio.

Natalia Fortuny trabaja sobre la fotografía contemporánea en Argentina, desde la filosofía del arte y la política de la intención. Ambos temas relevantes al pensar la fotografía no como algo referencial sino respecto de la verdad del artificio, en la relación que la autora encuentra con los procesos artísticos.

Los marcos culturales ubican la producción fotográfica en el corazón del arte contemporáneo. Aparece la pregunta sobre qué es la memoria fotográfica y qué matices le impone el contexto, qué implicancias tuvo sobre el control durante la dictadura y que sucede pos dictadura. La fotografía lleva la carga de la ausencia para los familiares de personas desaparecidas. Donde falta un cuerpo, falta la posibilidad de duelo y sepultura. Los procedimientos estéticos en la fotografía toman carácter de emblema político. Diferentes autores escriben al respecto, como Helen South quien en “Desapariciones” sigue las huellas de estos hechos durante la última dictadura militar en nuestro país. Las imágenes, *movidas por lo borroso de la exposición* dan cuenta de que la imagen es tiempo y de este modo narración. El material de Jorge Julio López cómo el retrato sin mirada, en el que es fotografiado desnudo con los ojos cerrados, expone lo que no quiere ver de aquello que recuerda. Es un retrato doblemente emblemático, ya que su desaparición en democracia actualiza lo adeudado en materia judicial, no hay detalles del paradero, ni castigo a los culpables.

Gabriel Jorge en su serie *Apareciendo* produce imágenes en relación con el río. Son imágenes en las que los desaparecidos están superpuestos en paisajes o edificios. Recupera la idea de lo que se hunde, de lo que está indeterminado. La imagen no tiene una dimensión táctil. La foto corrobora que la imagen posee dos dimensiones pero expande ese límite para hacerla palpable. La desaparición está representada en López que se hunde y se vuelve naturaleza. No hay un lugar vital sino que la imagen sin cuerpo, tiene además un tratamiento sobre la textura que permite a Helen South y a Gabriel Jorge trabajar sobre modos de contar el horror. Estos son algunos artistas y trabajos fotográficos que suscitan debates y teorías estéticas sobre los modos de representación de la violencia, del horror, desde el arte.

Nuestro trabajo sobre los modos en que se construye la memoria visual en los archivos de la Comisión Provincial por la Memoria (CPM) presenta una especificidad tanto en el material visual que compone los archivos, como, en el la aproximación desde la comunicación visual. Se mantiene en diálogo con la historia, la antropología social, la cultura visual, entendidas como esferas que comparten búsquedas e inquietudes vinculadas con la construcción de las representaciones sobre la memoria.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

Los interrogantes iniciales del proyecto fueron: ¿cómo se configura la construcción de la memoria visual en relación a los imaginarios y las representaciones sociales, desde las características, modalidades, particularidades que adopta la memoria configurada a través del lenguaje visual? ¿Qué regularidades en la conformación del registro documental permiten reconocer modos de construcción de la memoria? ¿Qué operaciones y procedimientos se asocian a miradas específicas por sus fuentes, estrategias y técnicas? ¿Qué lugar ocupa la imagen en la memoria colectiva?

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Analizar los modos en que se construyen concepciones, representaciones, imaginarios, prácticas y saberes sobre la experiencia histórica, reconocibles en los materiales visuales que forman parte de los fondos documentales que se encuentran en el archivo de la CPM.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Comparar los materiales visuales que conforman los fondos documentales a estudiar, para reconocer y describir las lógicas de clasificación de su status como documento de archivo.
- Describir y caracterizar las formas en que operan los diversos elementos del lenguaje y la comunicación visual en los materiales de cada fondo documental a estudiar.
- Caracterizar los modos en que se configuran las representaciones sobre la experiencia histórica en los materiales de archivo de la CPM.
- Reconocer regularidades sobre las que los fondos documentales dan cuenta de la historia reciente.

ABORDAJE METODOLÓGICO

La metodología propuesta responde a la intención de reconocer las lógicas de producción de los materiales visuales pertenecientes a los archivos de la CPM, para comprender las configuraciones de la memoria visual como escenario de la investigación en comunicación visual. Con un interés ligado a lo metodológico y al desarrollo de la especificidad en el campo de la investigación. En este sentido, el recorte de la problemática que sustenta el proyecto, es un efecto de la teorización desde la cual se aborda, contemplando la especificidad de la investigación en comunicación visual, derivada de las particularidades de la producción de imágenes y sus fundamentos.

Para abordar el interrogante sobre la especificidad de la construcción de la memoria visual desde el campo comunicacional, debe distinguirse el método de investigación, en tanto condición de posibilidad misma del acto de investigar, así como de las configuraciones singulares que asume este método en dicha disciplina de estudio (Samaja, 1993).

La posición teórica respecto a la Comunicación Visual y la Memoria, se pone en juego cuando nos planteamos desde esta perspectiva, la metodología de la investigación, asumiendo en primer término, que nos referimos al método de la ciencia. La metodología de la investigación, entendida de manera reconstructiva, permite identificar y hacer explícitas, las regularidades del proceder en la práctica de la investigación. El aporte de dicha perspectiva, como lo dice Roxana Ynoub (2014), es al menos de dos tipos: por una parte, contribuye a la toma de conciencia de los procesos, y las lógicas subyacentes a un cierto saber- hacer (no es lo mismo saber caminar, que tener un conocimiento consciente, discursivo –e incluso conceptual- del acto de caminar); y, como consecuencia de lo anterior, permite revisar críticamente esa práctica: de modo tal que no sólo se extrae un conocimiento que está en sí (implícito o de hecho) para transformarlo en conocimiento para sí (explícito o de derecho); sino que además crea condiciones para expandir, optimizar o mejorar el saber práctico.

Se tratará de indagar acerca de la construcción de la memoria, para aportar una mirada desde el campo del diseño y las lógicas de investigación propuestas en el Laboratorio de Investigación en Comunicación Visual, en la articulación diseño, comunicación y memoria. En la investigación en arte y diseño, como en toda práctica investigativa, encontramos la tensión entre la búsqueda de un conocimiento nuevo y las exigencias de validación. “La vinculación entre la lógica del descubrimiento y la lógica de la validación o contexto de justificación ha constituido un eje sustantivo de abordaje en las perspectivas constructivistas o historicistas, como posibilidad de conocer o estudiar regularidades en las condiciones que contribuyen a la generación o creación de significados sociales” (cf. Azaretto, Ros & otros).

Esta investigación se encuadra en un diseño de tipo descriptivo-interpretativo, en cuanto se trata, por una parte, de describir el comportamiento de algunas variables y, por otra, de interpretar o comprender la producción en el campo de la Comunicación Visual en referencia al contexto histórico-social, cultural y organizacional de su producción. Se utilizará como criterio muestral el de saturación teórica, aplicado al muestreo teórico (Strauss y Corbin, 2002). El muestreo de estudio estará conformado por los materiales visuales que forman parte de los fondos documentales que conforman el archivo de la Comisión Provincial por la Memoria (CPM).

Se prevé al momento de ejecución del plan de trabajo, desarrollar un diseño del objeto que explicita la elaboración de categorías de análisis y sus relaciones de co-dependencia y co-

participación, que dé cuenta de los modos de comportamiento de los elementos de la comunicación visual en la construcción de la memoria.

Instrumentos de recolección de datos: se partirá de la idea de caja de herramientas, a partir de la cual recuperar, según sea necesario, una instrumentalización pertinente y adecuada a la necesidad analítica emergente en cada etapa de trabajo. Se prevé al menos la utilización de registros fotográficos y de digitalización documental; entrevistas; observaciones; entre otros instrumentos.

SOBRE EL TRATAMIENTO DE DATOS

El corpus documental que constituye los fondos, requirió una selección de materiales debido a su vasto contenido. La visualización en sala, fue pautada con antelación y rotativa para los integrantes del equipo. A medida que se nos facilitaba el material solicitado, las variables construidas tomaron cuerpo como categorías. “Las categorías siempre derivan de las miradas, o lo que es más preciso, de las representaciones que permiten la mirada del objeto de análisis.”⁶⁵ (Pinuel, 2002). Se establecieron entonces estas tres categorías para que las imágenes fotográficas se adecuarán a su función: **documento social**, **presentación de caso** y **acontecimiento**. La categoría de **documento social** se establece a partir de comprender qué símbolos o elementos en las imágenes construyen signos.

La categoría que denominamos **construcción del caso** se refiere a las imágenes que permiten recuperar ciertos rasgos de la vida cotidiana, la identidad, las tareas y actividades. La categoría de **acontecimiento** nos permitió la reconstrucción del hecho. Recuperar el lugar de las imágenes en series y no como imagen única de un evento. En este sentido el artículo de Cora Gamarnik, a partir de la fotografía de Marcelo Ranea conocida como “El falso abrazo” marcaron el trabajo respecto a cómo comprender los materiales en conjunto y no de forma aislada.

Esta categoría, se aplicó en la tarea de rearmar la serie a la cual pertenece una imagen la de las madres manifestándose en Plaza de Mayo, en el Fondo de Adelina en el Archivo Provincial. Su lectura fue posible, a partir de revisar las imágenes y reunir la serie. La foto aislada, no habría permitido comprender lo que sucedía. La intimidación de los camiones hidrantes que pretendían evitar la ronda y el desplazamiento de la marcha en el espacio, lo reveló el conjunto fotográfico.

Otra serie que fue analizada teniendo en cuenta esta categoría es la de la cámara oculta, gesto de cuidado de Adelina en dos sentidos, por un lado no deja de registrar la marcha, por

⁶⁵ Jose Luis, Pinuel. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. Estudios de Sociolingüística 3.

otro lado lo hace con la precaución de no quedar expuesta. Todos los planos presentan un registro fragmentado dando cuenta de la altura de cámara.

Las categorías nos permiten abordar el estudio de las fotos pero no se presentan como exhaustivas y excluyentes, pueden cruzarse entre ellas. Se priorizó para la clasificación dentro de cada categoría, su condición más acentuada.

CONCLUSIONES (PROVISORIAS / DE CIERRE)

Los interrogantes del proyecto nos permitieron repensar contenidos de las materias en las que desarrollamos nuestra actividad docente: Estética, Metodología de la investigación en Arte y Diseño en Comunicación Visual, pertenecientes a la Facultad de Artes. Nuestras materias, abordan la imagen, como eje constitutivos entre la teoría y la práctica proyectual. La relaciones entre identidad e imagen, en la aplicación de elementos que recuperan los imaginarios y las representaciones, adopta en la perspectiva trabajada, la configuración de la memoria visual y sus correlatos. Las regularidades encontradas en los documentos y la aproximación al archivo, permitieron reconocer algunos modos de construcción de las memorias e incluir a partir del concepto de visualidades otros materiales gráficos y comunicacionales. La imagen en la memoria colectiva y los problemas ontológicos y materiales sobre la fotografía se van estudiando para actualizar en las asignaturas los ejes de trabajo que las incluyen. Estos son: Arte y Memoria, Arte y Política, Comunicación Visual Urbana, Construcción Identitaria, Objeto de Estudio y Diseño del Sistema de Matriz de Datos; Estetización de la política y Politización del Arte; entre otros.

Construir puentes para pensar las materialidades visuales estudiadas, ha posibilitado el reconocimiento de algunas de las lógicas de clasificación y categorización tanto dentro como fuera de un archivo. El acceso sistemático sobre un cuerpo de materiales visuales, es de utilidad en cualquier asignatura de nuestro campo. La descripción de las formas en que operan los diversos elementos del lenguaje y la comunicación visual en los corpus estudiados puede trasladarse a otros estudios. Nos antecede como equipo de trabajo, diferentes proyectos que desde la cátedra Rollié de la carrera en Diseño en Comunicación Visual se han centrado en el trabajo sobre la comunicación visual y los estudios urbanos. En el plano académico la posibilidad de relacionar el aprendizaje entendiéndolo como placer de conocer, en línea directa con la motivación, el interés y el compromiso situado. La enseñanza no puede estar desvinculada del espacio-tiempo en el que le toca desarrollarse. Para lograr un enriquecimiento en el trabajo sobre el pasado reciente, la dinámica de la imagen y la memoria en su variedad de significaciones, se contacta con la dimensión de lo histórico y de lo real. Una perspectiva de trabajo desde el campo cultural dentro de los estudios sobre imagen en

las áreas proyectuales, no solo actualizan las incumbencias disciplinares sino que también abren espacios de participación colectiva, interinstitucional e interaulas en la práctica curricular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Branda, M.J. (2012). *Ciudad de La Plata: Imagen Urbana*. Universidad Nacional de La Plata.
- Berger, J. (2015). *Para entender la fotografía*. Gustavo Gili.
- Freund, G. (2017). *La fotografía como documento social*. Gustavo Gili.
- Soulages, F. (2011). *Ausencia y Presencia: fotografía y cuerpos políticos*. EDULP.
- Soulages, F (2015). *Estética de la Fotografía*. La marca editora.
- Basso F. (2019). La fotografía entre el arte, la memoria y la institución. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria* | Volumen 6, Número 11, marzo 2019, 188-189.

La educación superior como instancia de educación ciudadana

Gianela Turnes

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República, Uruguay
gianela.turnes@fhce.edu.uy

RESUMEN

Esta reflexión se centra sobre dos experiencias de educación ciudadana en la Universidad de la República (en adelante Udelar) y en el potencial de sus aportes formativos en un contexto en que la Udelar, como institución de educación superior del modelo latinoamericano de universidad, enfrenta los impulsos globales de absorción de su acción por el giro utilitarista. En este contexto las instituciones de educación superior como la Udelar necesitan preservar y fortalecer su capacidad de constituirse como estructuras democratizantes.

El punto de partida para esta reflexión es la consideración de la educación como acción política que va más allá de la función de enseñanza y que es esencial para preservar la vida en democracia. Desde allí se propone atender a los Espacios de Formación Integral (EFI) y a las actividades de cogobierno universitario como instancias formativas capaces de contrarrestar el impulso utilitarista que enfrenta la universidad latinoamericana.

PALABRAS CLAVE: educación ciudadana; participación; integralidad, cogobierno

PROCESOS FORMATIVOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LA EDUCACIÓN CIUDADANA

Esta reflexión se centra sobre dos actividades universitarias que se caracterizarán como experiencias de educación ciudadana en la Universidad de la República (en adelante Udelar). Se propone promover su consideración y análisis como tales, así como el debate sobre el potencial de sus aportes formativos en un contexto en que la Udelar, como institución de educación superior que se guía por el modelo latinoamericano de universidad, enfrenta los impulsos globales a la profesionalización para el mercado, la diversificación de instituciones y modelos de formación, y probables exigencias de rendición de cuentas en torno a la calidad de la formación que intenten justificar reducciones de aportes presupuestales para su desarrollo.

Las experiencias a las que se propone prestar atención como acciones de educación ciudadana en la universidad son bien diferentes entre sí por sus objetivos explícitos y su modalidad de desarrollo, pero ambas se basan en la jerarquización de la idea de participación como componente fundamental de la formación para una ciudadanía activa y comprometida con su contexto, trascendiendo objetivos utilitaristas de profesionalización.

El primer grupo de estas experiencias está conformado por las unidades curriculares de pre grado llamadas Espacios de Formación Integral (EFI), expresamente reconocidas como formativas, de reciente incorporación a la currícula⁶⁶ - en las dos últimas décadas -, y centradas en la necesidad de curricularizar en la formación de pre grado las actividades de extensión y relacionamiento con el medio, históricamente relegadas y escasamente valoradas formalmente a estudiantes y a docentes, y que se proponen consolidar y extender las acciones en torno al compromiso social de la Udelar.

El segundo grupo de experiencias refiere a las actividades de cogobierno universitario desarrolladas por docentes, estudiantes y egresados/as (y en menor medida en la Udelar, también por el funcionariado técnico, administrativo y de servicios), extracurriculares, voluntarias y derivadas de mandatos del orden respectivo, que son parte de la tradición histórica de la Udelar, establecidas en la Constitución de la República⁶⁷ y complementadas normativamente en su Ley Orgánica⁶⁸, y directamente imbricadas en la concepción del modelo latinoamericano de universidad que identifica a la Udelar.

En las últimas décadas presenciamos un fuerte impulso utilitarista en los sistemas de educación superior, alentado por algunos actores externos vinculados - e incluso por otros

⁶⁶ Resolución del Consejo Directivo Central de la Udelar (CDC) del 27 de octubre de 2009: Sobre renovación de la enseñanza y curricularización de la extensión.

⁶⁷ Artículo 203 de la Constitución de la República, publicada el 2 de febrero de 1967

⁶⁸ Ley 12.549 Orgánica de la Udelar del 31 de octubre de 1958

que participan internamente de los sistemas de educación superior -. Estos impulsos no solo priorizan miradas utilitaristas, sino que en muchos casos excluyen aquellos aportes a la formación que desde sus perspectivas no contribuirían directa y explícitamente a la inserción en el mercado, a la respuesta a las demandas de los empleadores y a las ideas economicistas de desarrollo basadas en la productividad, la innovación, la incorporación de nuevas tecnologías, y otros aspectos que están en las agendas de difusión de muchas instituciones formativas, particularmente las del sector privado.

En ese contexto, la formación en humanidades y en ella la educación ciudadana, parece estar perdiendo espacio como fin propio de la educación superior, ya que no se presenta – desde aquellas perspectivas - contribuyendo a objetivos de generación de ingresos u otros aportes materiales o utilitarios.

Como respuesta a este contexto, el punto de partida para esta reflexión es la consideración de la educación como acción política que va más allá de la función de enseñanza y que es esencial para preservar la vida en democracia (Nussbaum, 2010, p.20). Esta concepción se contrapone a miradas utilitaristas y reclama el valor transformador de la educación.

Esta idea central se propone tensionar aquellos cambios en los patrones de la educación superior que autores como Slaughter y Leslie (1997) identificaron inicialmente para el mundo anglosajón y para otros países desarrollados con el concepto de *capitalismo académico* (p.17), y que ha prosperado también en varios estudios sobre las universidades latinoamericanas⁶⁹. Con el concepto de capitalismo académico se pone a la vista la forma en que la contracción del financiamiento público a la educación ha cedido espacios para el avance del sector privado en ella, con consecuencias sobre la autonomía de las instituciones por su dependencia de las fuentes de financiamiento (p.191); sobre los planes de estudios, la investigación y creación de conocimiento – descansando en la idea de que el desarrollo de la tecnología es necesario para el crecimiento económico (p. 198); provocando transformaciones en las identidades institucionales a través de la desintegración de las universidades como comunidades académicas y dando paso a la discriminación entre facultades según su campo temático sea más cercano o lejano al mercado (p.362). También queda en evidencia la transformación de la identidad de las y los docentes que son discriminados/as en sus posibilidades de investigación y de vínculo laboral según se desempeñen en unas u otras facultades (p.363), y que ven cómo su libertad para desarrollar

⁶⁹ Por ejemplo en varias publicaciones del CLACSO, aunque otros autores como Brunner et al. (2019) reclaman a las producciones latinoamericanas sobre el tema que generen una apropiación crítica de esta teoría, reelaborándola a partir de la inclusión de las condiciones específicas de la región (p.8)

temas de investigación se ve fuertemente restringida por mandatos asociados al interés económico (p.102).

En el mismo sentido Ball (2011) ha llamado la atención sobre los entramados opacos en la gobernanza de los sistemas educativos, consecuencia de la participación de empresas y emprendedores en ella (p.31). Estos entramados de intervención privada en servicios públicos como la educación, se sustentan en concepciones que jerarquizan afanes profesionalistas, enmarcadas en la hegemonía de objetivos económicos sobre las decisiones sociales, en lo que Lyotard (1987) caracterizó como la *performatividad*, donde lo pertinente es aquello eficiente económicamente, por encima de lo justo, lo verdadero o lo bello (p.37). Ese filósofo señaló el problema de las universidades ante estos cambios de perspectivas en el tiempo al señalar:

“La pregunta, explícita o no, planteada por el estudiante profesionalista, por el Estado o por la institución de enseñanza superior, ya no es: ¿es eso verdad?, sino ¿para qué sirve? En el contexto de la mercantilización del saber, esta última pregunta, las más de las veces, significa: ¿se puede vender?” (Lyotard, 1987, p.42)

Con esa jerarquización de lo económicamente eficiente por encima de lo verdadero y lo justo - que caracteriza a la perspectiva profesionalista - los resultados que se obtienen en los procesos educativos no favorecen a la sociedad toda sino solo a quienes están en situaciones que les permiten apropiarse de sus beneficios. Y esto considerando que lo meramente económico es favorable a las personas, que es un supuesto muy fácilmente cuestionable desde perspectivas humanistas. Cabe preguntarse entonces: lo económicamente eficiente ¿en beneficio de quién opera? Para dirigir la atención a preguntas como esta puede ser pertinente adoptar una actitud deconstructiva, una crítica sin credulidad ni dogmas (Derrida, 2002, p.13), distanciada de ese giro utilitarista. Otra forma de performatividad entendida como compromiso y acción distanciada del poder y sin condiciones (p.13). Una defensa de la idea humanista de educación que abreva en las tradiciones históricas del concepto de universidad como custodia y gestora del conocimiento, que debería, como señalara el mismo Derrida (2002) “seguir siendo un último lugar de resistencia crítica – y más que crítica – frente a todos los poderes de apropiación dogmáticos e injustos” (p.12).

Además, este giro utilitarista prioriza campos de la ciencia y la tecnología relegando o desechando otros, como los vinculados a las humanidades y las artes, que como advierte Nussbaum (2010) “están en riesgo de perderse en el trajín de la competitividad, pues se trata de capacidades vitales para la salud de cualquier democracia” (p.25). Esa autora señala la

importancia de “desarrollar un pensamiento crítico; la capacidad de trascender las lealtades nacionales y de afrontar los problemas internacionales como “ciudadanos del mundo; y por último, la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo” (p.26).

Para Paulo Freire: “la democracia requiere estructuras democratizantes y no estructuras inhibitoras de la presencia participativa de la sociedad civil en el comando de la res-pública” (1993, p.86). Así, en este contexto en que el conocimiento y las prácticas universitarias son o corren el riesgo de ser fuertemente afectados por el giro utilitarista, las instituciones de educación superior como la Udelar necesitan preservar y fortalecer su capacidad de constituirse como estructuras democratizantes, y un paso esencial para hacerlo, además de innovar y buscar nuevas respuestas al nuevo contexto, es también reconocer, valorar y jerarquizar entre las actividades que ya viene desarrollando, aquellas que constituyen una defensa de sus valores constitutivos que la definen y le dan identidad.

Esta reflexión apunta entonces por una parte a analizar el valor que pueden tener los EFI en la instalación y afianzamiento de nuevas modalidades de aprender a partir de fuentes fundadas en la experiencia en contextos no universitarios junto con la lectura del material académico. En la pregunta sobre lo que aún no conocemos junto a lo que puede ser transmitido como ya conocido y aprendido por otros. En el contacto con otras formas de saber que pueden complementar al conocimiento académico y reconocido. El reconocimiento de la importancia y la necesidad de expandir y fortalecer esta forma de aprender y de interactuar con actores no académicos y sus problemas en la búsqueda cooperativa de soluciones, parece particularmente necesaria en este tiempo en que gran parte de la actividad académica que nos convoca cotidianamente sucede a distancia, mediada por tecnologías de la información y la comunicación y altamente procedimentalizada. Con esta idea queremos referir a que cada vez más encontramos que existen formas predefinidas y pre estructuradas por otras personas para hacer las cosas para casi todo. En este contexto, el rescate de la experiencia personal como eso que nos pasa, que es externo a nosotros mismos, acontecimiento que nos sucede y nos cambia, de modo que ya no somos los mismos luego de transitarla (Larrosa (2006, p. 88), parece casi preceptivo en una formación que se proponga contactarnos con el contexto exterior al académico con el que estamos comprometidos institucionalmente.

Y por otra parte la reflexión apunta también a pensar en las oportunidades formativas que ofrece el cogobierno, para estudiantes pero también para docentes y egresados/as que pueden encontrar en él una forma de expandir sus miradas más allá del campo concreto de especialización del conocimiento que hoy es casi un mandato en el mundo académico. Trascender de la parcela de saber que hemos elegido para desarrollar nuestra vida

académica y comprender las problemáticas de otros actores que enfrentan otras dificultades diferentes a las de mi propio orden, pero con miradas tan válidas y atendibles como las del mío propio. Entre los principios de la ética cordial que define Adela Cortina (2007) se incluye el principio dialógico, donde todas las personas deben poder expresarse en igualdad de condiciones. Si bien las decisiones del cogobierno establecen diferencias de poder entre los órdenes a la interna de los órganos de gobierno, el principio dialógico de Cortina puede guiar los debates en ellas en tanto quienes participan tengan la experiencia necesaria para asegurar que su voz sea escuchada en igualdad de condiciones. Para esto, la experiencia en la participación del cogobierno es fundamental y siempre formativa, en tanto prevé la escucha, la argumentación, el tratamiento de problemas institucionales y la búsqueda de soluciones acordadas entre grupos diferentes.

Parece de interés atender a las formas de construcción de subjetividades que unos y otros - EFIs y actividades de cogobierno - promueven, y pensar en las concepciones de ciudadanía que las y los egresados/as que han transitado por ellos pueden haber construido. Alternativamente, pensar cuáles serán las concepciones de quienes sólo desarrollan trayectorias profesionalistas, centradas solo en los fines de egreso y ascenso social que se espera pueda habilitar la educación superior.

DESAFÍOS FUTUROS

El desafío que se propone abrazar es en primer lugar la revaloración de estos dos dispositivos como formativos – solo los EFI son parte de la propuesta formativa. Es cierto que la participación en el cogobierno ha sido ya reconocida como instancia formativa por ejemplo, por Arocena y Sutz (2000), que han señalado:

“la presencia de estudiantes en los cuerpos deliberativos presta a éstos una sensibilidad mayor frente a los problemas de la enseñanza, una preocupación más honda por los problemas nacionales y además les da una mayor conciencia de las responsabilidades sociales de la universidad” (p.33 y 34)

Sin embargo, en la actualidad ella no parece estar impregnada en el imaginario del demos como instancia formativa, sino más bien como una actividad ineludible para los órdenes que es necesario que alguien cumpla, aunque demanda mucho tiempo, energía y en algunos casos, que se dejen de lado o se retrasen actividades curriculares. Esta perspectiva mantiene alejadas a muchas personas del cogobierno. No sostenemos aquí que estas dificultades no sean verificables, sino que también se tenga en cuenta cotidianamente el valor formativo que ellas incorporan.

En segundo lugar, se entiende que sería un aporte para su valoración que fuera posible indagar en profundidad en las características de estas actividades en su aporte específico a la educación ciudadana más allá del orden estudiantil, considerando a todas las personas involucradas en ellas: docentes, graduados/as y funcionarios/as técnicos/as, administrativos/as y de servicios (con muchos menos espacios de participación) en el caso del cogobierno; y estudiantes, docentes y contrapartes de la organización civil organizada en el caso de los EFI.

En tercer lugar, si se confirmara la idea de que estas instancias constituyen espacios de formación ciudadana que ameritan ser valoradas y jerarquizadas en la vida universitaria, promover mecanismos para mejorar sus posibilidades de desarrollo y sus alcances.

POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

Lo que se propone en esta reflexión no es otra cosa que la inclusión en agenda de temas que refieren al poder formativo de actividades que ya se desarrollan, a su divulgación, también la puesta en cuestión de aquellos aspectos que necesitan ser fortalecidos, mejorados o corregidos.

La visibilización de estas actividades no como meros pasos obligatorios que se deberán dar para completar el plan de estudios – como podrían ser vistos los EFI sin una adecuada jerarquización- ni como necesidades para el orden estudiantil que van a implicar un rezago en la formación de pre grado para quienes las asuman, ni tampoco que solo van a implicar menos tiempo para investigar o mejorar las actividades de enseñanza para el cuerpo docente. Por el contrario, se propone instaurar espacios donde sea posible debatir acerca de los aportes a la formación que podemos alcanzar en estas formas de participación en la vida de la universidad entendida como una institución comprometida con su propio desarrollo y con el de la sociedad toda. Este primer avance podría ameritar la futura consideración en los planes de estudio de mayores ponderaciones a las actividades de formación integral y quizás a buscar nuevas modalidades de reconocimiento de la participación en el cogobierno para la carrera universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arocena, R. y Sutz, J. (2000). *La universidad latinoamericana del futuro. Tendencias, escenarios, alternativas*. Unión de Universidades de América Latina. UDUAL
- Arocena, R. y Sutz, J. (2015). *La Universidad en las políticas del conocimiento para el desarrollo inclusivo*. Cuestiones de Sociología. FAHCE. Memoria Académica UNLP

Ball, S. (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. *Propuesta Educativa* Número 36, Año 20, Nov 2011, Vol 2 , 25-34. FLACSO, Argentina

Brunner, J.J., Labraña, J.R., Ganga, F. y Rodríguez-Ponce, E. (2019). Teoría del capitalismo académico en los estudios de educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e33, 1-13. doi:10.24320/redie.2019.21.e33.3181

Cortina, A. (2007). *Ética cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Ediciones Nobel.

CDC (2009). Resolución del CDC sobre renovación de la enseñanza y curricularización de la extensión, del 27 de octubre de 2009.

<https://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/e3365ff03c2a3d6103256dcc003b9031/f200247a7f556d23032576550069e060?OpenDocument>

Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Editorial Trotta.

Freire, P. (1993). *Política y educación*. Siglo XXI.

Larrosa, J. (2006) *Sobre la experiencia*. Universidad de Barcelona: ALOMA

Liotard, J.F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Ediciones Cátedra.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz editores.

Slaughter, S. y Leslie, L. (1997). *Capitalismo académico: política, políticas y la universidad empresarial*. The Johns Hopkins University Press.

Constitución de la República Oriental del Uruguay, recuperada de:

<https://www.impo.com.uy/bases/constitucion/1967-1967>

Ley 12.549 del 29 de octubre de 1958, Orgánica de la Universidad de la República.

Los DDHH en el curriculum, desde la política educativa al aula universitaria. La experiencia de la materia de Pedagogía II de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT

Melina Lazarte Bader
Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Tecnológica
melinalazarte@filo.unt.edu.ar

RESUMEN

El trabajo que aquí presento procura poner en una suerte de escena educativa la perspectiva de DDHH dando cuenta las decisiones de orden epistemológico, didáctico y pedagógicas en la propuesta programática del espacio curricular de Pedagogía II de la carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Para ello, explicitaré la posición política pedagógica que se ha asumido para luego identificar cómo y por qué se han reestructurado algunos bloques temáticos que posibilitan un abordaje político pedagógico de los DDHH, puesto que como sostiene Rodino (2015) la educación en clave de derechos implica al menos dos dimensiones, la educación como el ejercicio de un derecho humano, que es el derecho a la educación y la educación como un instrumento para formar en y ejercer derechos humanos, aquí, la educación en derechos humanos (EDH). La propuesta permitió advertir los vacíos que aún persisten sobre esta temática en los procesos de escolarización de los/as jóvenes que llegan a nuestra carrera y en los silencios–ocultamientos deliberados– en nuestra sociedad, y así dimensionar el desafío que se nos presenta como universidad respecto al estudio, la reflexión y el debate en torno a la violación de los DDHH y los crímenes de lesa humanidad cometidos en la dictadura militar y a la vez que es el desafío de sostener el derecho de ejercer la memoria.

PALABRAS CLAVE: derechos humanos; derecho a la educación; educación superior; curriculum

INTRODUCCIÓN

Trabajo como docente en la Cátedra de Pedagogía II de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, esta cátedra tiene a cargo dos materias, una es Pedagogía II, un espacio curricular de 2do. año de la carrera y otra, una Optativa de Formación Disciplinar del Ciclo Superior “Problemáticas Contemporáneas de Educación”.

El Acuerdo Plenario N° 1169/22 emitido por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), en el que se aprueba el documento de apoyo y fortalecimiento de la curricularización de los derechos humanos en las trayectorias formativas en las universidades públicas argentinas y se acuerda promover la curricularización de los derechos humanos en los trayectos formativos de pregrado y grado de las universidades públicas, ha resituado una discusión que venimos dando hacia dentro de la cátedra y que se reactualiza con más fuerza en un contexto como el que vivimos actualmente en nuestro país.

De allí que, el trabajo que aquí presento tiene como propósito recuperar aportes teóricos vinculados a los Derechos Humanos y Derecho a la Educación. En este sentido, el trabajo intentará articular la perspectiva de los Derechos Humanos-DDHH-, la Educación superior como derecho con la concepción de justicia social, justicia escolar entramándose con la justicia curricular para poder pensar cómo el curriculum y la práctica pedagógica cobran un lugar fundamental y específico cuando se trata de democratizar el conocimiento y de poner a disposición de los/as estudiantes el saber en términos de bien público. Se piensa en línea de lo que de Sousa Santos (2012,2018) plantea cuando señala que se trata de pensar en una educación que prepare los/as sujetos para que no apenas estén en el mundo, sino que estén con el mundo, no solo viviendo y construyendo su propia identidad, sino actuando para construir una sociedad más igualitaria y justa para todas y todos. Según esta mirada, los espacios educativos son políticos, no porque abordan tópicos políticos de ocasión, sino porque se producen y sitúan en un ambiente de relaciones políticas y sociales del cual no pueden ser aislados. En tiempos donde ideas mercantilistas y excluyentes ganan terreno la educación emancipadora debe contribuir para que las personas puedan superar cualquier tipo de opresión, dotando de significados y sentidos a su vida y realidad.

Entonces, este trabajo, desde aportes teóricos socio críticos procurará poner en una suerte de escena educativa la perspectiva de DDHH dando cuenta las decisiones de orden epistemológico, didáctico y pedagógicas en la propuesta programática del espacio curricular de Pedagogía II. Para ello, explicitaré la posición política pedagógica que se asume para luego identificar cómo y por qué se han reestructurado algunos bloques temáticos que nos

posibiliten un abordaje político pedagógico de los DDHH. Puesto que como sostiene Rodino (2015) la educación en clave de derechos implica al menos dos dimensiones, la educación como el ejercicio de un derecho humano, que es el derecho a la educación, en nuestro caso se trata de pensar en la educación superior y la educación como un instrumento para formar en y ejercer derechos humanos, aquí, la educación en derechos humanos (EDH). Siguiendo a la autora, entendemos que estas dimensiones implican una práctica incluyente y al mismo tiempo una práctica constructora de inclusión social.

DESDE DONDE PARTIMOS: EXPLICITACIONES NECESARIAS

Democratizar y distribuir el conocimiento socialmente producido, es un desafío político para la educación superior, por ello, la tarea de los/as docentes se vuelve imprescindible cuando se trata de poner al alcance del estudiantado, los bienes culturales que amplían sus posibilidades de filiación simbólica en una trama de sentido común. De aquí que, como señala Badano (2022) nos obliga a pensar en la función social de la universidad y en la necesidad de poner a disposición saberes situados y cargados de historicidad.

Si bien las últimas décadas han sido prolíferas en políticas de ampliación de derechos ciudadanos, acompañada en algunos países de la región de cambios sustantivos en sus legislaciones educativas –especialmente ampliando la obligatoriedad a los niveles inicial y secundario-, la persistencia de la combinación entre pobreza y desigualdad, el desarrollo fragmentado de los sistemas educativos y la promoción de una cultura privatista y economicista del derecho a la educación que aún perdura, se traducen en procesos de exclusión incluyente. Ello condiciona el efectivo cumplimiento de la concepción democrática de la educación como “bien público” y como “derecho humano” que aparece en esos nuevos marcos legales, produciendo para algunos sectores poblacionales una “universalización sin derechos” y una expansión educativa “condicionada” (Gentili, 2011), situación que se ha visto profundamente agravada bajo la retórica y el racionalismo neoliberal que como bien afirman Martínez y Seone (2020) despliega un conjunto de tecnologías de gobierno y tecnologías del yo necesarias para producir tanto, un sentido común arraigado en la idea de que lo público conforma una maquinaria costosa e ineficiente que debe ser intervenido y modificado y que implican claros mecanismos para reformar la educación pública. No obstante, ante una narrativa que procura dispositivos que arremeten y disputan los sentidos en torno al derecho de la educación de toda la población, se reafirma en Córdoba en 2018, a 100 años de la Reforma Universitaria, lo que por primera vez en la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior del IESALC/UNESCO se establecía, que la educación superior es un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de

los Estados. Pararnos en este principio se enlaza con la discusión política de qué educación, qué ciencia, para qué país y cuál Estado.

Al respecto, Rinesi (2020) señala que se trata de un postulado original, en la medida en que la educación superior no había sido nunca antes representada como un derecho universal, sino como un privilegio muy exclusivo de unas minorías:

Por cierto, debemos a la influencia de aquella declaración que en el año 2015 haya podido reformarse en nuestro país la Ley de Educación Superior, que hoy dice, expresamente, que la educación superior es un derecho humano universal. Atento a ese principio, el gobierno nacional de aquellos años llevó adelante un conjunto de políticas tendientes a garantizar efectivamente ese derecho a una creciente cantidad de jóvenes: se aumentó, significativamente, el presupuesto universitario, se diseñaron programas de becas y estrategias de distinto tipo para garantizar la posibilidad de acceder a los estudios, continuarlos y terminarlos, se mejoró significativamente la infraestructura universitaria y se impulsó una nueva ola expansiva del sistema de universidades públicas del país".(Rinesi Eduardo, 2020 p.35)

Podemos advertir, sin duda alguna, que el proceso de construcción histórico-social de los derechos humanos es dinámico y progresivo y su reconocimiento por parte de los Estados es producto de esas luchas por la conquista de los derechos. En este sentido, lo dinámico al decir de Rodino (2015) se vuelve expansivo, en tanto ese movimiento va incluyendo nuevas poblaciones como sujetos de derechos, va otorgando contenido a los derechos reconocidos y va reconociendo nuevos derechos. De modo que hoy, asistir a pensar y a exigir el derecho a la educación superior es el fruto de luchas permanentes para y por la democratización de la educación como también para la materialización de la educación superior como un derecho humano.

En 1948 una Asamblea internacional declaraba la educación como un derecho humano universal que comprendía la gratuidad de la educación básica y obligatoria; un año después, el gobierno justicialista de Argentina instauraba la gratuidad para la enseñanza superior, eliminaba exámenes selectivos para el ingreso y creaba la Universidad Obrera Nacional en un escenario en el que los trabajadores se habían convertido en un nuevo actor social y político (Vitar,2020). En 2015, la sanción de la Ley de Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior (N° 27204/2015), modificó algunos artículos de la LES, al establecer la responsabilidad indelegable y principal del Estado de proveer el financiamiento de las universidades nacionales y la expresa prohibición de establecer cualquier tipo de gravamen o arancel. Incluyéndose además una serie de especificaciones en sintonía para la concreción de estas modificatorias. En consecuencia,

hoy los derechos humanos se conciben como un conjunto de estándares capaz de orientar las políticas públicas de los Estados y contribuir a fortalecer las instituciones democráticas (Abramovich, 2006), teniendo el derecho a la educación rasgos constitutivos que son al mismo tiempo las obligaciones del Estado para garantizarlo: asequibilidad/ disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

Si bien, estos avances y marchas en términos de los derechos a la educación y específicamente a la educación superior son de una importante magnitud, también reconocemos contramarchas, el concepto exclusión incluyente, que explica los procesos que condicionan el derecho efectivo a la educación en los otros niveles del sistema educativo aun cuando está dada en la norma la obligatoriedad de los mismos, puede trasladarse en el análisis del educación superior, claro que con sus singularidades, particularmente atendiendo a su tradición elitista sobre todo en universidades como la UNT, institución centenaria. De aquí que, la condición por ejemplo de “no obligatoriedad” del nivel superior se constituye en el discurso de sectores conservadores, en el justificativo de prácticas cotidianas con sesgos excluyentes, que culpabilizan por un lado, al nivel anterior por lo “no aprendido” por los/as estudiantes, es decir, saberes, conocimientos, capacidades, competencias, modos de ser y estar, que se consideran indispensables para el ingreso al sistema universitario; y, todavía peor, se ubica al sujeto en condición no sólo de carente sino además de culpable de tal situación. Por ello, se vuelve tan necesario actualizar el potencial incluyente de este derecho y ponerlo en práctica a diario en nuestros ámbitos de acción (Rodino, 2015)

LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS, SU CONCRECIÓN EN EL CURRÍCULUM

Al abordar los aspectos relativos al desarrollo curricular uno de los aspectos de interés es siempre pensar las estrategias pedagógicas, didácticas y evaluativas para la transversalización de la perspectiva de derechos. La educación en derechos humanos- EDH- como señala Rodino no se agota en, ni se realiza por medio de la curricularización de un determinado conjunto de contenidos, requiere implicación directa de los/as educadores/as en cada espacio formativo:

En el orden del currículo, la EDH propone incorporar conocimientos, valores, actitudes y capacidades para entender la identidad y la alteridad; para valorarse a sí mismo y a los otros; para comprender y aceptar las diferencias legítimas entre las personas en pie de igualdad; para desmontar estereotipos y falsos prejuicios que conducen a discriminar a ciertas personas y colectivos sociales. Cuanto esta formación ocurre dentro de la legitimidad y el espacio seguro de la escuela y en el marco de los saberes

reconocidos, se crean condiciones cognitivas y afectivas para que los sujetos en formación desarrollen convicciones y conductas inclusivas (Rodino, p.218)

Asumiendo que el acto educativo es una práctica social, política, situada, que interviene en procesos intergeneracionales de subjetivación y socialización movilizadas por el deseo de saber, es que nos hemos comprometido como cátedra a abordar desde una perspectiva crítica algunos tópicos constitutivos de la pedagogía que la enfrentan a abordajes desde otros marcos comprensivos y desde los emergentes. Estamos convencidas/os que este saber disciplinar no puede estar al margen de las discusiones actuales en el contexto latinoamericano como tampoco, no puede mantenerse impávida ante la disputa de los sentidos para obrar en pos de una justicia curricular, en términos de Connell (1995) o de la lucha por la justicia cognitiva tal como señala de Sousa Santos (2018). Para hacer efectivo este propósito, decidimos transversalizar la perspectiva de derechos, lo que implica hacer presente en la vida universitaria los fundamentos del paradigma de los derechos humanos: los principios de igualdad y no discriminación, la centralidad de la democracia y la justicia social para el desarrollo de las comunidades y los pueblos, y la prevención de todas las formas de violencia y resignificamos los sentidos del curriculum, porque para describirlo es necesario dar cuenta no solo de lo formal, de aquello sobre lo que prescribe enseñar, sino también de lo vivido, de lo cotidiano. Más aún, Macedo y Lopes (2011) señalan que, para comprender lo que el currículum representa, es necesario salirse de las ataduras de tales distinciones, pues en cualquier caso el currículum es una práctica de producción de sentidos y de poder.

Así, construye la realidad, proyecta nuestra identidad, o mejor dicho como lo remarca Tadeu da Silva (1999) el currículum es una cuestión de identidad, porque “en el curso de esta ‘carrera’ que es el currículum terminamos por convertirnos en lo que somos”.

El “nacimiento de la comunidad” (Rose, 2007) como un territorio nuevo para la gestión de la vida de los individuos, trae aparejado una modificación de las estrategias de regulación que irá dando lugar a una trama de multiregulaciones tanto estatales como no-estatales o comunitarias, que también se manifiestan en el -e involucran al- sistema educativo y las escuelas, por ello se vuelve imperioso mirar e indagar los que sucede dentro de las instituciones. La igualdad y la justicia, son principios constitutivos de la universidad pública argentina, de ahí que nos parece central siguiendo a Connell (1997), asumir a la educación como una “empresa moral” en el sentido de que la enseñanza y el aprendizaje como prácticas sociales nos enfrentan inevitablemente con la definición acerca de nuestros propósitos y criterios para la acción, del mismo modo que con la responsabilidad respecto de sus consecuencias. Esa calidad moral afecta también a las instituciones educativas de modo que “si el sistema educativo trata injustamente a algunos de sus alumnos, no son estos los únicos

que lo padecen. La calidad de la educación de todos los demás se degrada” (p. 22). Una educación digna, señala, debe ser justa, a sabiendas de que la educación es no solo reproductora, sino productora y legitimadora de desigualdad. En este sentido, Dubet (2018) nos advierte que cuando el tomamos el problema de las desigualdades escolares, aisladamente, se nos olvida que la escuela es una institución de socialización y no solamente una máquina de seleccionar individuos.

En el currículum las preguntas centrales están referidas por una parte al qué, qué se transmite en la universidad, al por qué de esa selección y, junto con estas, ¿en qué quiere (el currículum) convertir a las personas? Refieren entonces al futuro y obligan a pensar qué tipo de ciudadano debe la educación superior contribuir a formar. En ese sentido, la pregunta por los contenidos, que refiere a por qué estos y no otros, es crucial. Para mostrar de modo más cabal el influjo que ejerce el currículum, sobre las personas, junto con ello, ineludiblemente hay que pensar: ¿entre quiénes y cómo se reparte el conocimiento escolar, el académico?

Bajo estos los presupuestos arriba enunciados, introdujimos en diferentes módulos de nuestro espacio curricular, contenidos específicos, por ejemplo, en la segunda parte de la Unidad I que se denomina: Pedagogías emergentes: educación, transmisión, memoria, emancipación; categorías para el abordaje, incluimos tanto a la Pedagogía de la memoria y el valor pedagógico de la memoria, como Pedagogías en clave decolonial. Para su abordaje, anclamos en las categorías de transmisión, memoria y emancipación. Para la primera, desplegamos la política educativa de la última dictadura militar en Argentina, su sentido, significado, objetivos, estrategias y consecuencias. Entendiendo que el marco analítico de estas temáticas habilita el tratamiento de la educación como un derecho humano.

La pedagogía de la memoria es un campo en construcción a partir del reconocimiento del “deber de memoria” encarnado por distintos agentes (y en particular, por agentes estatales) y traducido en un deber de transmisión. En el caso argentino, este deber ha encontrado reflejo en leyes y normas que establecen las responsabilidades estatales y escolares en la materia, pero a la vez, estas definiciones han abierto un campo de problemas cuyo tratamiento se encuentra en marcha. ¿Cuál es o cuál debe ser el lugar de enunciación del Estado? ¿Qué lugar o lugares caben en las políticas públicas de transmisión de las memorias a las nuevas generaciones? ¿Cómo compatibilizar un lugar activo y productor de sentidos sobre el pasado abierto a los jóvenes, con la definición de límites en relación con los sentidos legítimos de ese pasado, conquistados por la sociedad en el terreno político y judicial? ¿Qué papel le cabe a los debates y producciones académicos en la materia en relación con los procesos de transmisión? Muchos de estos interrogantes invaden la literatura que tratan al respecto.

Incorporamos para la segunda, los debates actuales sobre la Pedagogía Decolonial, las que nos posibilitan desnaturalizar y explicar en profundidad el sentido homogeneizador de la escuela moderna, donde el pensamiento positivista, higienista y normalista, dio los soportes para que nuestra sociedad redefina su identidad y las pautas de delimitación de incluidos-excluidos, componiendo las matrices de las prácticas sociales discriminatorias que se constituyen en marcos de sentido determinados socio-culturalmente y a los que tenemos que derruir. De allí que, pensamos en una pedagogía como una radical novedad y la posibilidad de comprender a la educación como un acontecimiento ético en contra de todo proceso de deshumanización.

Este abordaje inicial permite trabajar la relación educación, trasmisión y memoria como una construcción teórica conceptual sistemática y hacer hincapié en las manifestaciones de la deshumanización en la globalización neoliberal del presente, que Graciela Rubio (2014) denomina capitalismo disciplinario de redes, desde el cual “emergen corrientes uniformadoras de la acción y de los sujetos en sociedad que, apoyadas en la parcialización tecnológica creciente de la experiencia cotidiana intervienen tanto en el ámbito público como el privado a través de la difusión de altas cuotas de información, las que alteran las referencias valóricas y generan dislocaciones del tiempo que acaban por acelerar la vivencia temporal volcándola hacia un presentismo absoluto, induciendo de paso, el olvido y una ausencia de perspectiva futura”(p.3).

A MODO DE BALANCE Y NUEVOS DESAFÍOS

La propuesta este año nos permitió advertir los vacíos que aún persisten sobre esta temática en los procesos de escolarización de los/as jóvenes que llegan a nuestra carrera y en los silencios –ocultamientos deliberados- en nuestra sociedad, para dimensionar el desafío que se nos presenta como universidad respecto al estudio, la reflexión y el debate en torno a la violación de los DDHH y los crímenes de lesa humanidad cometidos en la dictadura militar, pero también es el desafío por sostener el derecho de ejercer la memoria, abrir una serie de interrogantes sobre la comprensión y el respeto de la otredad en nuestras propias comunidades y defender la diversidad, temas capitales para la construcción de ciudadanía. Pensar en la universidad como territorio de derechos, es poder comprender el campo de los derechos humanos desde una lectura situada que conlleva a abordarlos en su complejidad constitutiva, dando cuenta de su carácter histórico y disputado, inherente a su condición de ser un constructo inscripto en el seno de la sociedad moderna, inspirado en los ideales de libertad, igualdad, dignidad y justicia.

Esta experiencia que fortalecimos este año creemos puede ser un puente para interrogarnos sobre nuestra propia sociedad: cómo participar de una vida ciudadana activa y responsable; cómo no ser indiferentes ante el dolor de los demás; cómo exigir que las sociedades y los gobiernos respeten los Derechos Humanos universales y cómo ofrecer y poner a disposición de nuestros/as estudiantes futuros/as docentes, un conocimiento que propicie el ejercicio de las libertades, contribuya a fortalecer prácticas emancipatorias y promueva modos de desarrollo profesional que se sostengan desde la responsabilidad pedagógica, ética y política.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovich, V. (2009). La situación de los derechos humanos en América Latina. [Ponencia]. III Taller Regional “Derechos Humanos, Autoritarismo y Democracia. Los aprendizajes de la lucha por los derechos humanos para intervenir en los problemas del presente” (Memoria Abierta - Coalición Internacional de Sitios de Conciencia), Buenos Aires, 18 de mayo.
- Badano, R. (2022). La educación superior como derecho. Debates estructurales y apuntes para una agenda. Conferencia pronunciada en el IX Encuentro Nacional y VI Encuentro Latinoamericano sobre Ingreso Universitario, San Luis, 28 de marzo.
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata
- Dubet, F. (2018). Los desafíos de la justicia escolar. *Ciudadanías. Revista de Políticas Sociales Urbanas* N°3, 2do semestre 2018, 7-24.
- Feierstein, D. (2019). La importancia de los conceptos en la construcción de representaciones colectivas. En M.R. Badano (Comp.). *Educación Superior y Derechos Humanos: reflexiones, apuestas y desafíos*. UADER.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI Editores-Clacso.
- De Sousa Santos, B. (2012). La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad. En R. Ramírez (Coord.), *Transformar la Universidad para Transformar la Sociedad*. SENESCYT
- Lechner, N. (1983). Los derechos humanos como categoría política, conferencia pronunciada en el Foro Los Derechos Humanos y las Ciencias Sociales en América Latina, en ocasión de la XII Asamblea General del CLACSO, Buenos Aires, noviembre.
- Macedo, E. y Lopes, A. (2011). *Teorías de currículo*. Cortez.
- Martínez, M.E. y Seoane, V.I. (2020). Disputas por el derecho a la educación y la educación pública en América Latina: políticas, instituciones y sujetos en la gubernamentalidad neoliberal. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* - Periódico científico

editado pela ANPAE, [S.I.], v. 36, n. 1, p. 17-36, ago. 2020. ISSN 2447-4193.
<https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/95673>>.

Rinesi, E. (2020) La Universidad como derecho de los ciudadanos y del pueblo. En H. Andrade[et al.] UNM 10 años: la universidad como derecho humano y de los pueblos UNM Editora, 31-40. <http://www.unmeditora.unm.edu.ar/files/UNM-10-ANOS-web-digital.pdf>

Rodino, A.M. (2015). La Educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. *Revista IIDH*, vol 61, pp.201-223.

Rubio, G. (2007). Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta. *Nómades* (Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas), 15. Publicación electrónica de la Universidad Complutense ISSN 1578 – 6730.
<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/15/gracielarubio.pdf>

Tadeu Da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Autêntica Editorial.

Micropolíticas educativas, desde la perspectiva de la discapacidad y derechos humanos

Marisa Viviana Daita
Natalia Gómez
Ailín Alemandi
Estefanía Pérez Villa
Martín Lerner

Instituto de Formación Docente Continua Bariloche
marisadaita7@gmail.com
accesibilidad@ifdc.edu.ar

RESUMEN

Dados los marcos normativos internacionales y nacionales respecto al derecho a la educación de personas en situación de discapacidad, es dable indagar las experiencias institucionales que se gestan en las instituciones educativas de nivel superior y su relación con las políticas educativas.

Proponemos una investigación acción participativa, focalizando en el sistema formador docente, dependiente del Consejo Provincial de Educación de Río Negro, en el periodo 2018-2024.

Motivan el estudio el reconocimiento de situaciones de discapacidad en un nivel del sistema educativo que, hasta ahora, pareció no priorizarlo en la agenda política. Entendemos que el periodo de pandemia y los cambios de política nacional ubican la dimensión institucional del sistema en un contexto complejo y desafiante. También nos convoca, como agentes públicos, el compromiso de ser garantes de derechos y las experiencias que nos conmueven, con sentido colectivo.

Enfocándonos desde la dimensión de microsistema nos orientamos hacia el trazo de un mapa desde la dimensión de mesosistema.

Como conclusiones aproximadas, observamos que en las instituciones impacta el ingreso de estudiantes en situación de discapacidad, conmoviendo sus culturas y prácticas. Las búsquedas de organización, respuestas focalizadas, miradas diversas, se tejen aún sin ser visibilizadas en su entramado jurisdiccional.

PALABRAS CLAVE: accesibilidad; dispositivos institucionales; micropolíticas educativa

INTRODUCCIÓN

La provincia de Río Negro cuenta con un sistema formador de nivel superior, organizado con diez institutos de formación docente, de diversos niveles y modalidades. Desde 1990 se impulsa la integración escolar y desde 2011 la educación inclusiva, en el marco de políticas internacionales y nacionales, en las cuales se tuvo activa participación.

En el IFDC Bariloche, se desarrollan los profesorados de Educación Inicial, Educación Primaria, Secundaria en Filosofía y Educación Especial, con orientación en discapacidad intelectual.

Los avances en la educación inclusiva y en la legislación, habilitan el ingreso de personas con condiciones de discapacidad en el nivel superior. Desde IFDC Bariloche hemos investigado acerca de estos eventos (Daita, 2018; Daita et al., 2021), ubicando el foco de análisis y reflexión en la institución de pertenencia del equipo investigador.

En este nuevo paso, el interrogante se abre desde una perspectiva ubicada en el “entre” de la dimensión de micro sistema de las instituciones formadoras y el mesosistema, en el que podemos ubicar las políticas jurisdiccionales. La problematización se ubica en esta oportunidad en las micropolíticas institucionales en relación a políticas educativas jurisdiccionales.

Tomamos como analizadores: la organización de dispositivos institucionales, instrumentos en momentos de ingreso, trayectorias y egresos, particularmente, utilización de fichas de inscripción, configuraciones prácticas de apoyo, certificaciones y titulaciones. Analizamos las organizaciones cristalizadas o emergentes, en un lapso histórico de requerimientos de avances en políticas educativas que garanticen el derecho a la educación superior, desde la discapacidad con perspectiva interseccional, en el marco de los derechos humanos.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

Nos interesa conocer en la jurisdicción de Río Negro, si hay experiencias de la formación docente en relación a estudiantes en situación discapacidad, y cuáles serían, desde la perspectiva de la accesibilidad y el derecho al acceso y egreso, las propuestas de organización de equipos de trabajo institucionales, prácticas docentes, propuestas diversificadas en relación a titulaciones y certificaciones, en relación a trayectorias discontinuas, y/o cuáles se podrían estar pensando.

Teniendo en cuenta que la actual jurisprudencia / normativa, definen garantizar condiciones de igualdad de oportunidades en el derecho a la educación superior (Congreso de la Nación Argentina, 2008), los apoyos que resulten necesarios (idem, 2008) y avanzar en

certificaciones y titulaciones en caso de trayectorias discontinuas (Consejo Provincial de Educación de Río Negro, 2014), las preguntas que orientan el problema son:

- ¿De qué manera se anticipa, desde el estado, el garantizar los ajustes razonables y condiciones de accesibilidad, en personas en situación de discapacidad y/o con dificultades para sostener su formación (en el ingreso, permanencia y egreso) de la formación docente?
- En la formación docente ¿Qué dispositivos institucionales hay, construidos actualmente, en relación a la accesibilidad académica? ¿Qué dispositivos fueron creados ad hoc para dar respuesta a las personas en situación de discapacidad? ¿Qué dispositivos históricos alojaron la problemática, en el sentido de búsqueda de respuesta?
- ¿Qué sucede en el contexto institucional en relación a aquellas personas, en situación de discapacidad, en que se identifica que no se accede a la acreditación de saberes, certificación y titulación ?

OBJETIVOS

OBJETIVOS GENERALES

1. Conocer experiencias y dispositivos institucionales en la jurisdicción de Río Negro, en relación a la formación docente desde la perspectiva de la discapacidad y los derechos humanos.
2. Propiciar la acción colectiva, desde la investigación y las gestiones institucionales, para avanzar en la construcción de potenciales acuerdos y líneas de acción en relación a brindar garantías del derecho a la educación superior.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1.a. Relevar experiencias y dispositivos institucionales, en relación a situaciones de discapacidad.
- 1.b. Describir y sistematizar las configuraciones prácticas, que se desarrollan, teniendo en cuenta los momentos de ingreso y la trayectoria de formación.
- 1.c. Relevar experiencias en relación a certificaciones y titulaciones, en situaciones de discapacidad, particularmente a situaciones de discapacidad intelectual, y en relación con el derecho a trabajar.
2. a. Relevar investigaciones sobre el tema, desarrolladas en las instituciones de referencia.
- 2.b. Relevar acción de gestión ante las áreas de dependencia política.

ABORDAJE METODOLÓGICO

La definición metodológica fue de estudio de caso. Entramamos el análisis entre las dimensiones de micro y mesosistema (Bronfenbrenner, 1987), dado que el foco de análisis se centra en la identificación de la construcción de políticas educativas del sistema formador rionegrino, impulsadas desde las experiencias y micropolíticas situadas en los IFDC, distribuidos en la provincia de Río Negro.

En primer lugar nos comunicamos formalmente con las instituciones, recuperando también relaciones previas construidas al participar en convocatorias que refieren al tema en cuestión. Por ejemplo, encuentros de la Red Regional de educación superior, discapacidad y derechos humanos, en la cual confluimos.

En segundo lugar se propuso una entrevista semi estructurada. Se realizó a través de distintas vías, manteniendo el formato de registro en un drive compartido entre referentes que la propia institución definió. Según la disponibilidad de les entrevistades, se realizaron por escrito o por videollamada. En el segundo caso, algunas fueron individuales y en otras optaron por presentarse como grupos de referencia institucional. Las entrevistadoras privilegiamos presentarnos en duplas, no obstante algunas se realizaron en forma individual, según las posibilidades.

La provincia de Río Negro cuenta con diez IFDC. Sus sedes son: Catriel, San Antonio Oeste, Villa Regina, Luis Beltrán, El Bolsón, Fiske Menuco, Bariloche, Viedma y Sierra Grande, Río Colorado. Siete de ellos participaron de la investigación.

Si bien se incorporó al Instituto universitario provincial y a las universidades nacionales, en este corte investigativo nos detendremos en los IFDC.

La investigación, en principio se planteó como investigación acción pero ante la convocatoria del ministerio de educación a conformar un equipo jurisdiccional sobre accesibilidad, sus acciones quedaron solapadas y se toma la decisión de realizar un corte, como estudio de caso de tipo cualitativo.

CONCLUSIONES PROVISORIAS

En relación al primer objetivo y focalizando en el relevamiento de experiencias y dispositivos institucionales, todos los institutos de formación docente dependientes del Consejo provincial de educación de la provincia de Río Negro tienen experiencias en relación a situaciones de discapacidad, al menos en el momento de ingreso a la institución. La cuestión es ¿cómo se configuran las situaciones desde la dimensión institucional?

En este aspecto se complejizan varios factores que entran la visibilización de la situación-problema: la nominación de la experiencia es a partir de una persona en situación de

discapacidad; y el nombrar algunas discapacidades, entre las cuales, se mezclan otras nosografías del área de salud y si cuenta con CUD.

En relación a cómo organizar las experiencias institucionales, los formatos enunciados son como equipo o programas, coincidiendo en el carácter dinámico y de participación abierta en las comunidades educativas, pensando su carácter intrasistémico (Erausquin, 2014; Engeström y Saninno, 2020). Este punto converge a nivel intersistémico (ídem, 2014; ídem, 2020) en que, las relaciones entre los institutos y/o con universidades y/u otros sectores provinciales y municipales y/u otras organizaciones sociales y comunitarias, son parte de las experiencias narradas para construir algunas intervenciones o estrategias para pensar las trayectorias. En este aspecto, podríamos identificar una centralidad en la accesibilidad académica, con menor predominancia de acciones en relación accesibilidad comunicativa y física- organizativa, edilicia y socio urbana, en la cadena de accesibilidad.

En relación a las configuraciones prácticas de apoyo observamos que se producen tensiones y diferencias en la articulación con las familias. Es dable profundizar en el análisis de otros datos específicos para analizar este punto. Asimismo, surge como interrogante pensar si habría que crear apoyos docentes específicos para el nivel superior a partir de una experiencia de apoyo en LSA.

En términos amplios, observamos que en las instituciones impacta el ingreso de estudiantes en situación de discapacidad, conmoviendo sus culturas y prácticas. Las preguntas se cuelean, irrumpen, provocan, esperan, sugieren, en los distintos momentos de la trayectoria de formación y en el entre-tiempo hacia el ingreso al campo laboral, el cual también comienza a ser interpelado. Estos aspectos convergen en que las instituciones que problematizan estos datos, gestaron experiencias que al momento sostienen con un desarrollo procesual organizativo.

En relación al campo laboral, hay algunas trayectorias de egreso de personas en situación de discapacidad. Surgen como interrogantes en las experiencias, las titulaciones intermedias como otra opción. En una experiencia se gestionó esta posibilidad.

En relación al segundo objetivo, hemos indagado que hay algunas experiencias de investigación, todas con objetivos diferentes y no fueron articuladas entre institutos. En relación a la gestión institucional con otras dependencias del área de educación, solo dos de siete institutos lo han realizado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Congreso de la Nación Argentina (2008). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo.

Consejo Provincial de Educación de Río Negro (2014). Reglamento académico marco. Resolución 4077.

Daita, M. (2018). Miradas y voces emergentes: Revisitamos la formación docente de educación especial junto a estudiantes con discapacidad [Trabajo Integrador Final de Especialización en Asesoramiento educacional]. Posgrado de UNCo

Daita, M., Gómez, N., Delgado, M., Evans, I. y Rondeau, G. (2021). Discapacidad en formación docente: sentidos y prácticas situadas. Informe final de investigación PIB 23.19. IFDC Bariloche.

Engeström, Y. y Sannino, A. (2021). From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity*, vol. 28, issue 1, 4-23. [DOI: 10.1080/10749039.2020.1806328](https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1806328)

Erausquin, C. (2014). La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. *Revista Segunda Época*, vol. 13, 2014,173-197. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Editorial de la Universidad de La Plata.

No hay salud sin salud mental. Talleres intergeneracionales

Victoria Alejandra Vidal
Universidad Nacional de Quilmes
victoriaavidal@yahoo.com.ar

RESUMEN

La universidad (pensada como una institución que consagra derechos), contempla tres concepciones: qué conocimiento se construye, quiénes lo construyen y cómo se transmite atraviesan la idea de educación superior como derecho. Este trabajo se propone, pensar el trabajo en los talleres que se llevan adelante en el departamento de ciencias sociales de la UNQ acerca de la salud mental. Los mismos se desarrollan en el marco de la semana de la organizada desde Espacio de Salud del Programa de Asuntos Estudiantiles de la Secretaría de Extensión Universitaria. En ella se llevan a cabo actividades de promoción y prevención de la salud, con una serie de charlas, talleres y distintas acciones que buscan concientizar a la comunidad sobre la importancia del cuidado de la misma. Los talleres “No hay salud sin salud mental” se proponen como un proceso de construcción colectiva acerca de la misma como derecho inalienable. El trabajo reflexiona sobre las características de la institución Universitaria y su lugar como potenciadora de cambios de ideas y creencias.

PALABRAS CLAVE: Salud mental; perspectiva de derechos; talleres; semana de la salud

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es analizar desde una perspectiva teórica los talleres que se llevan adelante en el departamento de ciencias sociales de la UNQ acerca de la salud mental. Los mismos se desarrollan en el marco de la semana de la organizada desde Espacio de Salud del Programa de Asuntos Estudiantiles de la Secretaría de Extensión Universitaria. En ella se llevan a cabo actividades de promoción y prevención de la salud, con una serie de charlas, talleres y distintas acciones que buscan concientizar a la comunidad sobre la importancia del cuidado de la misma.

En nuestro país, la Ley Nacional de Salud Mental 26.657/14 implica una política de vanguardia en salud mental y adicciones. Es un hecho histórico (Botinelli, 2018) en el ámbito del cuidado en salud mental, fundan un enfoque de derechos, junto con la legitimación de la perspectiva interdisciplinaria. Rompe la lógica médica hegemónica en el abordaje del padecimiento en salud mental. La Ley “inaugura un período de cambios, de revisión de prácticas y concepciones que, hasta el momento, han sustentado la atención de aquellas personas con padecimiento mental”. (Hermosilla y Cataldo 2012: 134)

El departamento de ciencias Sociales de la Universidad nacional de Quilmes fue sede el proyecto “Representaciones sobre los procesos de salud, enfermedad, atención y cuidado de la Salud Mental en estudiantes de carreras salud” que dirigió el Profesor Sergio Remesar, durante los años 2015 -2019. Los sujetos de la misma fueron estudiantes universitarios de las carreras de terapia ocupacional, enfermería y psicología, como grupo profesional implicado en las prácticas sobre salud mental. salud se tomará un muestreo no probabilístico por cuotas de las carreras de Terapia Ocupacional (UNQ), Enfermería (UNLa) y Psicología (UBA) de modo de garantizar la mayor heterogeneidad posible en torno a carreras, zonas de residencia, instituciones, edades, sexo de los participantes. se tomará un muestreo no probabilístico por cuotas de las carreras de Terapia Ocupacional (UNQ), Enfermería (UNLa) y Psicología (UBA) de modo de garantizar la mayor heterogeneidad posible en torno a carreras, zonas de residencia, instituciones, edades, sexo de los participantes. La sistematización y análisis de la información se llevó adelante con el software Atlas Ti para el análisis cualitativo de las entrevistas.

TRABAJAR LAS REPRESENTACIONES SOCIALES. CONSTRUIR PERSPECTIVA DE DERECHOS

Las RS se refieren específicamente a las imágenes y sistemas explicativos que un determinado grupo social tiene en relación con algún fenómeno de la realidad.

“Es una forma de pensamiento práctico, socialmente elaborado, marcado por un estilo y una lógica propias, y compartido por los miembros de un mismo colectivo social o cultural” (Jodelet 2020:3). Los factores psicológicos sociales, afectivos y emocionales modulan la formación de su contenido.

El trabajo con los ejes teóricos de la Psicología Social Comunitaria aporta un modelo interesante para la investigación y la intervención, tanto desde el plano teórico como epistemológico en el trabajo con estudiantes universitarios. Desde la perspectiva epistemológica, la teoría de las RS destaca el carácter constructivo del conocimiento. Esta idea está en la base misma del concepto, ya que se ha señalado que lo que la vuelve social es la interrelación entre los actores que construyen activamente la realidad social en el intercambio de ideas, creencias e información (Krause Jacob, 2002).

Las RS se presentan como una herramienta teórica privilegiada para explorar la intersubjetividad, en especial para la investigación en comunidades y en particular para aquellas de carácter participativo (Krause Jacob, 1996).

Pensar en intervenir en salud mental nos desafía a trabajar sobre categorías, estereotipos, actitudes de la comunidad. Tal como señala Krause Jacob (2001), es imposible categorizar sin nominar, y nominar implica incorporar el fenómeno en cuestión a la matriz de identidad de la cultura a la que se pertenece. Esto hace de las RS fenómenos socio históricamente contextualizados. Desde una perspectiva procesual, se concibe a la realidad social como una construcción de actores sociales relacionados que intercambian ideas, creencias, información, proyectan y ejecutan acciones en relación a la salud mental.

En este mismo sentido Murekian, De Paula Faleiros, Jouet (2018) plantean la importancia de estudiar las RS ya que conforman saberes silenciosos, ocultos que se expresan en las prácticas cotidianas orientando las relaciones y las acciones. Es allí donde se vuelve central el trabajo cotidiano de los docentes de grado, para co- construir con los alumnos prácticas cotidianas sobre salud mental consistentes con la Ley Nacional de Salud Mental. Murekian (2020), señala que la teoría cuenta con una gran tradición teórica sobre el estudio de la salud mental.

El proyecto de investigación permitió dar cuenta de los cambios de las representaciones sociales de los estudiantes de carreras de salud sobre la salud mental y las formas de cuidar a quienes padecen en este ámbito. Se observaron cambios en las mismas, vinculadas, con el proceso de formación (Remesar et al 2026). Conocer sus Representaciones Sociales, es fundamental dado que las mismas orientan las prácticas y forman parte del componente cognitivo de las actitudes. Al indagar sobre ellas es posible prever las actitudes, los comportamientos y las prácticas a partir de las cuales los futuros profesionales justificarán la

toma de posición y conductas adoptadas al respecto. Con este antecedente, desde el equipo se llevan adelante los talleres intergeneracionales con la temática “No hay salud sin salud mental”. La salud mental es un derecho, es importante que los estudiantes lo sepan y lo pongan en juego. Esto pone en juego la idea de democratización como proceso de universalización de los derechos garantizados por el estado (Rinesi, 2014)

Los talleres permiten generar un espacio de reflexión colectiva acerca de la salud mental, los sufrimientos y los cuidados. La UNQ, como otras universidades nacionales del conurbano, es expresión de la expansión de este nivel del sistema educativo. Implica una inserción territorial novedosa y compleja, por lo que se vuelve un espacio privilegiado para trabajar la salud mental como derecho. En ella se promueve, entre otras cosas, la inclusión a la educación superior de estudiantes que provienen de sectores sociales para quienes la universidad no fue opción con anterioridad y en otros contextos (Lenz 2016). Desde la universidad nos proponemos garantizar, siempre, la igualdad de oportunidades y sostener que esta igualdad es un derecho. Es decir, la universidad representa tanto el reconocimiento formal de la igualdad para el acceso a los estudios superiores universitarios como la efectiva generación de posibilidades que garanticen el ejercicio ciudadano y responsable desde donde se busca la conciencia de los derechos. Es desde ese lugar de formadora de ciudadano en que es interesante trabajar la cuestión de la salud mental, sus representaciones sociales y su promoción y cuidado. Los espacios pedagógicos constituyen uno de los lugares donde se crean, se negocian y se comparten las representaciones sociales. Allí, el trabajo en talleres intergeneracionales sobre salud mental como derecho, implica una intervención desde la lógica de la psicología comunitaria. “Intervenir es buscar el compromiso activo y convencido de las personas; intervenir es alterar un determinado orden de cosas a fin de que ocurra aquello que pretendemos; intervenir es modificar el decurso de un acontecimiento para reconducirlo en una determinada dirección.” (Blanco y Valera, 2007: 28). Esto es producto de años en que las políticas universitarias buscaron formas de profundizar la actividad de las universidades en el marco de un proceso político que apostó por el desarrollo, la industrialización y el fortalecimiento de las capacidades científico-tecnológicas (Alonso 2016). Desde esas políticas se construyen los conceptos de democratización e inclusión, perspectiva de derechos, que presentan un carácter complejo, histórico y polisémico, que apuntan a operar sobre la desigualdad social ampliando las bases sociales de la institución (Chiroleu 2016). Como desafío presente y futuro es sostener el trabajo sobre la salud mental como derecho como contenido transversal a las materias del área de psicología, más allá de las carreras en las que se dicte. De esta manera es posible “pensar la Universidad del presente y a revisar los debates constantes sobre el rol de la misma en la construcción de un país más

justo”(Dércoli 2017).La universidad desde una perspectiva de derechos es central como formadora de ciudadanos.

Los talleres, como otras prácticas en salud mental implican un conjunto simultáneo en el que conviven representaciones, prácticas y acciones (Sotlkiner 2009). Es un campo heterogéneo que se define por saberes y formas institucionales (Stolkiner, 2009). En esta dirección, indagar y trabajar los estudiantes sobre salud mental facilita repensarla como un derecho de todos. De esta manera se corre el eje del sufrimiento al cuidado, la prevención y la promoción. El Plan Nacional de Salud Mental, la Comisión Nacional Interministerial de Salud Mental y Adicciones (CONISMA) y el documento Recomendaciones sugieren a a las Universidades Públicas y Privadas (artículo 33° de la Ley Nacional N°26657) generar un proceso de transformación de los programas y las prácticas pedagógicas. Siguiendo estas recomendaciones, sería interesante pensar el trabajo desde las distintas materias de la universidad, con una mirada democrática y perspectiva de derechos con el fin de construir con los estudiantes “el concepto de “persona”, para señalar que ninguna enfermedad, trastorno o padecimiento anula la condición de persona ni debe sustituirla (por ejemplo, a través de fórmulas como “enfermos mentales”) (Gorbacz, 2012: 31)

Pensar construir la concepción de salud mental como derecho (que es mucho más que los derechos de quienes presentan algún sufrimiento subjetivo en particular, sino un derecho universal) puede orientarse desde de la construcción colectiva de estrategias institucionales orientadas a la revisión de las representaciones sociales que los estudiantes traen y la construcción de nuevos sentidos. Las estrategias se ponen en juego tanto a nivel discursivo (lo que decimos los estudiantes, los docentes, los no docentes) como de prácticas institucionales y cotidianas (cuando planificamos, cuando damos clases, cuando evaluamos, etc.), es decir son tramas, dentro de las tramas, es un tejido complejo, lleno de tensiones. Para repensar estas tensiones, esos hilos que se cruzan y construyen sentidos y acciones, en principio es necesario poder explicitar qué es la igualdad de oportunidades para los estudiantes universitarios, como se hace material esta igualdad. Ya que no puede quedar en un enunciado, hay que poner en juego acciones concretas. Prácticas de sostén y acompañamiento, con estudiantes reales, con sus características individuales y como colectivo, con su propia construcción de sentido, en aulas situadas, en contextos socio históricos específicos. El desafío de indagar el sentido común compartido por los estudiantes, trabajar en co-construir y potenciar las prácticas institucionales en la universidad que posibiliten pensar la salud mental desde la complejidad de sostener la perspectiva de derechos en una institución compleja en un mundo social complejo.

El lema del Primer Congreso Mundial de Salud Mental, el que se realizó en Londres en 1948, fue “Salud Mental y Ciudadanía del Mundo” (Miranda Hiriart, 2018) Este lema da muestra la concepción política de la salud y visibiliza la necesidad de construcción desde la ciudadanía. Tomar el eje político y el lugar de la ciudadanía, hace visible el lugar de la universidad como un terreno fértil para construir esta idea de derecho, de cuidado, de prevención y promoción de la salud mental. El trabajo en las aulas de grado, permite marcar el vínculo de la salud mental con las condiciones socio- histórico, político, económico y cultural dando la perspectiva política de las acciones que se toman en este sentido.

REFLEXIÓN FINAL

Cuando proponemos el tema de la salud mental a los estudiantes, indagamos lo que piensan, presentamos otras posibilidades de lectura, es posible articular la relevancia social del tema , avidez de conocimiento propia de los estudiantes , la posible aplicación de las teorías que se desarrollan en las materias. Los talleres se proponen como un espacio que promueve el intento por mediar e interceder a fin de que las cosas sean distintas de lo que son (el compromiso con el cambio) que se avance en la lógica del derecho.

Es importante tener presente que a partir de la Ley Nacional de Salud Mental, somos testigos de un proceso de morfogénesis de Representaciones Sociales a nivel de la población en general, pacientes y profesionales de distintas disciplinas, quienes se encuentran en plena actividad de elaboración psicológica y social de una nueva concepción de salud mental (enfoque desmanicomializador, preventivo, comunitario y de derechos). Es esperable que el trabajo cotidiano, tomando la salud mental como derecho, con estudiantes de la universidad permita el despliegue en este contexto generativo de pensamiento de sentido común. De esta manera la teoría de las RS constituye una herramienta heurística potente. En el espacio del aula, en la lectura, el diálogo y la reflexión, adquieren especial relevancia los aportes sobre la tendencia del sentido común a permanecer inalterable y la dificultad para transformar los saberes populares sobre la locura. Allí se hace posible analizar los orígenes y motivos de superveniencia de las resistencias a la inclusión de personas con sufrimiento subjetivo, la tendencia al aislamiento. Trabajar sobre la salud mental como un derecho, en cada materia que lo posibilite en la universidad es una intervención que sería interesante desplegar con los estudiantes, y sumarle el análisis sobre posibles procesos de estigmatización y discriminación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, A. (2016). Universidad e inclusión en Argentina. En D. Del Valle, F. Montero y S.Mauro (Comps.), *El derecho a la Universidad en perspectiva regional*. IEC-CONADU / CLACSO.
- Blanco, A. y Rodríguez Marín, J. (Eds.) *Intervención Psicosocial*. Pearsons.
- Botinelli, M. (2018). El derecho a la salud, la salud como derecho. En A. Tisera, J. Lohigorroy, M. Botinelli y R.G. Longo, *Dispositivos instituyentes en el campo de la Salud Mental*. Teseo.
- Dércoli, J.A. (2017). La Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires, 1973 : del conocimiento alienado al conocimiento para la liberación. IEC - CONADU.
- Gorbacz, L. (2012). Reflexiones sobre la aplicación de la Ley Nacional de Salud Mental. *Estrategias de Psicoanalista y Salud Mental*, Núm.1, 36-41.
- Faraone, S. (2013). Reformas en Salud Mental Dilemas en torno a las nociones, conceptos y tipificaciones. *Revista Salud Mental y Comunidad*, Ediciones de la UNLa Año 3 Nro.3 pág.29-40
- Krause Jacob, M. (1996). Intervenciones en Psicología Comunitaria. Un análisis comparativo transcultural. *Revista chilena de Psicología*, 17, 33-39.
- Krause Jacob, M. (2002). Social representations of psychological problems: contents and transformations. *Social Science Information Sur Les Sciences Sociales*, 41, 603-623.
- Krause Jacob, M. (2001). Hacia una redefinición del concepto de comunidad -cuatro ejes para un análisis crítico y una propuesta-. *Revista De Psicología*, 10(2), 49-60. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2001.18572>
- Lenz, S .(2016). Las universidades nacionales frente al desafío de la democratización Estrategias institucionales y dispositivos de acceso y permanencia. En: D. Del Valle, F.Montero y S. Mauro (Comps.), *El derecho a la Universidad en perspectiva regional*. IEC-CONADU / CLACSO.
- Ley 26657. *Ley Nacional de Salud Mental*. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Miranda Hiriart, G. (2018). ¿De qué hablamos cuando hablamos de salud mental? *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(83), 86-95. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1438570>
- Murekian, N.G. (2020). Aportes de Denise Jodelet al campo de la salud mental: un camino de producción y compromiso renovado. *Red Sociales*, Revista del Departamento de Ciencias Sociales, Vol. 07, N° 01, 119-133.
- Murekian, N., De Paula Faleiros, V. y Jouet, E. (2018). Social Representations, Knowledge and Practices of Deinstitutionalizing Insanity. Argentina, Brazil and France. *Papers on Social Representations* Vol. 27, Issue 1, pp, 4.1-4.21 . ISSN 1021-5573.
- Remesar, S.E, Grippo, L. y Vidal, V.A. (2016). Representaciones sobre los procesos de salud, atención y cuidado de la salud mental en estudiantes de Psicología. Reflexiones sobre la

formación profesional. Memorias de Actas de la XII Jornada de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior 2016. ISBN: 978-950-29-1571-5. Buenos Aires. Julio 2016

Rinesi, E. (2014). La universidad como derecho. En *Política Universitaria*, N° 1, 8-14.

<https://iec.conadu.org.ar/2014/05/12/politica-universitaria-n-1-2014/>

Hermosilla, A. M. & Cataldo, R. (2012). Ley de Salud Mental 26.657. Antecedentes y perspectivas. *Psiencia, Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, pp. 134-140.

Reconstruir la autoridad pedagógica para afrontar los desafíos de la diversidad, la inclusión y la participación

María José Néspolo
Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires
majonespolo@yahoo.com.ar

RESUMEN

Cada vez más docentes y agentes psicoeducativos tienen que enfrentar situaciones complejas que se viven en escenarios escolares que ponen de relevancia la necesidad de contar con formación en inclusión y perspectiva de género así como construir un posicionamiento profesional y ético que definimos como autoridad pedagógica. El objetivo de este trabajo es presentar reflexiones sobre situaciones problemas que se atraviesan y/o impactan en la vida escolar. Metodológicamente se trabajó a partir de relatos de docentes y agentes educativos que permiten recuperar los acontecimientos, confusos, apiñados y ambiguos atravesados, poniendo en palabras a la experiencia vivida. El trabajo de narrar la propia práctica docente y/o intervención psicoeducativa implica su objetivación, tomando una necesaria distancia desde la que se observa lo transitado y se abre la puerta a la reflexión. Se analiza la necesidad de construir un posicionamiento docente de autoridad pedagógica para hacer frente a los desafíos de la educación en contextos de vulnerabilidad, fragilidad y exclusión.

PALABRAS CLAVE: prácticas docentes; autoridad pedagógica; inclusión; diversidad; perspectiva de género

DESARROLLO DEL TRABAJO

La escuela como revolución (Terigi, 2019) rompió con el monopolio de la educación ofreciendo un repertorio de conocimientos, herramientas culturales que hasta su invención circulaban entre unos pocos. Sin embargo, como señala Pineau (1999), hacia el siglo XX se naturalizó y endureció los aspectos de normalización y homogenización a través de los llamados “determinantes duros”. En los últimos años, los cambios sociales parecen haber revuelto el dispositivo en la temporalidad, la espacialidad, el curriculum. El sistema de actividad aula, se trastoca al modificar, herramientas, reglas, organización de tareas; así como cambia la relación con el sistema de actividad institucional que también se reconfigura. Frente a estos cambios tan profundos, lo central de la escuela continúa siendo la necesidad de la experiencia de encuentro y transmisión que posibilite la apropiación emancipatoria de la herencia en un proyecto que se asume como propio.

Puede plantearse que se atraviesa un estado de “crisis civilizatoria” (Benasayag y Schmith, 2010) marcada por la fragilización de los lazos y vínculos, la debilitación del colectivo, de lo comunitario, de lo público. Una sociedad marcada por la lógica de la precariedad, donde el mercado solo plantea la realización en el consumo, y sostiene la promesa de que todo puede o podría comprarse, taponando así el malestar. Una sociedad individualista, competitiva, meritocrática que acentúa condiciones de vulnerabilidad de carencia de redes de soporte social y económico. Es, también, una época de aceleración e inmediatez, de falta de tiempo para historizar y elaborar la memoria. Estas características marcan nuestra sociedad con “una inseguridad profunda” donde el futuro se ha transformado en un depósito de amenazas (Bensayag y Schmit, op cit p. 6). Esto se ha agravado luego de la pandemia pues, a partir de lo atravesado el presente se volvió aún más incierto y amenazante.

Siguiendo a Lewlowicz (2004) la situación de impasse de la envergadura de la pandemia atravesada operó en los sujetos y las instituciones de modo diverso. En algunos significó más que un acontecimiento, cobró un sentido traumático dado que para poder afrontarlo se necesitó una transformación subjetiva o institucional donde los recursos habituales, afectivos, cognitivos o materiales, que fueron sobrepasados. generaron trabajosamente luego de un tiempo de perplejidad, la transformación e invención de esquemas diferentes para continuar con las actividades vitales, escolares, familiares, y dejó ciertas marcas más o menos visibles en las personas u organizaciones. En otras situaciones sobrevino en el sujeto o la institución la sensación de catástrofe y el desmantelamiento, la dificultad para articular nuevos, recursos, esquemas, o modelos para conducirse, actuar, interactuar, viviendo una devastación o mutilación que aún expone sus efectos.

El objetivo de este trabajo es presentar reflexiones sobre prácticas docentes en situaciones problemáticas que se atraviesan y/o impactan en la vida escolar. Metodológicamente se trabajó a partir de cuestionarios de registro narrativo de situaciones problema de intervención de docentes y agentes educativos. Los microrrelatos permiten recuperar los acontecimientos, confusos, apiñados y ambiguos atravesados, poniendo en palabras la experiencia vivida. El trabajo de narrar la propia práctica docente y/o intervención psicoeducativa implica su objetivación, tomando una necesaria distancia desde la que se observa lo transitado y se abre la puerta a la reflexión y al análisis recobrando la vivencia afectivo-cognitiva, como unidad de estudio (Vygotsky, 2006)

Muchas de las situaciones problema relatadas se refieren a dificultades en la construcción de lazos sociales en los espacios escolares, dificultades en la convivencia y participación; para el trabajo colaborativo y en comunidad. Se describen debilitan e invisibilización de tramas y se fragmenta la experiencia. Estas se presentan como restricciones para relacionarse con otros, por dificultad, por desinterés o por agresividad, violencia en diferentes formas y problemas en la convivencia. Puede observarse la fragilización de lazos, individualismo, aislamiento, competencia. En muchas situaciones el uso de redes no implica que haya relaciones, sino publicaciones sin interés por el otro que implica para Berardi Bifo (2016) una mutación técnica y comunicativa: hiper conexión sin encuentro de los cuerpos en el espacio y en el tiempo y “se erosiona la capacidad de sentir afectivamente la presencia del otro” (Berardi Bifo, 2016) En las situaciones narradas puede observarse predominio de la impulsividad y perentoriedad, irrupciones de ansiedad, labilidad afectiva y emocional como enojos o furias intempestivas o desafectadas por el efecto sobre otros. La angustia se descarga sin mediación de un mecanismo psíquico. Dificultad de tramitar simbólicamente las situaciones vividas. El aislamiento, la dificultad para construir lazos, comunidad que aloje donde compartir y tramitar lo vivido conlleva el sentimiento de soledad. El encuentro con el otro y la proximidad de los cuerpos se vuelve problemática. Esto conlleva un malestar y sufrimiento mental, social, que demanda tramitación. Cuando esta tensión excede las posibilidades de elaboración desencadena inmunización contra la emoción: alexitimia rechazo a sentir las emociones propias y de los otros (Berardi Bifo 2020) “huida de los afectos” (Kancyper, 2014). Para Hertz (2022) la soledad es una situación existencial personal, social, económica y política; los que se sienten aislados o abandonados no están acostumbrados a la diversidad y la convivencia con el otro, para ellos la diferencia se vuelve una amenaza y los discursos de odio una alternativa de afirmación. La soledad, así, se vuelve no solo un problema social y de salud sino una amenaza a la democracia y la convivencia.

Otras situaciones narradas tienen como protagonistas niños, niñas y adolescentes y sus familias en contextos escolares, describen modos de subjetivación genérica no tradicionales, entendiendo estos “modos de subjetivas” como “un constructo conceptual que refiere a la relación entre las formas de representación que cada sociedad instituye para la conformación de sujetos aptos para desplegarse en su interior y las maneras en las cuales cada sujeto constituye su singularidad” (Tajer 2009, p.1) Tajer (op.cit) describe tres tipos de modos de subjetivación como varón o mujer: tradicional, transicional e innovador que no aparecen como categoría fijas y desconectadas, en la indagación aparecen modos que se inscriben en un mapa mucho más fluido y cambiante habitado por mujeres o feminidades trans, varones o masculinidades trans, personas trans, no binaries. También se relevaron situaciones de violencia de género que inciden en las trayectorias de los/ las estudiantes como condiciones de vulnerabilidad por la desigualdad, exclusión y violencia. Como ejemplo pueden señalarse relatos donde las madres de estudiantes deben dejar viviendas por violencia machista, llevando a sus hijos/as a otras moradas lo que demanda intervención de docentes y equipos para garantizar la continuidad pedagógica. Estudiantes con alto ausentismo, desenganche con las prácticas escolares, dificultades de aprendizaje y o convivencia que manifiestan angustia, retraimiento, preocupación por la salud e integridad de sus madres y/o hermanas, a la vez que están expuestos a contextos de crianza violentos, que viven el ciclo de la violencia.

De la indagación se releva la importancia de formación en perspectiva de género que tensiona representaciones y sentidos tradicionales, heteronormativos y patriarcales que de no reconocerse pueden desencadenar situaciones de vulneración de derechos y estigmatización. Como sostiene Fernández (1992) las representaciones, preconceptos, creencias, operan como imaginarios sociales sobre los sujetos y estos resultan inseparable de las lógicas de poder. Puede sostenerse que es a partir de dichos imaginarios que se abren para unos/as ciertos lugares, posibilidades y experiencias en la sociedad y se cierran o inhabilitan otros u a otros/as. Este imaginario social tiende a naturalizarse y a anclarse en el sentido común, originando “los mitos sociales” que “obtienen su eficacia simbólica por medio de la repetición-insistencia de sus tramas argumentales, que se multiplican en innumerables focos de tejido social” (p22) Resulta relevante que algunos docentes, cada vez, más advierten el carácter no natural de esas maneras de ser y pensar. Pero en su mayoría los/as docentes reclaman exponen su conmoción y dificultad en como acompañar y/o intervenir. Se trata de situaciones que interrogan el funcionamiento social, el de las instituciones, de la subjetividad de varones y mujeres y de las prácticas educativas.

Esta problemática termina en la afectación de trayectorias educativas en la medida de que en el silenciamiento, el no reconocimiento de la problemática o postergación en su abordaje; no conduce a la eliminación de barreras, ni a la construcción de acompañamientos necesarios. Lo planteado, puede agravarse cuando se enlazan pobreza y desigualdad de género como doble invisibilización. El término de invisibilización implica la desvalorización de prácticas y modos de participación de las personas, que se asocian a lo femenino y que se potencia frente a situaciones de diversidad genérica, de pobreza y de discapacidad.

Ante este contexto docentes y agentes psicoeducativos tienen que enfrentar situaciones complejas que se viven en escenarios escolares. Estas ponen de relevancia la necesidad de contar con formación en diversidad, inclusión, perspectiva de género. Esta formación no se refiere a técnicas a aplicar sino que el docente requiere construir *saber sensible*, en tanto situado e implicado y no aplicado al otro (Casal, 2019) y también debe asumir un posicionamiento reflexivo, ético que caracterizamos como autoridad pedagógica en tanto lazo social de reconocimiento y apertura de espacio común, que apunte al sostenimiento de vínculos, enmarque y habilite el espacio para el despliegue de procesos subjetivantes, el aprendizaje, desarrollo y la participación de los estudiantes como ciudadanos críticos y emancipados (Arendt 1996; Kojève, 2004; Rancière, 2013; Bleichmar, 2005; Diker, 2004).

Para construir autoridad pedagógica implica un posicionamiento subjetivo, como acto político de estar disponible, de construir confianza. Es hacer un lugar al otro, alojar e instituir al heredero, a todos y cada uno. Es hospitalidad, dando lugar a una experiencia, imprevisible e incalculable como la que implica asumir el desafío de la transmisión y la enseñanza, renunciando a la lógica de fabricación. Construir un lazo social sustentado en la autoridad pedagógica plantea la necesidad de diferenciarla de otros conceptos o posiciones con la que suele confundirse, como la de líder, jerarquía, poder, modelo, animador, superior. La autoridad pedagógica se define por los siguientes rasgos: Relación. Asimetría. Libertad y Obediencia. Reconocimiento recíproco. Crecimiento. Fundación. Emancipación

La autoridad se sostiene en un acto instituyente de inclusión en el orden social. Esto puede ser definido como hospitalidad. Para Derrida (1998) la palabra “hospitalidad” viene a llevar hacia adelante, las otras dos palabras que la han precedido: “atención” y “acogida” (Levinas, 1961), e implica una preocupación por el otro, una ética y una responsabilidad. Es la relación que enlaza a la ley, en tanto función de terceridad, representa la ley, permite la constitución del sujeto y la filiación al campo social. Porta la ley que posibilita un ordenamiento, salva de la lucha imaginaria y especular de uno con otro, instala límites e inscribe legalidades (Bleichmar 2008) Esto implica una relación entre sujetos con

responsabilidades asimétricas. Es el docente quien debe proponer y generar la posibilidad de ese lazo.

La obediencia se da por aceptación. Implica una relación donde están imbricadas relaciones de poder, pero lo propio de la autoridad es renunciar a la dominación y represión y actuar produciendo condiciones de subjetivación. Es una relación social que permite el movimiento y resistencia por la libertad de quien recibe la enseñanza, que está en posición expectante, tiene que decidir si entra o no en el intercambio y tiene derecho a abstenerse, tiene derecho a la indiferencia. Por eso, la autoridad se anula por uso de la fuerza o coerción, propio del autoritarismo y la dominación. También se anula por la persuasión que implica la negociación. Ranciere, (2006) sostiene que no hay títulos, jerarquías, principios, valores para justificar la autoridad, por lo que no se puede esperar el efecto de delegación, o descansar en el efecto de la institución. En una sociedad democrática, entre iguales, la autoridad implica el trabajo político de construir el espacio común para todos, abre lugares, en relaciones igualitarias entre ciudadanos un espacio donde se posibilita la diferencia, en tanto espacio común para todos pero no como idénticos sino respetando a cada uno en su derecho a ser parte. La asimetría de la autoridad radica en la responsabilidad que le corresponde al docente que se posiciona y asume ese lugar de compromiso con el otro. La autoridad en educación es quien tiene la responsabilidad de habilitar esas posiciones de autorización en otros, de emancipación. La autoridad queda situada así en el terreno político, ligada a una fundación y una “responsabilidad para con el mundo” (Arendt, 1977, p. 48). Para Arendt (1977) la experiencia de transmisión y la vida humana son tramas de relatos; entonces, la autoridad es el ejercicio de la narración misma que nos liga a otros, es dar o entregar la palabra, posibilitar la enunciación, es posibilitar el encuentro y la palabra con los otros, una posición desde donde hacerse escuchar y “tener parte”. Es decir que se da un lazo de reconocimiento, ofrecimiento a ser parte de una filiación (Kojève ,2004) A partir de este reconocimiento y en reciprocidad se acepta, se reconoce la autoridad. El ejercicio de la autoridad supone para el docente el reconocer al estudiante, no uno particular que se esperaba modelar, sino a todos y cada uno en su diversidad para incluirlo y ofrecer un proyecto como experiencia que deje marca en la subjetividad. Implica ofrecer confianza (Cornu,1999) para aprender y desarrollarse, para convivir con otros construyendo y compartiendo lo común en una sociedad democrática, justa e inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Península.

- Benasayag, M. y Schmit, G. (2010). *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Siglo XXI.
- Berardi Bifo, F. (2016). *Generación Post alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Tinta Limón.
- Berardi Bifo, F. (2020) *El Umbral. Crónicas y meditaciones*. Buenos Aires: Tinta Limón
- Cornu, L. (2012). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión y finitud. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Noveduc y CEM.
- Casal, V y Néspolo, M.J. (2015). Narrativas docentes: Un dispositivo para repensar las prácticas y construir estrategias hacia la inclusión educativa. *Memorias VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires, 25 a 28 de noviembre, 67-70.
- Casal, V. y Néspolo M.J. (2019). *Formación de educadores para la inclusión educativa. Posiciones, miradas, recorridos y experiencias*. Lugar editorial.
- Derrida, J. (2000). *La Hospitalidad*. De la Flor.
- Diker, G. (2008). Autoridad y Transmisión: Algunas notas teóricas para re-pensar la educación. *Revista Educación y Humanismo*, N° 15, 58-69. Universidad Simón Bolívar, Colombia.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2009). Líneas para el debate. *Revista El Monitor*, N° 20, La autoridad docente en cuestión, 26-28. Argentina-Ministerio de Educación de la Nación.
- Erausquin, C. (2014). La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. *Revista De Psicología*, 13, 173-197.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. De la Piqueta.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de la F.
- Hertz, N. (2022). *El siglo de la soledad. Recuperar los vínculos humanos en un mundo dividido*. Paidós.
- Kancyper, L. (2014). El porvenir del psicoanálisis y el psicoanálisis por-venir. *El Sigma*.
- Kojève, A. (2004). *La noción de autoridad*. Nueva Visión.
- Néspolo, M.J. (2021). La inclusión en la educación pospandemia. *Revista Ediciones Novedades Educativas*, 361, La continuidad de los aprendizajes en escenarios excepcionales. ISSN 0328-3534.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual*. Leartes.

Rancière, J. (2013). *El espectador emancipado*. Manantial.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Smolka, A.B. (2010). Lo impropio y lo impertinente en la apropiación de las prácticas sociales. En N. Elichiry (Comp.), *Aprendizaje y contexto*. Aique.

Untoiglish, G. (2009). Caps Patologías Actuales en la infancia y Discusiones teórico- clínicas acerca del TGD, ADD, y otras clasificaciones. En L. Wettengel, G. Untoiglish y G. Szyber, *Patologías actuales en la infancia*. Noveduc.

Apuntes investigativos. Acerca de la enseñanza de la historia generizada en y desde la FaHCE, UNLP, 1993-2019

Milagros M. Rocha

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (CInIG-IdIHCS) Universidad Nacional de La Plata. CONICET
milagrosrocha@gmail.com

RESUMEN

El siguiente trabajo presenta, de manera sintética, aspectos centrales de mi investigación doctoral recientemente defendida. La misma problematiza, por un lado, cómo ingresa e institucionaliza la perspectiva de género en la Universidad Nacional de La Plata en general y en particular, en la carrera de Historia. Por otro lado, indaga en la cultura universitaria y escolar respecto a qué voces del pasado emergen en las clases de Historia. Se explora, así, en la cultura institucional, departamental, disciplinar, normativa y de docentes, analizando prácticas, materiales, programas de materias y, específicamente, los procesos formativos en género y mujeres.

Para llevar adelante estas inquietudes se realizaron entrevistas en profundidad, con preguntas semi-estructuradas, a referentes institucionales claves y a docentes de la carrera. Asimismo se elaboró un instrumento de recolección de información, un formulario virtual con preguntas en modo encuesta, dirigido a graduadxs y practicantes de la misma.

En suma, una investigación que medita sobre los cambios y continuidades en las culturas escolares y universitarias con relación a la Historia de las mujeres, en la ciudad de La Plata.

PALABRAS CLAVE: género y mujeres; cultura universitaria y escolar; código disciplinar de la historia

INTRODUCCIÓN QUE PROBLEMATIZA

Las inquietudes acerca de cómo se enseña historia, qué historia se enseña y qué sujetos del pasado emergen en la enseñanza, son interrogantes que me acompañaron (y acompañan) desde hace tiempo. También, la pregunta acerca de cómo abordar, y cómo se aborda, la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) en las clases de Historia. Así, y al calor de mi práctica docente en la escuela Secundaria, me pregunté con qué recursos y formación contaba para trabajar la ESI. Esta reflexión, de algún modo, se convirtió en el motor de la pesquisa y se conecta con el interrogante que se formula Graciela Morgade, respecto a “cómo se traduce en la vida cotidiana escolar, en cada aula, un “enfoque” cuando la formación de base de lxs interlocutorxs no lo contuvo” (Morgade, 2016, p. 80). Así, identifiqué que sobre algunos períodos tenía mayor formación y recursos, sobre todo, para abordar la perspectiva de género y mujeres, no así en otros. En diálogo con mi experiencia docente, fui tomando cursos y seminarios. Ese proceso me permitió reponer contenido y perspectivas que no habían sido parte de mi formación de grado, o sí, pero excepcionalmente. Asimismo, la formación continua y los espacios de socialización profesional me generaron, igualmente, la posibilidad de compartir jornadas, talleres y escribir sobre la enseñanza de estos temas, en el ámbito universitario como escolar, con colegas de mi disciplina (Gavrila y Rocha, 2012; Pappier y Rocha, 2022) y de otros campos disciplinares, como filosofía (Bolla y Rocha, 2020, 2021, 2022), francés y geografía (Realini, Rocha y Vieguer, 2023). Estas múltiples mediaciones (Ferry, 1997) aportaron a mi formación y, a su vez, me permitieron el ejercicio de reflexividad sobre la formación que recibí en el Profesorado de Historia en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), transitado entre 2003 y 2010.

De este marco el siguiente trabajo presenta, de manera sintética, aspectos centrales abordados en mi tesis doctoral⁷⁰, titulada: *Culturas universitarias y escolares generizadas. Acerca de la enseñanza de la historia en y desde la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE, UNLP), 1993-2019*. Dicha investigación plantea un análisis referido, por un lado, a cómo ingresa y se desarrollan los procesos de institucionalización de la perspectiva de género en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en general y en el Profesorado de Historia, en particular. Por otro lado, indaga en la historia universitaria y escolar respecto a lxs sujetos del pasado que emergen en el currículum estructural-formal y práctico (De Alba, 1998). Para ello se diseña una problematización en cuatro entradas, convertidas en capítulos de la tesis, a partir de los siguientes interrogantes: ¿cómo ingresa la perspectiva de género y mujeres en

⁷⁰ La misma se inscribe en el Doctorado en Historia, perteneciente a la FaHCE, UNLP.

la cultura universitaria generizada de la UNLP y, especialmente, en la FaHCE?, ¿Cómo se incorporan estos enfoques en la carrera de Historia?, ¿Cómo se forman docentes de Historia en estos temas?, ¿Qué contenidos y cómo se incluyen estas perspectivas en la cultura escolar generizada?

La primera entrada, presenta un marco general de los antecedentes en dicha universidad y en la FaHCE. La segunda profundiza en la carrera de Historia, a partir de los dos últimos Planes de Estudio (1993 y 2011), programas de materias y voces docentes. La tercera, explora cómo se desarrollan los procesos formativos en género y mujeres, desde las voces de docentes que transitaron el nivel de grado en diferentes momentos y pertenecen a diferentes Planes de Estudios ('85, '93 y 2011). La cuarta, puntualiza en la historia escolar a través del análisis de la cultura normativa, prácticas docentes y construye una cartografía que evidencia cómo se releen los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires, qué contenidos se abordan y qué materialidades las sustentan.

ABORDAJE TEÓRICO-METODOLÓGICO

La tesis explora y mapea los procesos de sedimentación, cambios, permanencias y resistencias respecto a lxs sujetxs que emergen en esa historia enseñada universitaria y escolar. Para analizar tales inquietudes se selecciona la carrera del Profesorado de Historia, de la FaHCE- UNLP y voces docentes: de la carrera, graduadxs que trabajan en Escuelas Secundarias de la ciudad de La Plata y docentes en formación, practicantes de Historia (FaHCE, UNLP). La elección de la FaHCE no resulta arbitraria. Esta casa de estudios ha sido pionera en el abordaje de la temática de mujeres a partir de los años '80 y '90 con la creación de cátedras libres y, luego, con la incorporación de materias específicas en la carrera de grado.

Con relación al Profesorado en Historia, las investigaciones llevadas a cabo permiten señalar tres momentos de ingreso, el primero a fines de los '80 y '90, principalmente, por búsquedas e inquietudes personales de docentes-investigadores que dieron lugar al tema y que impactan/ron, sin duda, en la formación. El segundo, en la década de los 2000 y el tercero, desde 2011 en adelante. Si bien este criterio continúa, también, se observa una apuesta político institucional más explícita y, a su vez, estas transformaciones curriculares van en diálogo con otro contexto socio-histórico, un clamor social que se intensifica desde 2015, luego de la primera movilización del *Ni una Menos*.

La Facultad, institución que forma docentes, posee incidencia y conexión con la escuela, tanto desde quienes egresan, como desde sus docentes en formación que realizan su práctica profesional en instituciones platenses. Por tanto, resulta relevante indagar esta otra esfera, el

ámbito escolar, como una línea de estudio continua y de profundización del problema, indagando, por un lado, cómo se forman (y formaron) en mujeres y género quienes egresaron de la carrera y enseñan en el nivel Secundario, así como en sus prácticas docentes. Y por otro, cómo han sido los procesos formativos y en formación de practicantes de Historia, qué categorías de análisis y sujetos históricos priorizaron en sus propuestas didácticas.

El corte temporal propuesto en la investigación es el período 1993-2019. La primera fecha responde al Plan de Estudios bajo el que se formó un número sustancioso de docentes de la carrera de Historia. Transcurridos ocho años de su aprobación, se identifica el año 2001 como fecha aproximada en donde comienza a visibilizarse la Historia de las mujeres en materias obligatorias de la carrera. A partir del Plan de Estudios vigente, de 2011, su ingreso es más notorio y para 2019 aparece consolidado, por lo cual se toma como referencia a través de las voces y experiencias de practicantes, quienes transitaron dicho Plan y tomaron contacto con estos temas a lo largo de su trayectoria formativa. Historizar los dos últimos Planes de Estudios (1993 y 2011), desde los propios documentos y experiencias formativas permite contrastar los contextos socio-históricos e historizar la formación y los procesos de resistencia y transformación curricular respecto de la Historia de las Mujeres y los estudios de género. Asimismo el corte temporal de 1993 remite a la promulgación de la Ley Federal de Educación (Nº 24.195) y, posteriormente, en el año 2006, se sanciona la Ley de Educación Nacional (Nº 26.206), junto con la Ley 26.150 referida al Programa de Educación Sexual Integral (ESI) y la Ley de Educación Sexual integral de la Provincia de Buenos Aires, en 2015 (Nº 14.744). Así, se realiza un análisis documental de Planes de Estudio de la carrera de Historia, programas de materias (1999, 2017 y 2019), leyes educativas (Ley de Educación Nacional y Provincial) y Diseños Curriculares de Historia y Ciencias Sociales de la Provincia de Buenos Aires.

Por otra parte, se instrumentó un método de recolección de información a través de las entrevistas en profundidad, semi-estructuradas, realizadas a referentes institucionales en gestión, en la UNLP y FaHCE y a docentes de la carrera de Historia (UNLP). También se envió un formulario virtual, donde se incluyeron preguntas en modo encuesta, dirigido a docentes con grado académico (quienes transitaron la carrera en un momento semejante al propio, es decir, década del 2000) y practicantes de la cohorte 2019, por ser un año en donde estuvieron significativamente presentes estas perspectivas en propuestas didácticas.

El tema de estudio se posiciona en el cruzamiento de dos campos: el historiográfico – concretamente, el de la historia de las mujeres y género– y el de enseñanza. Desde allí se delimitan cinco conceptos claves: mujeres y género, culturas escolares y universitarias, código disciplinar de la historia, currículum y formación. Cabe aclarar que algunos términos

suelen emplearse para analizar el nivel escolar y, en esta tesis, se decidió extender su uso para pensar el ámbito universitario.

Desde el punto de vista conceptual, el enfoque planteado se inscribe en una concepción constructivista que propone conceptos ordenadores acorde con el problema de investigación (Saltalamacchia, 1997). En el caso de la categoría de cultura universitaria o escolar, según Viñao (2002), responde a un conjunto de modos de hacer y pensar, de creencias y prácticas, de mentalidades y comportamientos que son específicos de una institución educativa. Por su parte, Cuesta Fernández (1997), define el código disciplinar de la historia como un conjunto de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de la historia escolar, que se mantienen duraderas en el tiempo pero no son estáticas y se dan momentos de aceleración. Ahora bien, acorde a los hallazgos y los matices identificados, surge la idea de renombrar estas categorías incorporando la idea de lo generizado como aspectos constitutivo. De esta manera, remarcar lo generizado permite (permitió) evidenciar cómo las relaciones de poder gestadas allí fueron favorables a las masculinidades hegemónicas, en desmedro de las mujeres y disidencias (ya sea respecto a la cantidad de varones titulares de cátedra, o desde la autoría en los textos que se leen y se enseñan como principio de autoridad, así como desde lxs sujetxs que se visibilizan en la historia enseñada). En las teorías, ideas y prácticas que se sedimentan a lo largo del tiempo (Viñao, 2002), se fue enquistando un androcentrismo en la cultura universitaria generizada, el cual fue relevado y analizado, identificando cambios y continuidades.

Otro término clave es el de currículum. Definido como espacio de tensiones que exceden lo escolar y se gesta en el ámbito social general (Coscarelli, 2014). Alicia De Alba (1998) lo plantea en tanto composición de aspectos culturales, es decir, prácticas, conocimientos y creencias que traman una propuesta política-educativa particular, desde una mirada procesual-práctica que contempla un desarrollo histórico, situado y generizado. Por su parte, Da Silva (1999) sostiene que la epistemología no resulta imparcial y por tanto se refleja allí una posición dominante y en la medida en que se expresa esa epistemología dominante (que es masculina) también el currículum se manifiesta masculino.

Respecto al concepto de formación, el mismo remite a un cambio, una transformación, tanto de quienes se formaron como de quienes están siendo formados (Alliaud, 2011). Gilles Ferry (1997) postula que formarse implica adquirir cierta forma y que es el individuo el que se forma, el que encuentra su forma y que los formadores son mediadores humanos, como las lecturas, las circunstancias. De ahí entonces el interés por indagar

en los procesos formativos de docentes de Historia: de la propia carrera, graduados y practicantes.

Desde este marco, y como síntesis, mencionamos que la renovación historiográfica que implica la Historia de las mujeres y género todavía no evidencia cambios estructurales en la disciplina, pero sí en términos de revisiones y modificaciones en programas y prácticas docentes. Inicialmente, se observa un carácter diferencial y optativo de las materias y seminarios que abordan estos enfoques (Manzoni, 2011, Rocha, 2017, 2018) o se incluyen, frecuentemente, como “clase especial”. Al respecto, Graciela Morgade expresa: “en la actualidad y a partir de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral la temática de la “sexualidad” suele incluirse con un agregado yuxtapuesto en “talleres” específicos o en clases especiales sin impactar al currículum en sus fundamentos epistemológicos y metodológicos” (Morgade, 2016, p. 79). Y agrega que en Historia, “apenas se incorpora a “las mujeres” como “excepcionales” o como “víctimas” por desconocerse la historiografía que de manera creciente ha estudiado la vida cotidiana, las familias, las sexualidades, etc.” (Morgade, 2016, p. 79). No obstante, de un tiempo a esta parte, esta tendencia comienza a de-sedimentarse, dando cuenta de todo un desarrollo historiográfico específico y consolidado desde hace décadas.

En efecto, la sanción de la ESI y su impacto en las escuelas requería pensar en estas claves cuando la formación de docentes bajo los planes anteriores al 2011, excepcionalmente los contemplaba. De esta manera, se fue configurando el problema y objeto de indagación, con su respectivo enfoque conceptual.

CIERRES QUE ABREN

La tesis condensa el trabajo que se viene realizando desde los '80 en adelante, en materia de género y mujeres, por parte de diferentes actores de la UNLP, que viven y hacen la universidad pública y que aportaron (y aportan), desde diferentes lugares, recorridos, otras formas de hacer ciencia, docencia y gestión. La misma, a su vez, sistematiza información y análisis dispersos, así como poco explorados. La diversidad de fuentes consultadas y analizadas, este corpus construido y puesto en diálogo con la teoría y conceptualizaciones propuestas, es otro de los aportes, así como la vinculación y entramado entre la historia investigada, enseñada y el contexto.

Las cuatro puertas de entrada, traducidas en capítulos, evidencian la institucionalidad gradual y creciente de la Historia de las mujeres y género a partir del desarrollo de estos estudios, junto con los procesos de cambio que se dan sobre la base de una cultura universitaria y escolar generizada instituida de manera androcéntrica.

Los hallazgos encontrados, los antecedentes y periodizaciones situadas construidas permiten andamiar y aportar una memoria institucional generizada de la UNLP, de la FaHCE, de la carrera de Historia y de la cátedra de prácticas de la enseñanza en Historia. Las culturas universitarias y escolares generizadas flexibilizan sus “teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos, prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentados a lo largo del tiempo” (Viñao, 2002, p. 74), incluyendo a otrxs sujetxs, autores y habilitando otras mirillas desde las cuales enseñar la Historia.

Por último, y en términos de derivas posibles de esta indagación, planteamos el interés por avanzar hacia estudios comparativos, tanto de la cultura universitaria como escolar, a nivel nacional y regional, para examinar otras culturas docentes y culturas materiales; conocer cómo se han formado en estas perspectivas docentes de Historia de otras universidades, los desafíos que les supone enseñar desde estas perspectivas y considerar qué sujetxs históricos visibilizan en las clases y en programas universitarios y escolares por fuera de la ciudad de La Plata y la Provincia de Buenos Aires.

Asimismo, el contexto actual plantea nuevos desafíos para los estudios de género, abriendo nuevas investigaciones y reflexiones en el campo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alliaud, A. (2011). Enseñanza, transformación y formación. *Revista del IICE* (30),43-56. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/144/106>

Bolla, L. y Rocha, M. (2020). Género y currículum en disputa. Reflexiones sobre prácticas y saberes universitarios. *Tempo e Argumento* 12, (30), e0207.

<http://dx.doi.org/10.5965/2175180312302020e0207>

Bolla, L. y Rocha, M. (2022). Epistemologías y pedagogías de la visibilidad: Una aproximación crítica a los sesgos sexo-genéricos y coloniales del conocimiento académico. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 7(1), 1–13.

<https://doi.org/10.48162/rev.36.054>

Coscarelli, R. (2014). Currículo universitario y formación docente. En G. Morandi y A. Ungaro (Comps). *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*, 95-108. EDULP.

Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Pomares – Corredor.

Da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Autêntica Editorial.

- De Alba, A. (1998). *Crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- Gavrila, C. y Rocha, M. (2012). Sexualización de la historia reciente: Reflexiones y propuestas de enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación* 6(6).
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5932/pr.5932.pdf
- Manzoni, G. (2011). Huellas de mujeres entre dos siglos o cómo comenzar, algún día, con la historia de las mujeres en el aula. *Clio & Asociados* (15), 137-152.
- Morgade, G. (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género: la lupa de la ESI en el aula*. Homo Sapiens.
- Pappier, V. y Rocha, M. (2022). Entre herencias y rupturas: nuevos sujetos en propuestas pedagógicas de la escuela secundaria. En G. Guillamón y A. Valobra (Eds.). *Imperativos, promesas y desazones. Género y modernización en Argentina: 1880-1970*, 71-90. Tren en movimiento.
- Realini, S., Rocha, M. y Vieguer, F. (2023). ¿Y si desnaturalizamos? Cuando en Francés, Geografía y espacio de tutorías se incluye la perspectiva del género. En A. Peláez, M. Incháurregui y M. Severino (Comps.). *Escribir la ESI: Saberes, debates y desafíos desde experiencias docentes*, 264-280. EDULP.
- Rockwell, E. (2015). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Saltalamacchia, H. (1997). *Los datos y su creación*. Kryteria
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Continuidades y cambios. Ediciones Morata.

Crear apoyos para aprender y rendir matemática

Félix Alejandro Aloé
Lucila Daniela Calderón
Galo Glattstein
Nicolás Kepes

Facultad de Ciencias Exactas. Universidad Nacional de La Plata
faloe@mate.unlp.edu.ar
lcalderon@mate.unlp.edu.ar
galoglattstein@gmail.com
nkepes@mate.unlp.edu.ar

RESUMEN

El trabajo que presentamos en este escrito da cuenta del trayecto de un estudiante con disminución visual severa en una asignatura de matemática de la Facultad de Informática de la Universidad Nacional de La Plata.

Durante la cursada fue necesario tomar decisiones acerca de ajustes razonables que pudieran considerarse así como de la creación de apoyos para la enseñanza y el aprendizaje. La experiencia contó con la articulación de docentes de la comisión de Matemática II, uno de los cuales es el coordinador de la asignatura, la participación de un docente que forma parte de un proyecto de investigación sobre inclusión en aulas de matemática y el propio estudiante. El trabajo colaborativo que se llevó adelante contempló la centralidad del estudiante en la toma de decisiones en la creación de apoyos y resultó en una herramienta que fue muy valorada por el alumno pues le permitió estudiar la asignatura así como utilizar esos apoyos en las evaluaciones que le permitieron acreditar la materia.

PALABRAS CLAVE: accesibilidad académica; educación Inclusiva; Matemática; Educación Superior

INTRODUCCIÓN

La experiencia que compartiremos tuvo lugar en un curso de Matemática 2 (Análisis Matemático) de la Facultad de Informática de la UNLP.

Se trata de las decisiones que fueron tomando en conjunto los autores, a partir de la necesidad de pensar herramientas de apoyos para la cursada del alumno Galo, estudiante con disminución visual severa, en la asignatura Matemática 2. En la experiencia participamos: Félix Aloé, docente/investigador que forma parte de un Proyecto de Promoción a la Investigación⁷¹, quien fue convocado para propiciar la reflexión sobre paradigmas de inclusión y estrategias que pudieran llevarse adelante; Nicolás Kepes, profesor de la comisión en la que se desarrolló la experiencia y coordinador de la asignatura; Lucila Calderón, Jefe de Trabajos Prácticos en la comisión, quien se involucró activamente en la construcción de acuerdos con el estudiante; y Galo Glattstein, estudiante de la carrera de Licenciatura en Informática, quien mantuvo un rol protagónico en la definición de la cantidad y calidad de apoyos que se fueron proponiendo.

Es importante subrayar que desde hace algunos años un grupo de docentes/investigadores ha comenzado a dedicarle su atención a la inclusión de estudiantes con discapacidad en las asignaturas de matemática a nivel universitario. La inquietud, surgida de la necesidad de no dejar de lado a la creciente presencia de estudiantes con discapacidad en carreras que tienen la asignatura matemática en sus currículas, dió lugar a desarrollos, estudios y experiencias que han buscado no dejar de lado las discusiones en torno a la educación inclusiva (Arouxet et. al., 2019; Aloé et. al., 2020; Aloé et. al., 2023).

En ese sentido, nos reafirmamos en el derecho a la educación consagrado por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad⁷² (CDPcD), y teniendo presente que la UNLP “se ofrece abierta e inclusiva para toda la sociedad y establece como sus objetivos principales los de favorecer el acceso a sus aulas al conjunto del pueblo argentino” (Preámbulo del Estatuto de la UNLP).

En esas coordenadas, adoptamos el Modelo Social de la discapacidad, el cual pone en foco a nuestra sociedad que, tal como la habitamos, presenta diferentes tipos y calidades de barreras (físicas, actitudinales, conceptuales, etc) que configuran un entorno en el que las personas con discapacidad no están incluidos pues no pueden adaptarse a las condiciones reinantes y, en definitiva, esas condiciones les configuran como discapacidades (Cobeñas et. al., 2021; Barton, 2009). En ese sentido, desde el Modelo Social de la discapacidad se

⁷¹ PPID X074, dirigido por la Dra. Belén Arouxet y acreditado por.... en la fecha...

⁷² Vigente en leyes nacionales que han ratificado como propia (Ley 26378/06) y le otorgan jerarquía constitucional (Ley 27044/14)

entiende que deben ser las instituciones y sus prácticas quienes deben adaptarse y no las personas, con el objetivo de “...potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal... sobre la base de determinados principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, diálogo civil, entre otros” (Palacios A., Bariffi F, 2007, p. 19).

Decidimos, entonces, recorrer este camino de indagación sobre las posibilidades que tenemos como docentes para dar respuesta a esta demanda, no sólo porque no queremos soslayar el amplio marco legal-normativo que subraya la obligación de trabajar en la construcción de herramientas institucionales que den respuesta al derecho a la educación, sino que además es imprescindible la incorporación de miradas que podrían ser novedosas para nuestra cultura laboral asentada y aceptada.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia que compartimos en el presente trabajo estuvo centrada en la necesidad de atender a los apoyos que pudieran ser requeridos por un estudiante con disminución visual severa que comenzó a cursar Matemática 2 (análisis Matemático) en la carrera de Licenciatura en Informática que se brinda en la Facultad de Informática (FI) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Al inicio de la cursada, Galo ya tenía la experiencia de haber cursado Matemática 0⁷³ y Matemática 1⁷⁴. En esos trayectos previos había utilizado ciertas modalidades de cursada que podrían entenderse en términos de apoyo aunque no terminaron de configurar una reflexión explícita que contemple en primera persona las necesidades de apoyo del estudiante, a excepción de la modalidad de evaluación que fue llevada adelante en Matemática 1.

En esa asignatura, la profesora⁷⁵ de la comisión en la que cursaba Galo atendió a los requerimientos de rendir de un modo que no es el habitual en Matemática 1. Los días de exámenes, y a pedido del propio alumno, Galo rendía en un aula aparte en la que podía trabajar de manera mixta: escrita y oral. En ese contexto, el alumno tenía acceso al examen de manera digital y podía leerlo en su computadora. De esta manera tenía la posibilidad de utilizar la lupa que le brinda el sistema operativo o bien hacer uso del lector de pantalla para leer los enunciados. Cuando el estudiante ya podía resolver alguno de los ejercicios, trabajaba con la docente dictándole su propuesta de resolución y ella escribía en el pizarrón

⁷³ Correspondiente al Curso de Ingreso a la facultad.

⁷⁴ Asignatura del primer semestre de la carrera Licenciatura en Informática.

⁷⁵ Prof. Natalia Ferre, también integrante del Proyecto PPIDX074

lo que iba indicando el estudiante, con letra grande para que Galo pueda leerla. De esta manera, la forma de evaluación configuró un apoyo para que el estudiante pueda acreditar la asignatura. Es decir que, al iniciar su trayecto en Matemática 2 Galo ya tenía su propia experiencia como brújula para la toma de decisiones respecto de los apoyos y/o ajustes razonables que podrían considerarse.

Por su parte, la comisión de Matemática 2 a la que se incorporaba Galo, tenía ya la experiencia de haber trabajado con un estudiante ciego (Aloé et.al.; 2023) y había tenido la oportunidad de reflexionar acerca de la necesidad de atender a los apoyos que pudieran requerir los estudiantes con discapacidad, con lo cual el camino de considerar la creación de apoyos específicos para Galo no era una dimensión desconocida para los docentes de esta comisión.

A su vez, el docente/investigador que actuó como precursor de las reflexiones necesarias, ya conocía a los docentes que intervendría con el estudiante y se había construido ya una dinámica de reflexión que se había iniciado en la anterior experiencia de inclusión, creación de apoyos y diseño de ajustes razonables, pero además esa relación continuó en la participación conjunta en proyectos vinculados con la inclusión⁷⁶.

En estas condiciones y a partir de estos bagajes presentes en los intervinientes de esta experiencia es que se comenzó a pensar en las decisiones que serían rectoras de los modos en que Galo transitaría por la asignatura, siempre atendiendo a las necesidades del alumno. Es decir, en sintonía con la noción de *apoyo* que definió la ONU en el Informe de la Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad (A/HRC/34/58, ONU, 2016.), en el cual se reafirma la importancia de incluir a las personas con discapacidad en la toma de decisiones sobre la construcción de esos apoyos, dado que son quienes pueden reconocer cabalmente qué tipo y calidad de apoyo necesitan.

PRIMERAS INQUIETUDES / AJUSTES RAZONABLES

Las primeras acciones que se llevaron adelante consistieron en mantener reuniones entre los autores del presente trabajo a fin de conocer con mejor detalle qué posibilidades y recursos estaban disponibles para la cursada de Galo.

En ese sentido, se puso la palabra del estudiante en un lugar central, en tanto fue él quien pudo explicitar sus modos de estudiar y las estrategias que le han ido funcionando a lo largo de sus años de formación. Galo estudia con una lupa que tiene disponible en su computadora

⁷⁶ Calderón y Kepes son integrantes del Proyecto de Extensión “Matemática Inclusiva”, dirigido por el Prof. Félix Aloé y la Prof. María Eugenia García. Proyecto aprobado por la Secretaría de Extensión de la FCEX.

y con la cual puede agrandar las imágenes y textos que puedan conformar los materiales de estudio de las asignaturas. Asimismo, está familiarizado con el uso de lectores de pantalla a los que recurre frecuentemente. Sin embargo, en el caso de la matemática hay muchas expresiones que no pueden ser leídas por los lectores de pantalla y en esas ocasiones le resulta muy útil el uso de la lupa. Así que el estudiante va alternando entre ambas herramientas para tener acceso al material de estudio. Por otra parte, a la hora de realizar las actividades que se le proponen en la materia para que vaya desarrollando las habilidades que se espera adquiera en este curso, suele escribir en un archivo word con un modo particular de sintaxis que le permite expresar sus ideas y cálculos pertinentes. Además, estudia con un profesor particular con quien tiene mucha confianza y trabajan conjuntamente para resolver los ejercicios de la práctica de manera mixta: él le dicta los cálculos que desea desarrollar y el profesor escribe en un pizarrón lo que el estudiante indica⁷⁷.

Por parte del equipo docente y coordinador de la asignatura, expuso como importante que el estudiante encuentre un modo autónomo de presentar resoluciones sin necesidad de que sea asistido por otra persona. Dentro de las lógicas que se comparten con los alumnos en esta materia, se encuentran la elaboración por parte del estudiante de un lenguaje que les permita plantear y resolver problemas de forma escrita y la construcción de su propia autonomía.

En ese recorrido, y poniendo en relieve la noción de ajustes razonables presente en la CDPcD, se comenzó la reflexión conjunta entre los actores partícipes de la experiencia para alcanzar los acuerdos que pudieran apoyar la necesidad de autonomía del estudiante así como la de los docentes por reconocer las ideas en los desarrollos del estudiante.

ACUERDOS Y APRENDIZAJES

Al comienzo de la cursada de Matemática 2 Galo tuvo la posibilidad de contar de qué modo ha estudiado matemática en su recorrido previo a esta asignatura. Allí conocimos que solía estudiar con un profesor particular y era habitual que resuelva los ejercicios que se les brindaban a través de una modalidad mixta que requería de una tercera persona que escriba las ideas que el estudiante iba relatando.

Los responsables de la comisión en la que cursaría, por su parte, estuvieron atentos a incorporar modos que fueran claros para el estudiante. Desde el primer momento le transmitieron la importancia de que él mismo pueda desarrollar un modo de escritura propia que sirviera tanto para la generación de sus apuntes, sus registros de resoluciones de la

⁷⁷ Esta modalidad fue la que se utilizó en la evaluación de Matemática 1, atento al modo en que el estudiante venía trabajando.

práctica y, en última instancia, que sea una herramienta que apoye su aprendizaje y le permita realizar exámenes parciales de manera autónoma.

En ese primer encuentro en el que participaron todos los autores de este artículo, se le presentó a Galo la dinámica con la que trabajaríamos. Por un lado, de manera regular el Prof. Félix Aloé asistiría a las clases para seguir profundizando la reflexión acerca de la inclusión del estudiante y para acercar cualquier herramienta que pueda ser de utilidad para el trayecto del estudiante. En ese mismo momento, se les compartieron a Galo unos documentos que contaban con la adaptación del material de estudio de la asignatura que permitía la lectura del apunte a través de los lectores de pantalla usuales (Aloé et. al., 2022). A partir de estas condiciones iniciales, la tarea consistió en construir el intercambio imprescindible para ir generando acuerdos que pudieran colaborar en la elaboración de apoyos para la enseñanza y el aprendizaje. Los protagonistas de la experiencia pudieron ir acordando maneras de escribir las resoluciones de los ejercicios que la misma asignatura iba proponiendo. Así, se llegaron a acuerdos para que el estudiante pueda escribir sus ideas, cálculos, conclusiones y respuestas en un archivo word utilizando una fuente de letra que le resultara accesible a su lectura, particularmente se escogió Calibri 48, de modo tal que constituyera un apoyo para la enseñanza y el aprendizaje.

Las sintaxis que se adaptaron se centraron en algunas nomenclaturas específicas, pues la matemática cuenta con un bagaje de notaciones propias de la disciplina que, como hemos dicho, no pueden ser leídas por lectores de pantalla y fue necesario adaptar las maneras habituales de compartir por escrito esas ideas. Con esto, se esperaba que el estudiante contara con una herramienta de registro de sus producciones y, a la vez, sus docentes podían acompañar su tránsito en tanto compartirían la forma de escritura que presentaba el estudiante. Así, el estudiante y sus docentes tenían un “código” en común para propiciar el intercambio necesario en la construcción del conocimiento y que también podía constituir una herramienta para la producción de las evaluaciones que requiere la asignatura para su acreditación. Mostramos en el siguiente cuadro algunos ejemplos de cuáles fueron los modos de escritura acordados:

Sintaxis propia de la matemática	Se lee	Se acordó que el estudiante la escriba como
$\lim_{x \rightarrow x_0} f(x)$	Límite, cuando x tiende a x_0 , de la función f de x	Lim x a x_0 ($f(x)$)

$\int_a^b f(x) dx$	Integral definida, de a a b, de la función f de x	Integral de a a b de (f(x))
--------------------	--	-----------------------------

Además, para la acreditación de la materia, se acordó hacer evaluaciones en 4 partes, cuando lo habitual es que se propongan 2 exámenes parciales. Este acuerdo significó la necesidad de involucrar al profesor de la comisión, que también es coordinador de la materia, para reflexionar acerca de los ajustes razonables que pudieran considerarse en este caso.

CONCLUSIONES

El trabajo realizado colaborativamente entre docentes de la asignatura, el estudiante y el actor externo que propició la reflexión, rindió sus frutos. Por su parte, el estudiante valoró positivamente poder contar con las adaptaciones a la “traducción literal” de los textos de lectura de modo que puedan ser leídos por un lector de pantalla. También consideró muy importante ese apoyo pues le resultaba claro el modo en que estaban explicados los conceptos en ese formato y además le permitía seguir los cálculos de los ejemplos desarrollados en el apunte, combinando el uso de lectores de pantalla y la lupa de word, alternando entre estas dos formatos de acceso.

La docente que tuvo un rol preponderante en acompañar al estudiante en la creación de acuerdos para la lectoescritura de las actividades y evaluaciones de la asignatura, ha logrado profundizar reflexiones que hubieron iniciado en la experiencia anterior (Aloé, Calderón, Falco, Kepes; 2023) y fue partícipe de la creación de un entorno accesible para el estudiante que tendió a garantizar su derecho a estudiar.

El coordinador de la materia y profesor de la comisión en la que cursó Galo fue protagonista en la definición de los ajustes razonables que fueron considerados y mantuvo una comunicación constante con la docente que trabajó con el estudiante, así como con las autoridades de la FI en relación a la adecuación que se estaba llevando adelante. También fue quien convocó al actor externo para generar los espacios de reflexión que iniciaron la cursada de Galo y a su vez poder contar con actualizaciones de las herramientas disponibles para trabajar en este contexto.

El docente externo a la cátedra que fue catalizador de las reflexiones y construcción de acuerdos tuvo un rol de intervención en las prácticas usuales, aportando preguntas a la reflexión acerca de los requerimientos que presenta la asignatura para su acreditación así como de los modos habituales de la práctica docente en la cultura laboral de la materia. También pudo acercar herramientas de apoyo que han sido desarrolladas en otras experiencias y que fueron de gran utilidad para el estudiante.

Trabajar de forma colaborativa, siendo críticos con las costumbres asentadas y que se han ido cristalizando a lo largo de años de práctica docente y considerando la posibilidad de ser flexibles respecto de lo que habitualmente se hace tanto dentro del aula como en las instancias de evaluación, le permitió a este grupo de personas que hoy comparten su experiencia transitar de manera singular el trayecto de cursada del estudiante y sus docentes. Singular en tanto se atendieron los apoyos específicos que eran requeridos por el estudiante, pero sin que esa singularidad afecte a los objetivos de la materia, sus propuestas formativas y los contenidos mínimos que se encuentran planteados. Asimismo, las evaluaciones fueron en la misma línea que se sigue en todas las evaluaciones de la asignatura. El formato en el que el alumno rindió conformó un ajuste razonable sin perder la condición de resolución autónoma. Ello llevó a construir acuerdos que conformaron un apoyo para la enseñanza y el aprendizaje, además de ser herramienta de registro para el estudiante.

Creemos que este tipo de experiencias potencia las posibilidades de alcanzar un crecimiento en las prácticas docentes, en tanto es necesario reconfigurar las posiciones en las que hemos sido formados como tales y así generar un ámbito factible para atender a las diversas demandas que se presentan en las aulas actuales.

Trabajar conjuntamente con el estudiante nos brinda la certidumbre de estar en el camino correcto, apostando a garantizar el derecho a la educación, guiados por quienes sufren las barreras que la sociedad les presenta y de acuerdo a la bandera que han sabido levantar los colectivos de personas con discapacidad: Nada sobre nosotros sin nosotros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?. *Perspectivas*, vol. XXXVIII, n° 1, marzo 2008.

Aloé, F., Calderón, L., Falco, T. y Kepes, N. (2023). Una experiencia de accesibilidad para un alumno ciego en clases de matemática universitaria. Memorias de las 4^o Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública “Producir universidad, garantizar derechos y construir futuros en el mundo contemporáneo”, 2048. ISBN 978-950-34-2237-3. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/145567>.

Aloé, F., D’Urzo, P. y Reyna, M. (2022). Acceder a Matemática 2. A ciegas por Análisis 1. Artículo en referato. Enviado a Revista de Educación Inclusiva.

Aloé, F., D’Urzo, P. y Reyna, M. (Junio, 2020). Estudio de situación de estudiantes ciegos en la Facultad de Informática de la UNLP. Trabajo presentado en 3^o Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. “El proyecto político académico de la Educación

Superior en el contexto nacional y regional”, La Plata.
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/111431>

Arouxet, M.B. , Cobeñas, P. y Grimaldi, V. (2019). Aportes para pensar la inclusión de alumnos sordos en aulas de matemática de Educación Superior. *Revista de Educación Matemática*, vol 34, núm 1, 31-51.

Barton, L. (2009) Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349. Mayo-agosto 2009, 137-152.

Cobeñas, P. et al. (2021). *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. EDULP. Libro digital, PDF. Descarga y online ISBN 978-987-8348-90-2.

Escobar, M. y Grimaldi, V. (2015). El conocimiento matemático como derecho. Nuevas coordenadas políticas para pensar y transformar las prácticas de enseñanza. *IV Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales*, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8077/ev.8077.pdf

Palacios, A. y Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca, S. A.

Normativas:

Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo Facultativo aprobados el 13 de diciembre de 2006. Naciones Unidas. En Argentina, Ley Nacional N° 26.378, 2008.

Declaración de Salamanca (1994). Aprobada por aclamación en la ciudad de Salamanca, España, el día 10 de junio de 1994. Unesco.

Informe de la Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad, A/HRC/34/58, ONU, 2016. disponible en <https://www.refworld.org/es/docid/58b00acb4.html>

Ley 27.044 de 2014. Otórgase jerarquía constitucional en los términos del artículo 75, inciso 22 de la Constitución Nacional, a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Boletín Oficial, 22 de diciembre de 2014.

El aula de ciencias y la colonialidad

Oswaldo M. Cappannini

Trayecto sobre Microscopía, Facultad de Ciencias Exactas. Universidad Nacional de La Plata

omcappa@gmail.com

RESUMEN

Desde distintos autores se ha indicado la presencia en nuestro sistema educativo de acciones pedagógicas que refuerzan la denominada colonialidad mediante la cual el poder hegemónico, de origen básicamente europeo, incide sobre nuestra interpretación de los fenómenos, naturales y sociales, que registramos en nuestro entorno. La mayor parte ha identificado las características de dichas pedagogías y didácticas remarcando los obstáculos que ello impone sobre la identidad de los pueblos de Nuestra América.

¿Qué podemos hacer, en este marco y como docentes conscientes de la necesidad de recuperar identidades y diversidades, para modificar nuestro trabajo de aula y actividades conexas para así evitar las consecuencias sobre nuestra construcción de conocimiento? En este trabajo pretendemos avanzar por el camino de la descolonización cultural reformulando el aula de ciencias.

PALABRAS CLAVE: colonialidad; educación en ciencias; trabajo de aula; otra pedagogía

“Una manzana cae porque se reintegra al suelo. Ha sido semilla, ha madurado y luego se ha desprendido del árbol, para reintegrarse al suelo. Esta es una verdad y quizás la primera. Pero eso ocurre porque la realidad es un animal monstruoso, en donde todo lo que ocurre sigue las leyes de la vida: nace, madura y muere. Por eso Newton fue un mentiroso. Vio caer una manzana y creyó descubrir las leyes de la gravedad. Mintió porque dijo que la realidad no es un animal, sino un mecanismo. Pero en América sabemos que él no tuvo razón. Al menos la manzana, entre nosotros, cae porque todavía está dentro de un organismo animal. Podemos ver lo otro, pero eso dependerá de otros factores. Es preciso ser pura inteligencia para ver las cosas mecánicamente. Y no somos capaces: creemos sólo que todo nace, crece y muere...” Rodolfo Kusch (1962).

“¿Qué hace esa mujer con pinta de sirvienta en el escenario?” Frase de Julio Maharbiz, en el Festival de Cosquín 1965, cuando Jorge Cafrune quería presentar a Mercedes Sosa como cantora.

COLONIZACIÓN, COLONIALIDAD DEL PODER Y COLONIALIDAD DEL SABER

Cuando en 1492 Colón y sus secuaces desembarcan de sus naves invasoras comienza lo que distintos autores han caracterizado como colonización, con todo el conjunto de barbaridades escalofrantes que derivaron no solo en explotación, torturas y asesinatos de millones de habitantes de Nuestra América sino en lo que Aníbal Quijano identificó como el inicio de la colonialidad/modernidad (Quijano, 2019). Este autor también enuncia que en ese momento comienzan, junto con la identificación de un nuevo continente, la identidad de “lo europeo” y la idea de raza que resultó en una clasificación vertical (basada en dicha idea) de toda la humanidad: el varón blanco europeo viviendo al norte de los Pirineos (tal como lo especificó Kant) por encima de cualquier otro habitante del planeta, tanto varón como mujer. Y unido a esta clasificación siguieron varias ideas más: una historia linealizada de las culturas en la que la europea ocupa el lugar final y como único y supremo representante de “civilización”; un desarrollo social en el que las demás culturas, diferentes de la europea, se declaran y clasifican como etapas previas en un esquema también lineal de progreso (con este término como sinónimo de ir acercándose a las pautas de lo europeo) y un desarrollo económico en el que esa linealización finaliza en el sistema capitalista, la revolución industrial y “el mercado”⁷⁸, este último como ámbito donde se dan las interacciones humanas “civilizadas”, sumadas a algunas ideas más.

⁷⁸ Algunos políticos centran sus argumentaciones para ganar adeptos en parecerse, en algunos años, a algún país europeo.

Entre ellas y desde el siglo XVII hasta principios del XX, una concepción del universo sustentada en una visión mecanicista de los fenómenos y procesos que suceden. Una explicación del todo basada en la idea de movimiento como causa de todos los efectos. Y una descripción de ese movimiento sostenida en imaginar al universo material como constituido por infinitas partículas (“corpúsculos” en el lenguaje de Newton), con interacciones simétricas solo dependientes de sus masas y las distancias entre ellas, sumergidas en un espacio tridimensional absoluto y un tiempo en crecimiento continuo y también absoluto. En ese marco, quien observara cada fenómeno lo haría sin afectar de ningún modo lo que sucedía (de modo “objetivo”) aunque la calidad de su registro requiriera de ciertos agregados metodológicos (marcos de referencia inerciales, por ejemplo) y modos de registro (medición) pautados desde lo disciplinar enmarcados en “el” método científico, como se encargó de reforzar el positivismo de Comte a mediados del siglo XIX.

Esta concepción de universo y la manera de explicar su fenomenología completaba un conjunto de ideas que constituían la llamada mirada científica que garantizaba la verdad de las afirmaciones enunciadas desde esta construcción, con un discurso que fue ganando un lugar hegemónico imponiéndose en la sociedad, primero avanzando sobre la europea para luego disciplinar a toda la humanidad.

Es bueno, en este sentido, recordar las actividades que semanalmente debía concretar Robert Hooke, como encargado de la Royal Society y durante varios años desde su creación en 1660, para acercar al público inglés esta mirada mecanicista y newtoniana (Lawson, 2015). Eso no era casual: había que moldear una sociedad que incorporara un modo de “ver” el mundo. La interpretación de la realidad no podía ser diversa: el poder en crecimiento necesitaba una sola verdad sobre la cual imponer un orden social determinado.

Pero esto sucedía mucho después de los finales del siglo XV cuando se da el “descubrimiento” por Europa de un continente plétórico de población y culturas. ¿Qué pasó entre medio? Nada menos que el nacimiento del capitalismo a expensas de las riquezas extraídas de la reciente América con un criterio de explotación tan intensa como ignorada hasta el momento: minerales como la plata y el oro (del Potosí, por ejemplo) que podían robar de cada cultura que invadían; alimentos como el maíz y la papa⁷⁹, que el conocimiento del Tawantinsuyu incaico sabía cultivar habiendo desarrollado modos de producción agrícola desconocidos por los europeos, u otras producciones (como el azúcar de caña) introducidas

⁷⁹ Cabe recordar que la papa comestible fue generada a partir de una planta tóxica, que fue modificada por ignorados habitantes del Tawantinsuyu que, vaya a saber mediante qué metodologías, fueron seleccionando y elaborando saber que fueron transmitiendo de generación en generación para llegar a contar con un alimento que les permitió sobrevivir tanto a ellos y ellas como después a muchas y muchos (desagradecidos/as) europeos y europeas.

al nuevo continente forzando tanto a la tierra como a sus habitantes y a otros que traían esclavizados y esclavizadas desde África. Así pasaron dos, tres siglos en los que los y las habitantes originarios de Nuestra América apenas sobrevivieron a la servidumbre que les impuso el poder europeo (recordemos la mita y el yanaconazgo que nos contaron en la escuela primaria con dos millones de muertos solo en la explotación del cerro Potosí...), la imposición de una lengua, una religión y un modo de comerciar en el que, sistemáticamente, de aquí se llevaron todo y nos devolvieron “espejitos de colores” en forma de artículos manufacturados que, además no nos regalaban sino que debíamos comprar⁸⁰...

La constitución de las diversas repúblicas independientes de Nuestra América significaron, para muchos y muchas, la esperanza de salir de esa colonización despiadada caracterizada por la falta tanto de libertad como de igualdad y fraternidad, triple símbolo de la “civilización” del momento.⁸¹ Es en este marco en que se evidencia cada vez con mayor intensidad lo que Quijano indica como “colonialidad” mencionándolo como una expresión abreviada que simboliza la “matriz colonial del poder”: un modo de estructurar la sociedad de manera coherente con el poder hegemónico en torno de la idea de raza y el control del trabajo. De acuerdo con esto, las sociedades colonizadas incorporan valores y criterios del poder hegemónico dando lugar a su persistencia aun cuando desaparezca el proceso colonizador explícito.

Así como Quijano identificó esta “colonialidad del poder”, también hizo lo propio con la que llamó “colonialidad del saber”⁸², complementaria de la anterior pero que estructura la generación de conocimiento, su preservación y transmisión. Allí es donde aparecen las ideas de universalidad de afirmaciones siempre verdaderas, de metodologías infalibles que llevan a la verdad racionalizada (que durante el siglo XIX se encargó de profundizar el positivismo). Incluso de éticas superiores, que ubican al científico más allá del bien y del mal justificando, en el nombre de esa superioridad, manipulaciones de otros seres vivientes y apropiación de cuerpos y subjetividades. Ese término incluye la decisión de ubicar y denotar como “ciencia” a la generación de conocimiento sostenida por Europa y Estados Unidos desde el siglo XVII (la primera) hasta la actualidad tanto en tiempo (esos siglos) como en espacio: el “norte”⁸³. Los saberes que se generaron en ese tiempo y espacio son los únicos autorizados a reflejar la verdad; los otros, los generados fuera de ese marco, son mera cultura. Dignos de estudio

⁸⁰ Sin mencionar las enormes deudas que nos convencieron de tomar (para “estar en el mudo” era el argumento) apenas conseguimos nuestra independencia con la que creímos finalizaba la colonización.

⁸¹ Aunque para algunos el término “libertad” solo se refiriera a “la de comerciar”.

⁸² Una tercera idea que propuso fue la “colonialidad del ser”.

⁸³ Lo pongo entre comillas ya que es una zona del planeta que no incluye todos los pueblos nórdicos sino algunos claramente identificados en el occidente europeo y el norte de América.

pero no clasificables como rigurosos ni a ser considerados. Algunos, los previos en el tiempo, son clasificados como pre-conocimiento y que prepararon el terreno para el progreso hacia lo logrado desde el siglo XVII por el “norte”. Otros, incluso actuales pero ubicados fuera de ese “norte”, son considerados de menor valor o simplemente no existen. Solo se podrían considerar si aportan, si se constituyen como argumentos que sustentan las verdades del “norte”. Solo por eso son publicables, es decir, conocimiento a compartir. El resto pasa a formar parte de los “objetos de estudio” de la investigación autorizada. Forman parte de las “culturas” a ser estudiadas por los centros de “civilización”.

En el marco de este tipo de análisis, Santiago Castro Gómez (2007) avanza en lo que es un eje de este artículo: lo disciplinar y el trabajo de aula. En su artículo cita a Lander (2000) y enuncia en su nombre:

“...las ciencias sociales y las humanidades que se enseñan en la mayor parte de nuestras universidades no sólo arrastran la ‘herencia colonial’ de sus paradigmas sino, lo que es peor, contribuyen a reforzar la hegemonía cultural, económica y política de Occidente...”

¿Y por las ciencias naturales⁸⁴ cómo andamos? También podemos recurrir a Castro-Gómez (2007) para obtener alguna respuesta:

“... entre 1492 y 1700, pues es en esa época cuando emerge el paradigma epistémico que todavía es hegemónico en nuestras universidades... se produce una ruptura con el modo como la naturaleza era entendida, no sólo en el interior de Europa sino en todas las culturas del planeta. Si hasta antes de 1492 predominaba una visión orgánica del mundo, en la que la naturaleza, el hombre y el conocimiento formaban parte de un todo interrelacionado, con la formación del sistema-mundo capitalista y la expansión colonial de Europa esta visión orgánica empieza a quedar subalternizada. Se impuso poco a poco la idea de que la naturaleza y el hombre son ámbitos ontológicamente separados, y que la función del conocimiento es ejercer un control racional sobre el mundo. Es decir que el conocimiento ya no tiene como fin último la comprensión de las “conexiones ocultas” entre todas las cosas, sino la descomposición de la realidad en fragmentos con el fin de dominarla...”

Luego avanza sobre las concepciones cartesianas, herederas de este proceso aparentemente iniciado entre los siglos XII y XIII y retomado por Descartes, de decaimiento de la visión orgánica del universo:

“... El conocimiento verdadero (*episteme*) debe fundamentarse en un ámbito incorpóreo, que no puede ser otro sino el “*cogito*”. Y el pensamiento, en opinión de Descartes, es un ámbito meta-empírico que funciona con un modelo que nada tiene que ver con la sabiduría práctica y cotidiana de los hombres. Es el modelo abstracto de las matemáticas. Por ello, la certeza

⁸⁴ Aquí incluyo las, para mí, mal llamadas “exactas”.

del conocimiento sólo es posible en la medida en que se asienta en un *punto de observación* inobservado, previo a la experiencia, que debido a su estructura matemática no puede ser puesto en duda bajo ninguna circunstancia... Descartes estaba convencido de que la clave para entender el universo se hallaba en la estructura matemática del pensamiento que... coincidía con la estructura matemática de la realidad. La visión del universo como un todo orgánico, vivo y espiritual fue reemplazada por la concepción de un mundo similar a una máquina. Por ello, Descartes privilegia el método de razonamiento analítico como el único adecuado para entender la naturaleza...”

¿En qué consiste el método analítico? En “... dividir el objeto en partes, desmembrarlo, reducirlo al mayor número de fragmentos, para luego recomponerlo según un orden lógico-matemático...” Y reitera: “... Para Descartes, como luego para Newton, el universo material es como una máquina en la que no hay vida, ni *telos*, ni mensaje moral de ningún tipo, sino tan sólo movimientos y ensamblajes que pueden explicarse de acuerdo con la disposición lógica de sus partes. No sólo la naturaleza física, sino también el hombre, las plantas, los animales, son vistos como meros autómatas, regidos por una lógica maquinaica. Un hombre enfermo equivale simplemente a un reloj descompuesto, y el grito de un animal herido no significa más que el crujido de una rueda sin aceite...”.

Es decir, es la misma concepción que llevó a la separación que se hizo del conocimiento en disciplinas: la que corresponde a identificar objetos de estudio⁸⁵. Como si la naturaleza estuviera interrelacionada por elementos (los objetos de estudio) que el ser humano puede modelizar como interacciones, expresarlas matemáticamente y alcanzar así una descripción presumida como completa para predecir. Es decir, habilitó a aislar el objeto de estudio, representar su relación con su entorno mediante modelos matematizados y, desde ese esquema identificar el funcionamiento de una “máquina”. Una manera de estudiar la naturaleza que puede decir algo sobre ella en tanto y en cuanto los fenómenos estudiados resulten suficientemente simples y en los que exista una relación causa-efecto directa, evidente y representable matemáticamente. Pero no sirve para problemas complejos, habitual y porfiadamente el modo de comportarse de lo natural.

Incluso esta separación en disciplinas, verdaderos compartimentos estancos, se presenta como atemporal, natural, universal y de cuya creación ni se habla: es como si hubieran nacido con el inicio del universo. Planteo que se amalgama con la idea de que contienen las verdades de todo lo que existe y que adquieren por lo tanto un carácter dogmático.

Sí, sí, también se enuncia en algunas aulas y ámbitos (sobre todo a partir del siglo XX) que este es un conocimiento provisorio, que muchas de las afirmaciones que contiene son

⁸⁵ Porque EL método (reiterado en el positivismo de Comte) es UNO solo: el de la Física newtoniana.

hipótesis y se realza la importancia de modelizar pero sin una profundización crítica de qué implica esta relativización del saber disciplinar. Es decir, cuáles son las herramientas que nos permiten evaluar los límites del conocimiento disciplinar, cuáles son sus rangos de validez y por qué resultan más confiables que otros saberes, como por ejemplo las respuestas que surgen desde el conocimiento privado (Badagnani, 2016 y 2019), en determinadas condiciones.

¿Y LA PEDAGOGÍA?

La infame pedagogía de la crueldad, que claramente identifica Carla Wainsztok (2018) representada por el “Requerimiento”⁸⁶, fue el inicio de un proceso de otras imposiciones que, a lo largo de muchos siglos, fue moldeando lo que Quijano enuncia como “colonialidad”. Colonialidad cruel que se hizo panfleto dualista⁸⁷ con el “civilización vs. barbarie” de Sarmiento, acompañando y sosteniendo la concreción de un sistema educativo apuntado a homogeneizar nuestras sociedades aplastando todo rasgo diverso o vinculado a lo originario⁸⁸. En fin, otro epistemicidio concretado por el “norte” a través de las “colonialidades”. En este caso, de nuestro sur...

¿Sólo hubo ampliación y crecimiento de la “colonialidad”? ¡No! También hubo resistencia y lucha frente a la invasión e imposición de una cultura tanto genocida como “modernizante” (Quijano, 2019). Vale recordar la increíble vida docente y rebelde de Simón Rodríguez (Wainsztok, 2018), oponiéndose, entre otras luchas, al método Lancaster (sistema educativo propuesto como barato y eficaz, curiosamente implementado por la mayoría de las recientes repúblicas independientes de América durante las primeras décadas del siglo XIX de la mano de sendos endeudamientos con la banca europea, básicamente inglesa) y gritando: “¿Dónde irémos a buscar modelos? La América Española es orijinal = ORIJINALES han de ser sus

⁸⁶ El Requerimiento fue el nombre dado para resumir un documento que fuera presentado por los conquistadores españoles a los habitantes de la recién conocida y bautizada América para darles a conocer la decisión del Papa acerca de la distribución de las nuevas tierras (y todo lo que en ellas estaba contenido) entre los reinos de España y Portugal, lo cual implicaba que ellos y ellas eran súbditos de las respectivas coronas y debían obedecer, ya que pertenecían, a sus nuevos monarcas. El texto les fue leído en latín y español o portugués (según fuera el caso) incluyendo las penas por desobedecer. Señala Wainsztok en su tesis (Wainsztok, 2017): “...Por medio de la lectura del Requerimiento se les comunica que sus tierras ya no les pertenecen, que existen reyes y señores que son sus propietarios y que si es necesario se les declarará la guerra, se los convertirá en esclavos y se les hará todo tipo de males...”.

⁸⁷ Modalidad bien europea para generar supuestos pares enfrentados e irreconciliables: occidente/oriente, colonial/moderno, europeo/no europeo, primitivo/civilizado, pre-capitalista/capitalista, cuerpo/mente. natural/ humano, objetivo/subjetivo, etc.

⁸⁸ Esto no significa desmerecer otros logros del mismo sistema sobre los que se erigió gran parte de nuestro presente académico, en el gran claroscuro de nuestra evolución como sociedad.

Instituciones i su Gobierno = i ORIGINALES los medios de fundar uno i otro...”⁸⁹ (Ortega, 2010). O los escritos de José Martí alejándose de la concepción positivista sarmientina, hablando de Nuestra América y de una “pedagogía de la ternura” (Wainsztok, 2017) en el marco de la imprescindible campaña de alfabetización en su Cuba amada. O los aportes de tantos otros y otras: Saúl Taborda, Arturo Jauretche, Jesualdo Sosa, Florencia Fossatti, Olga y Beatriz Cossetini, Rodolfo Kusch, el centro de educación superior Amawtay Wasi en Ecuador, entre otras y otros muchas y muchos.

Aun así, el contexto de trabajo de aula habitual sobre todo en las Ciencias Naturales está marcada, en gran medida, por características que por su perfil acrítico afianzan modos de interpretar que refuerzan lo disciplinar hegemónico acallando diversidades. Y no es que estemos proponiendo suprimir el conocimiento que hoy nombramos como “ciencia” sino ubicarlo, como construcción social, en el lugar que merece en el crecimiento de la humanidad, como una parte de ese avance sin que, por ello, se oculte lo que ha sido negado desde esa construcción básicamente originada en la Europa occidental y el norte de América.

Lo que presenciamos actualmente es una globalización de esa creación de conocimiento sostenida fuertemente en la colonialidad: el aporte a la “ciencia” proviene de muchos trabajadores y trabajadoras que no viven ni en Europa ni en Estados Unidos pero que participan “colonializadamente” de esa construcción, que han sido formados en el deseo de pertenecer a esa comunidad constructora y que comparten el carácter universal y verdadero del saber generado. No alcanzan a identificar la condición profundamente ideológica que subyace a la “ciencia” y se ilusionan considerándose “objetivos” y “rigurosos” cumpliendo con patrones asentados en argumentaciones endebles. El panorama termina de completarse con un sistema de producción de conocimientos que se ufana de validez a través de publicar en “revistas serias” (siempre editadas en el norte del norte y en idiomas que se reducen casi exclusivamente al inglés⁹⁰).

¿QUÉ PODEMOS HACER ENTONCES CON NUESTRO TRABAJO DE AULA?

Por un lado, parece quedar claro que tenemos que abandonar definitivamente el denominado Movimiento de Concepciones Alternativas (Petrucci y otros, 2019). No hay que meditar mucho para ubicar a los enfoques de enseñanza que propone ese movimiento como insertos en la “pedagogía de la crueldad”: su eje principal gira en torno de la supresión del conocimiento

⁸⁹ Simón Rodríguez cuestionó explícitamente al “norte”: “la sabiduría de la Europa y la prosperidad de los Estados-Unidos son dos enemigos de la libertad de pensar...en América...” (Ortega, 2010).

⁹⁰ Vale como ejemplo lo sucedido con la vacuna Sputnik V (anti covid) al año, más o menos, de la pandemia, cuestionada ya que su proceso de elaboración no se sostenía en publicaciones en *The Lancet*.

privado de cada persona afectando por lo tanto no solo la identidad de cada aprendiz sino reforzando el carácter superior y universal del conocimiento academizado.

Complementando lo anterior creo que, acompañando la presentación del saber academizado tenemos que abrir instancias de discusión que permitan evaluar los rangos de validez tanto de hipótesis como modelos y leyes enunciadas de modo de interpretar cabalmente las ideas que las sustentan y la concepción de universo que proponen. Instancias que también permitan discutir los aspectos metodológicos de cada marco teórico de manera de ubicar a estas herramientas de acción en relación con el tipo de problemas que se intenta resolver.

Es decir, trabajar (sin dejar implícitos en pie) la cuestión de la “verdad” del conocimiento científico y cómo la imposición de conocimientos tiene consecuencias ideológicas. También se precisará abordar la cuestión de la “universalidad” de las afirmaciones del conocimiento “nórdico” y algunas de sus consecuencias: por ejemplo, la idea de que la “realidad” se debe ajustar a los marcos teóricos y no a la inversa (es decir, usar categorías de análisis supuestas como universales en lugar de partir de los contextos locales para buscar las categorías y marcos teóricos adecuados para interpretarlos), la negación de los conocimientos privados y aquellos originados en culturas no “nórdicas”, entre otras.

Finalmente, se hace necesario enfatizar que el proceso de aprendizaje resulta algo que involucra a cada persona (es personal) pero no es nunca individual: se produce, indefectiblemente, en un contexto colectivo de construcción en el que la interacción con otros y otras potencia la calidad de lo elaborado. Por lo tanto, el trabajo de aula debe garantizar ese tipo de proceso y añadirle algo más: asegurar un clima de aula capaz de generar vivencias colectivas placenteras en torno del aprendizaje buscado. Es decir, salir del latiguillo “la letra con sangre entra” de la pedagogía de la crueldad⁹¹.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Badagnani, D. (2019). Dualidad en el conocimiento privado inicial de la mecánica: evidencia por medio de entrevistas. *Revista de Enseñanza de la Física*, Vol. 31, Nro. 1, 5-14.
- Badagnani, D. (2016). Hacia un marco epistemológico para una didáctica emancipatoria. *Actas del SIEF XIII*, Universidad Nacional de San Juan.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial*. Bogotá: Siglo del

⁹¹ Tenemos que generar una pedagogía que vaya en el sentido de la “pedagogía de la ternura” pero más amplia. Podría llamarse “pedagogía `orijinal” (por Simón Rodríguez) o “pedagogía del estar-siendo” (por Rodolfo Kusch) o “pedagogía nuestramericana” (siguiendo a José Martí).

Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 79 a 92.

Kusch, R. (1962). América Profunda, *Obras Completas*, Tomo II, página 216. Editorial Fundación Ross.

Lander, E. (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. En S. Castro-Gómez (Ed.). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana.

Lawson, I. (2015). Robert Hooke's microscope: the epistemology of an instrument. [Tesis doctoral]. Universidad de Sydney, Australia. Accessible en <http://hdl.handle.net/2123/13324>.

Ortega, F. (2010). Tomen lo bueno, dejen lo malo: Simón Rodríguez y la educación popular. *Revista de Estudios Sociales*, Nro. 38, 30-46.

Petrucci, D., Badagnani, D. y Cappannini, O. (2019). Las didácticas de las ciencias desde una perspectiva decolonial. *Actas de las V Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP).

Quijano, A. (2019). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América latina. *Espacio abierto*, vol. 28, num. 1, 255-301.

Wainszok, C. (2018). Simón Rodríguez: una biografía enredada en las pedagogías. *Archivos de Ciencias de la educación*, 12 (13) e041. <https://doi.org/10.24215/23468866e041>

Wainszok, C. (2017). Pedagogías del sur: narrativas decoloniales en Saúl Taborda y Arturo Jauretche. [Tesis Doctoral]. Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Ginecosubjetividades literarias en el proceso pedagógico de desarrollo de competencias de traducción

Verónica Rafaelli

Centro de Estudios de Literaturas y Literaturas Comparadas (CELYC). Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDIHCS). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata
vrafaelli@fahce.unlp.edu.ar

RESUMEN

En el presente trabajo se trata acerca de la experiencia pedagógica implementada en la materia Traducción Literaria 1, perteneciente a cuarto año del plan de estudios 2016 de la carrera Traductorado Público Nacional en Lengua Inglesa, Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Se describen los parámetros metodológicos de la propuesta, encuadrada teóricamente en el enfoque basado en proyectos sobre tareas de aprendizaje desde una perspectiva de derechos, y se ejemplifica una consigna marco para dar lugar a uno de los microproyectos propuestos. Esta experiencia tiene lugar en el espacio curricular mencionado, con variaciones coyunturales y el crecimiento y desarrollo propios de una concepción orgánica del hecho áulico, desde el año 2017 e incluso a través del periodo de educación remota de emergencia bajo ASPO/DISPO (2020-2021).

PALABRAS CLAVE: traducción literaria; propuesta pedagógica; DESCAs (Derechos Humanos, Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales); competencias de traducción, formación en traducción

INTRODUCCIÓN

La materia Traducción Literaria 1, de la carrera de Traductorado Público Nacional en Lengua Inglesa, Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas, FaHCE, UNLP (Plan de estudios 2016, vigente, Resolución 594/16) es un espacio curricular anual perteneciente al área de la formación específica, al igual que el resto de las materias de formación en traducción, todas ellas de acreditación obligatoria.

En esta carrera, el aprendizaje de la traducción literaria se estructura en dos niveles, de cursada recomendada en el período de estudio avanzado, una vez completado el 50% de la carrera: el espacio curricular Traducción Literaria 1, recomendado para el cuarto año de estudios en conjunción con el primer nivel de las otras orientaciones en traducción, Traducción Jurídico-Económica 1 y Traducción Científico-Técnica 1, anuales con una carga horaria de 120 horas; seguido por Traducción Literaria 2, recomendada para el segundo cuatrimestre del quinto año de estudios, semestral con una carga horaria de 96 horas.

De acuerdo con el programa vigente 2020, la materia se dicta con un espíritu de integración teórico-práctica, en ocho horas semanales: cuatro horas de clases teóricas no obligatorias a cargo del Profesor Titular, dos horas de clases teórico-prácticas no obligatorias a cargo de la Profesora Adjunta y dos horas de clases prácticas obligatorias a cargo de JTP. En estas últimas, el número de inscripciones hace necesario el dictado de clases prácticas en dos comisiones, con aproximadamente 45 estudiantes efectivxs en cada comisión.

El estudiantado de la materia está conformado por estudiantes avanzadxs del cuarto año de la carrera de Traductorado Público Nacional en Lengua Inglesa o años superiores. En ocasiones (promedio total 1-2% de la matrícula) se registra la asistencia de estudiantes de Licenciatura en Inglés Orientación Literaria, quienes pueden acreditar el espacio curricular como seminario de licenciatura (espacio curricular optativo) recomendado para su quinto año de estudios. Dados los requerimientos de carga horaria, objetivos y contenidos mínimos de seminarios de grado, este segmento del estudiantado suele cursar las clases teóricas y teórico-prácticas de la materia.

De acuerdo con el Plan de estudios 2016, las materias correlativas de este espacio son (i) Lengua Inglesa 2, recomendada para el tercer año de estudios; (ii) Gramática Comparada (Castellano-Inglés), tercer año; (iii) Elección de literatura en lengua española a optar entre Literatura Argentina 1, Literatura Argentina 2, Literatura Latinoamericana 1, Literatura Latinoamericana 2, Literatura Latinoamericana 2 para Lenguas Modernas, primer año; (iv) Elección de literatura en lengua inglesa a optar entre Literatura Inglesa Contemporánea,

Literatura de los Estados Unidos, tercer año. Se observa un cierto grado de dificultad en la acreditación de las cuatro correlativas con fecha límite del turno de examen de mayo, según lo indicado por el Régimen de Enseñanza y Promoción, lo cual redunda en una tasa de retención final de entre el 60 y el 70% cada año.

Resulta interesante observar que el espacio Técnicas de Expresión en Castellano, que en el Plan de estudios 1988 era una materia correlativa de Traducción Literaria 1 y usualmente era cursada en primer año, no es correlativa en los Planes 2002 y 2016: como resultado, es frecuente que el estudiantado cuente con la cursada de la materia, no siempre vigente, aunque en un alto porcentaje de casos no se cuenta con la materia completa acreditada, a pesar de la considerable relevancia de sus contenidos para el estudio de la traducción. En un relevamiento informal que se lleva a cabo con fines diagnósticos en el primer módulo de las clases prácticas, se observa que entre un 65 y un 75% del estudiantado autodiagnostica sus competencias en lengua española como débiles, regulares o incipientes (Figura 1).

Autodiagnóstico de competencias en lengua española

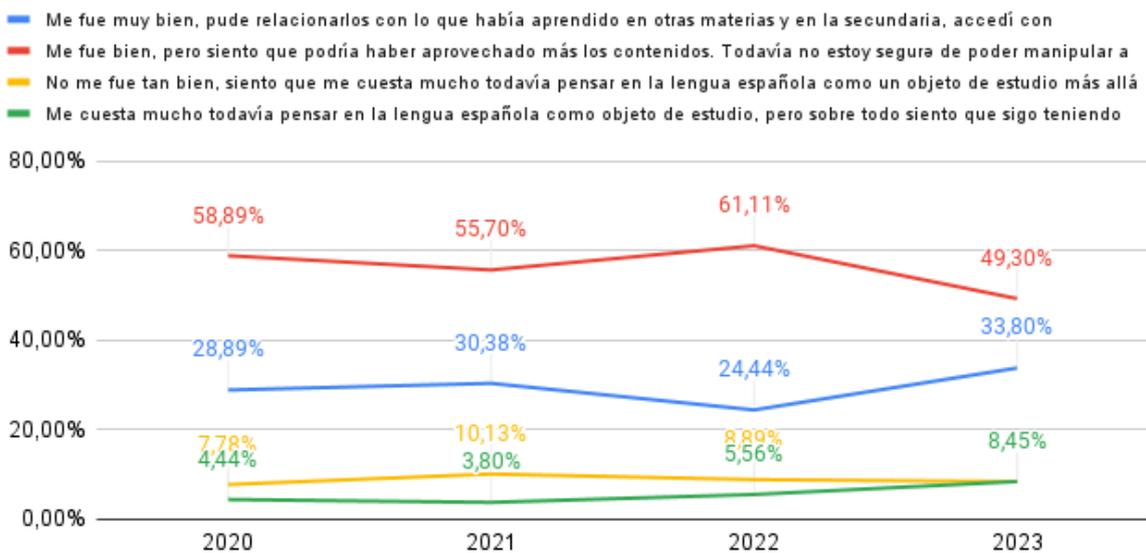


Figura 1. Autodiagnóstico de competencias en lengua española, Traductorado Público Nacional en Lengua Inglesa, cuarto año. Gráfico de líneas sobre relevamientos intracátedra en el periodo 2020-2023.

Por otra parte, es importante considerar el impacto de la rediagramación de espacios curriculares que se presenta en el Plan de estudios 2016, en la actualidad de plena implementación, con más de un 90% de estudiantes cursantes que pertenecen a ese plan. Dada la reestructuración de espacios curriculares del Plan 2016 respecto del Plan 2002, podemos ofrecer algunas observaciones:

- A partir de la fundación de la materia Introducción a la Lengua Inglesa, de primer año de la carrera, una muy considerable mayoría del estudiantado cursa Traducción Literaria 1 de forma simultánea con Lengua Inglesa 3, cuando en el Plan 2002 la materia simultánea era en general Lengua Inglesa 4.
- Como consecuencia de la reestructuración de la caja curricular, los tres niveles 1 de formación en traducción se cursan en el mismo cuarto año, mientras que en el Plan 2002 Traducción Jurídico-económica 1 estaba recomendada para tercer año; ello implica que en ese plan de estudios los estudiantes usualmente cursaban Traducción Literaria 1 con un importante bagaje de experiencias de traducción hechas durante su recorrido por Traducción Jurídico-económica 1.

Estos dos factores apuntan a un perfil estudiantil de desarrollo de contenidos en lengua española, en lengua inglesa y en teoría y práctica de la traducción con características diferenciales respecto de planes anteriores; este diagnóstico general impacta necesariamente en el diseño pedagógico-didáctico de la materia.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El marco metodológico elegido para la propuesta de las clases prácticas se sitúa en los desarrollos del aprendizaje basado en proyectos (*Project-based Learning, PBL*) sobre tareas de aprendizaje (Ellis, 2003) desde una perspectiva de derechos. Este enfoque plantea las ventajas del trabajo con actividades didácticas colaborativas, interdisciplinarias, basadas en el estudiante y con estructuras de realización extendidas en comparación con enfoques de trabajo de resolución local o por cápsulas. El estudiantado es agente decisor en su propia progresión de trabajo sobre las tareas, sus estrategias de resolución de problemas y su gestión temporal, junto al acompañamiento de una persona docente con rol facilitador. Este enfoque invita a la exploración de desafíos pedagógicos con aplicación a problemáticas reales o auténticas y verosímiles, con la consecuente intensificación de la motivación interna y la significatividad de los aprendizajes. En contraste con prácticas áulicas tradicionales de traducción por cápsulas y revisión sucesiva que Kiraly (2006) define como un “proceso incremental y potencialmente descorporeizado y desituado” (mi trad.), se puede observar que la experiencia de trabajo con situaciones verosímiles de traducción y la elaboración de estrategias para la resolución de problemas propicia un crecimiento en competencias profesionales socioculturalmente situadas y situacionalmente apropiadas, y por tanto a un progresivo empoderamiento del sujeto traductor en formación.

Para estos módulos de planificación didáctica utilizo el nombre de “microproyectos” y no “proyectos” en razón de las características que hacen a los objetivos generales de la

intervención. Cada uno de los tres microproyectos enlazados por su eje temático establecen un marco temporal limitado de dos o tres meses de actividad en el ciclo lectivo. Así, dentro de la progresión temática es posible variar la atención focalizada sobre los contenidos para permitir el tratamiento concomitante y no con una progresividad lineal. Al mismo tiempo, esta estructuración facilita el acompañamiento de la reflexión traductológica que tiene lugar en las clases teóricas y teórico-prácticas en forma de tres unidades temáticas. De este modo, es posible estructurar tres microproyectos sucesivos en espiralamiento didáctico, con coherencia temática y en conformación de una propuesta proyectual global a lo largo del ciclo lectivo.

Se establecen como objetivos generales de la propuesta pedagógica para las clases prácticas plantear líneas iniciales de hetero- y autorreflexión sobre la praxis de la traducción literaria en una primera etapa formativa; reenmarcar las concepciones y los recorridos previos en formación de lenguas española e inglesa para resignificarlas en tanto que objetos de estudio y a la vez insumos de trabajo; establecer diálogos multiplicantes entre los marcos teóricos traductológicos que estudian la traducción literaria y la praxis de la traducción con vistas a una formación universitaria profesional plena; reconocer el posicionamiento género-político y glotopolítico desde una perspectiva de derechos crítica y situada como factor esencial para la formación de estudiantes avanzadx y futurxs profesionales con conciencia ética, en el marco de una institución comprometida con la defensa de los derechos humanos; impulsar, orientar y encauzar la práctica de la lectura, la traducción y la corrección hacia el mejor desarrollo de las competencias traductoras; familiarizar al estudiantado con prácticas y dinámicas usuales de traducción propias de la actuación profesional a través del trabajo por microproyectos.

Por otra parte, se establecen como objetivos específicos de la propuesta pedagógica distinguir entre los tipos de lectura necesaria para la práctica de la traducción, sus características, sus funciones; poner en uso secuencialmente la lectura comprensiva, la lectura detenida y la lectura instrumental a los fines de procesar conceptual y lingüísticamente un texto para su traducción; desarrollar a partir de experiencias de práctica traductora las estrategias para la toma de decisiones necesarias en el proceso de traducción, así como las competencias traductoras específicas del área de la reformulación translativa, con una primera aproximación a las experiencias de revisión de versiones traducidas; imbricar los conocimientos previos y las reflexiones inspiradas por las lecturas acerca de las violencias misóginas para iluminar la comprensión textual, relacionar significativamente los sentidos del texto con la experiencia de lx sujetx traductorx para iluminar la toma de decisiones estratégicas en el proceso traductor más allá de lo microlingüístico; reorientar el desarrollo de las competencias lingüísticas en español y en inglés hacia la actuación profesional con fines

de traducción y revisión, en su aplicación a los géneros de la narrativa breve de creación, la narración-descripción periodística y la descripción biográfica; reflexionar críticamente sobre conceptos preteóricos de equivalencia, fidelidad, naturalidad, normativa lingüística para reenmarcarlos en nuevos ámbitos conceptuales de acuerdo con la indagación teórica y tensionarlos en la acción sobre un texto en proceso de traducción.

La implementación gradual de esta estructuración se alimentó del trabajo de integración con tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) que se lleva progresivamente adelante desde 2009. Asimismo, las necesidades de transformación implicadas por la situación de la emergencia sanitaria en 2020 y 2021 y la conversión a modos de educación remota de emergencia fueron clave en la reflexión sobre la implementación de estrategias pedagógicas que permitieran acompañar institucionalmente los nuevos perfiles estudiantiles y las nuevas circunstancias de nuestros contextos académicos y profesionales de inserción. En este sentido, se propició la integración de herramientas informáticas de apoyo a la enseñanza y a la traducción, en el contexto físico indispensable del aula informática y conceptual del aula ampliada, con una concepción del espacio pedagógico como transversal a la experiencia vital del estudiantado y de la docencia, para promover el encuentro educativo como instancia social de coaprendizaje colectivo.

Aunque los microproyectos de traducción toman caracteres específicos y desarrollan acciones particulares de acuerdo con los contenidos propios de cada etapa de la propuesta pedagógica, despliegan una estructuración similar, en líneas generales, que replica las características de un proyecto de traducción profesional real en el área de la traducción literaria. A partir de una versión simplificada del esquema de Gouadec (2007, p. 20-25) con fines pedagógicos, se puede estructurar el proceso traductor organizado didácticamente en microproyectos en tres etapas diferenciadas, con tareas específicas para cada etapa, sucesivas y recursivamente espiraladas, en función del dinamismo de la acción traductora y las necesidades de la progresión didáctica.

PRETRADUCCIÓN. Recepción y comprensión del encargo didáctico (Nord, 2009). Identificación de cliente imaginario y sus necesidades, texto de origen y su autoría, formatos requeridos y estimación de plazos de entrega, herramientas recomendadas, destino del texto meta. Estimación del encargo en términos de práctica profesional: agentes colectivos en el mundo de la traducción, recursos ofrecidos, orientaciones profesionales en la evaluación de los textos como encargos. Comunicación con participantes del proceso de traducción: equipos de traducción, equipos de revisión, asesorxs especialistas, clientxs.

TRADUCCIÓN. Lectura instrumental de texto de origen. Identificación de problemas de traducción. Elaboración progresiva de estrategias globales y toma de decisiones sobre

técnicas de traducción según encargo. Preparación de proyecto de traducción: evaluación de herramientas de utilización (analógicas y digitales). Documentación: identificación de corpus bibliográfico y terminológico necesario. Reformulación interlingüe: segmentación de texto de origen e identificación de unidades de traducción, elaboración de paradigmas y evaluación del haz de significados, jerarquización de opciones con ventajas y desventajas.

POSTRADUCCIÓN. Consenso sobre parámetros de corrección y baremos aplicables. Corrección y revisión cruzada inter pares y docente. Reflexión sobre las necesidades y prioridades en la obtención de un producto de traducción.

El trabajo estructurado por microproyectos proporciona beneficios claros para el desarrollo del estudiantado avanzado hacia una progresiva identificación con su perfil de egreso y un compromiso con su incipiente función social como agente de traducción; motiva a cada estudiante a pensarse profesional en desarrollo al ampliar su horizonte a las próximas décadas de crecimiento real. Este trabajo invita al estudiantado a involucrarse con la formación específica y responsabilizarse por el desarrollo de sus competencias al detectar las necesidades que experimentará, así como la exploración de futuros intereses de especialización. El estudiantado se empodera al identificarse responsable de la gestión de sus propias competencias más allá de la intervención pedagógica y se fortalece en su futuro perfil socioprofesional al elaborar estrategias propias para la profundización de sus aprendizajes en un contexto de formación continua.

ESQUEMA GENERAL: EJEMPLIFICACIÓN

El esquema general de secuencias didácticas con el que se ejemplifica la propuesta pedagógica da comienzo durante el primer periodo de actividades de las clases prácticas, señalado como Microproyecto 1. Este tiene lugar durante los meses de abril y mayo, a continuación de una primera clase de presentación de las clases prácticas de la materia.

Hilados por el eje titulado "Ginecosubjetividades", los tres microproyectos que estructuran la intervención pedagógica en clases prácticas se dividen en tres módulos temáticos cada uno, centrados en el trabajo con textos de creación narrativos y expositivos que tratan sobre tales temas:

Ginecosubjetividades

Microproyecto 1: Violencias misóginas

- Módulo 1.1. Violencia de género y capitalismo
- Módulo 1.2. Violencia de género y especismo
- Módulo 1.3. Violencia de género y edadismo

Herramientas evaluativas. Violencia de género e invisibilización

- Instancia de traducción 1

- Parcial 1
- Recuperatorio 1

Microproyecto 2: Ismos e interseccionalidades

- Módulo 2.1. Ginoidentidades y capacitismo
- Módulo 2.2. Ginoidentidades y clasismo
- Módulo 2.3. Ginoidentidades y racismo

Herramientas evaluativas. Intersecciones

- Instancia de traducción 2
- Parcial 2
- Recuperatorio 2

Microproyecto 3: Géneros y diversidades

- Módulo 3.1. Experiencias de la diversidad y nuevos contextos
- Módulo 3.2. Experiencias de la diversidad y la inclusividad
- Módulo 3.3. Experiencias de la diversidad y acción política

Herramientas evaluativas: Identidades traducidas

- Instancia de traducción 3
- Artículo 14
-

UN EJEMPLO DE CONSIGNA MARCO

Para ilustrar la experiencia, se ofrece un ejemplo de consigna marco. La secuencia didáctica Microproyecto 1 se desarrolla a partir de la siguiente consigna marco para el desarrollo de todo el microproyecto:

La Licenciada Simone Barrancos, directora de la colección "Nuevos hallazgos" en la Editorial Matriarcando, se ha puesto en contacto con usted para proponerle la participación en una nueva antología digital de narrativa breve que tematice las violencias misóginas. Su función será la de asesorar en la elección de los textos antologizados, la formación de los equipos de traducción y la selección y jerarquización de recursos necesarios para la labor.

- ¿Qué textos narrativos serán de interés para la compilación?
- ¿Qué características requerirá de lxs miembros de su equipo de trabajo?
- ¿Qué recursos bibliográficos y tecnológicos deberá seleccionar y jerarquizar?

En el curso de este primer microproyecto podrá trabajar estas líneas para llegar a la consecución de una propuesta inicial de compilación.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

El desarrollo de las clases prácticas es un campo fértil para la indagación en los fenómenos pedagógicos y didácticos que hacen específicamente a la traducción de textos literarios y de creación. Con el apuntalamiento necesario de mi formación de posgrado en las áreas de la pedagogía del nivel superior, la didáctica de la traducción y las literaturas comparadas, es de interés involucrar el desarrollo pedagógico en clases prácticas con la investigación que me ocupa, centrada principalmente alrededor de la interrelación de la experiencia literaria y los aprendizajes de lenguas, viabilizada en las prácticas de comprensión y recepción de textos orales y escritos como prácticas discursivas contextualizadas. El Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo "La construcción de sentidos a través de la experiencia literaria en el aprendizaje de lenguas", propuesto para 2023 y 2024 bajo mi dirección y la codirección de la Prof. Mercedes Vernet, se ocupa de cuestiones atinentes a la traducción de textos de creación como proceso y producto de la formación universitaria en traducción.

No cabe obviar la importancia de la extensión en tanto que función de la universidad pública, función que destaca y fortalece el lazo entre la sociedad y la institución universitaria con el objetivo de desplegar en el entramado social el compromiso de la universidad como agente de cambio. Habida cuenta de las políticas institucionales de difusión del conocimiento y la amplitud de la actividad académica, social y cultural de las distintas áreas universitarias, de las competencias específicas que hacen a la formación en lenguas modernas —aportes que son distintivos en nuestro estudiantado respecto de los perfiles estudiantiles de otras carreras— y de las necesidades de formación de nuestro estudiantado en áreas profesionales y competencias en permanente transformación, se propone la participación voluntaria del estudiantado de la materia en las actividades de accesibilización y traducción de materiales audiovisuales de difusión académica del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas, en diálogo con la Prosecretaría de Derechos Humanos, Comisión de Discapacidad de la FaHCE, en el marco de las políticas de accesibilidad que nos ocupan. Esta iniciativa, originalmente propuesta en 2021 con el nombre de Núcleo Lenguas Modernas Accesible, se encuentra actualmente en sus etapas iniciales de diseño, formación y exploración de potencialidades, en diálogo con el Equipo de Traducción de la FaHCE.

CONCLUSIONES

El enfoque metodológico basado en proyectos estructurados en tareas de aprendizaje desde una perspectiva de derechos permite el crecimiento del estudiantado, no solamente en competencias de la formación específica en el campo de la traducción

literaria, sino también en su empoderamiento social y político en tanto que sujetos críticos de derechos y en su formación como profesionales activistas en una coyuntura histórica en la que la defensa de los derechos de las personas sentientes se hace desesperadamente imprescindible. Así, el contacto con situaciones verosímiles de traducción sobre textos literarios con temáticas activistas y la ejecución de operaciones de transformación y apropiación crítica de sus postulados con los fines de acción translativa arrojan resultados destacablemente positivos para la educación de un estudiantado activo y apasionado por su desarrollo en competencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. OUP Oxford.

Gouadec, D. (2007). *Translation as a profession*. John Benjamins.

Hurtado Albir, A. (2013). *Traducción y traductología: Introducción a la traductología*. Cátedra.

Kiraly, D. (2006). Project-Based Learning: A Case for Situated Translation. *Meta*, 50(4), 1098-1111. <https://doi.org/10.7202/012063ar>

Licenciatura en Inglés. Orientación Literaria (Plan de estudios 2016) (en línea). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas.

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.118/pl.118.pdf>

Nord, C. (2009). El funcionalismo en la enseñanza de la traducción. *Mutatis Mutandis*, 2(2), 209-243.

Régimen de enseñanza y promoción/2017. Versión actualizada a 2017. Consejo Directivo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/normativa/no.128/no.128.pdf>

Traductorado en Inglés (Plan de estudios 1988) (en línea). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Lenguas Modernas. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.27/pl.27.pdf>

Traductorado en Inglés (Plan de estudios 2002) (en línea). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Lenguas Modernas. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.44/pl.44.pdf>

Traductorado Público Nacional en Lengua Inglesa (Plan de estudios 2016) (en línea). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas.

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.126/pl.126.pdf>

La era de la inmediatez y la educación

Mauro F. Leturia

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata
Universidad Católica de La Plata. Universidad Católica de La Plata

Universidad del Este

Universidad de Buenos Aires

mleturia@hotmail.com

RESUMEN

Si bien todos los momentos de la Humanidad han sido particulares y únicos, nuestra época podría ser conocida como **“La era de la inmediatez y de la educación”**.

Asistimos como testigos y a la vez partícipes de la construcción del devenir de nuestra etapa histórica, seremos víctimas y a la vez victimarios, jueces y responsables, tanto de las causas como de las consecuencias, nuestra generación tendrá ese extraño privilegio, lo que vivimos, sufrimos o padecemos proviene directamente de nosotros mismos.

De la conflictiva relación entre la inmediatez y la educación, o de cómo se produzca su armonización determinará la forma en que se dará nuestro futuro cercano.

PALABRAS CLAVE: era; inmediatez; educación.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia de la Humanidad se ha demostrado que los cambios trascendentales demandaron cientos o miles de años para consolidarse, dependiendo el caso, con lo cual, los individuos o grupos que impulsaron o desencadenaron los cambios sociales, políticos económicos o culturales más importantes, rara vez pudieron llegar a conocer de los resultados de sus iniciativas, algo así como lanzar una flecha que nunca verían dónde impactaría y mucho menos conocer las consecuencias concretas de sus acciones.

La realidad demuestra que como especie, en los últimos 50 años estamos alterando el mundo, de maneras más intensas y transformadoras que en los dos millones de años que nos precedieron, con el agravante de que la aceleración es vertiginosa, con lo cual al contrastarse con el aumento medio de la esperanza de vida, la conjugación rápida de estas situaciones permite concluir que, como hecho inédito, seremos testigos de lo que venimos haciendo.

El apetito por saber o descubrir de la sociedad actual parece insaciable, pero ya no es tan claro que se canalice a través de la educación formal hacia una sociedad científica del conocimiento, sino que aparecen numerosos indicadores que nos alertan de que esa práctica está cambiando. En general, se observa que la mayoría de las personas aparecen extraviadas o confundidas, atormentadas por las urgencias cotidianas; por un lado entre tanta información y el enorme volumen de acontecimientos con que se nos bombardea ello altera la velocidad de procesamiento, reflexión y procesamiento de dichos datos, y por el otro, las exigencias no escritas de la necesaria intervención, al menos como espectadores de eventos que nos condicionan generando tendencias y modificaciones a nuestro comportamiento. La afectación se da en diferentes niveles, dado que al menos como partícipes o testigos, como individuos se proyecta a la utilización de rápidas respuestas o a la búsqueda de participación o mínima pertenencia fugaz en todo evento, ya sea familiar o local, o hasta mundial, permitiendo dicha interconexión dar supuestas opiniones o conclusiones sobre dichos temas o sucesos, que determinan los más diversos aspectos de nuestra vida.

Parecería que ya no se necesita saber, para opinar, con sólo estar conectado ya se habilita a cualquiera a todo, es decir todos los días nacen nuevos expertos en casi todo ⁹².

⁹² José Luis SAMPEDRO explicó que si bien mucho se ha luchado por la libertad de expresión, como derecho fundamental frente al autoritarismo político, poco se hace por la libertad de pensamiento, que presupone y debería determinarla. Debemos acordar sobre el poco valor que pueden tener las expresiones realizadas sin pensamiento profundo, crítico y reflexivo, ello carecería del mínimo fundamento.

DE LA INMEDIATEZ

Tenemos que tratar de diferenciar la “coetaneidad” entendida como un conjunto de personas que conviven, es decir son una generación más o menos uniforme que conforman un círculo de convivencia compartiendo ideas y valores y creencias ⁹³.

Con lo que implica la “contemporaneidad”, es decir en ver a un grupo de personas que comparten un tiempo histórico, pero entre ellos existen profundas diferencias de pensamiento, creencias y modos de vida.

Nuestra sociedad está transitando estas dos etapas en simultáneo, lo que implica una gran dificultad de análisis y sobre todo de búsqueda de soluciones. Por un lado, conviven grupos de personas en “coetaneidad” es decir que independientemente de su edad biológica, que los ubicaría en cierto encasillamiento etario, ellos se identifican y comparten su forma de ver el mundo.

Por el otro lado, encontramos, tal vez, a la mayor parte de la sociedad, que conforman nuestra “contemporaneidad”, pero que más allá de esta coexistencia en el mismo tiempo histórico, no compartimos mucho más, o dicho de otra manera tenemos profundas diferencias sociales, políticas, religiosas y culturales.

Pero independientemente del grupo en el cual nos encontramos, todos estamos padeciendo en mayor o menor medida el fenómeno de la “inmediatez” y la tensión que se genera en las actividades cotidianas y en nuestra forma de conducirnos, que se ve alterada por sus exigencias, que son tanto internas o personales, como externas o grupales.

No se trata de profundizar o de divagar filosóficamente ⁹⁴ en una cuestión imposible como “*el tiempo*”, sino que la reflexión tiene una perspectiva más humilde, buscamos visibilizar y analizar las conductas predominantes de aceleración o de búsqueda constante de inmediatez, ya no en la búsqueda de definir un concepto abstracto, sino que se muestran sus indicadores como una forma de conducirse cotidianamente ⁹⁵.

⁹³ Imaginemos que un marinero europeo del siglo XI o XII, se duerme y despierta unos 200 años después, es decir por los años 1300 o 1400: notaría que su sociedad no presenta grandes modificaciones, ni en lo cultural, ni en lo económico o social ni religioso, pero sin perjuicio de ello han transcurrido varias generaciones, en función de la expectativas de vida de la época. Realicemos el mismo ejercicio con una persona de mediana edad en los años 1960, que sólo permanece dormida unos 40 años, y se despierta para el año 2000: sin lugar a dudas el mundo que encuentre será radicalmente distinto.

⁹⁴ Cuyo análisis me excede, teniendo en cuenta que la cuestión del tiempo fue y debe ser analizada por filósofos especializados.

⁹⁵ Si nos damos a la tarea de imaginar que en un banco ficticio, cada mañana se nos deposita en nuestra cuenta la cantidad de \$86.400. Ese extraño banco tiene algunas reglas, no arrastra tu saldo de un día para otro, es decir que cada noche borra de tu cuenta el saldo que no has gastado. Si no usas tu saldo durante el día, tú eres el que pierdes. ¿Qué harías? La respuesta parece obvia, se gastaría todo, ahora bien, esos \$86.400 no son dinero sino que son los segundos que tenemos cada día.

El “*aquí y ahora*” es la idea predominante, frases cotidianas tales como: “*estoy haciendo tiempo*”, o “*el tiempo vuela*” o “*no me hagas perder el tiempo*”, irónicamente no significan lo que sus términos literales indican, ello sería imposible, sino que buscan subterráneamente hacer referencia a los padecimientos que pese a lo que hagamos, el tiempo no se detiene.

Con lo cual la inmediatez, como conducta, demuestra que los seres humanos no se rinden fácilmente ante el devenir inevitable del tiempo, sino que buscan frenéticamente acelerar sus actividades para combatir la falta de tiempo, eso es lo que consideramos básicamente como el fenómeno de la “inmediatez”.

La ansiedad que genera la velocidad en que transcurre el tiempo, es una de las principales problemáticas de nuestra época, su consecuencia más conocida es el estrés, en todas sus manifestaciones.

El transcurrir del tiempo ⁹⁶, es objetivamente una constante, es decir constituye una sucesión ilimitada, irreversible, no espacial, que por definición no puede detenerse ni acelerarse, pero nuestra percepción de lo que vivimos no dice lo mismo, lo que sentimos es una profunda tendencia a la inmediatez.

Es decir, la conciencia sobre el tiempo o nuestra forma de conducirnos es cada vez tan dinámica, que busca reducir “los tiempos”, de lo que hacemos, ya sea en el ámbito familiar, como en el ámbito industrial, en el cual implica producir más cantidades de productos en menos tiempo. En el ámbito personal se asocia rápidamente a un trabajador como eficiente si realiza más tareas que otro. Para actividades complejas se busca un profesional que pueda resolver cuestiones más difíciles o en una forma distinta, dando mejores resultados, dentro de los cuales siempre tendrá un lugar preponderante el realizarlo rápidamente o en forma comparativa y medible, que logre concluir antes de que lo hagan otros.

En lo cotidiano vivimos sumergidos en las redes sociales, de las que obtenemos fragmentos de noticias y titulares. Terminamos asfixiados por información que llama nuestra atención de manera instantánea, generalmente emocional y exagerada, sin que nos demos tiempo para chequear si son noticias falsas o ideas debidamente sustentadas en hechos reales.

La conexión a internet permitió lo que algunos esperábamos, es decir nos dio acceso a información pluralista: casi todo está disponible, las búsquedas de datos son rápidas y muy económicas.

⁹⁶ Según a la definición del diccionario de la Real Academia Española: del lat. *tempus*.

1. m. Duración de las cosas sujetas a mudanza.
2. m. Magnitud física que permite ordenar la secuencia de los sucesos, estableciendo un pasado, un presente y un futuro, y cuya unidad en el sistema internacional es el segundo.
3. m. Parte de la secuencia de los sucesos.
4. m. Época durante la cual vive alguien o sucede algo.

Pero también, resulta que genera unos efectos no deseados, se debilitaron las escalas de valores, cuesta distinguir lo falso de lo verdadero, en general amplía las confusiones ya sean individuales o colectivas, provocando sociedades maniqueas, en las que cada grupo vive su burbuja de supuesta verdad. Lo cual lleva a la toma de decisiones, que a su vez retroalimentan esta forma de ver el mundo, y que en una especie de carrera frenética exige nuevamente más inmediatez.

El hecho de que mucha información que estuvo antes en el cerebro ha pasado a los dispositivos electrónicos, debilitando nuestra capacidad de procesarla y de transmitirla, no debe ser minimizado.

En función de ello cualquier persona, sin formación ni experiencia, puede fantasear con creer que puede manejar conocimientos complejos, entender acabadamente conjuntos de ideas, porque todos creen saber cómo deben hacerse las cosas. Se confunde accesibilidad a los datos con la posibilidad de su comprensión efectiva.

Nada más alejado de la realidad, la simplificación y el acortamiento de los procesos de análisis es sumamente dificultoso y difícilmente compatible con alcanzar la excelencia técnica o científica en alguna disciplina.

El consenso que existe mayoritariamente entre los investigadores, gira en la idea de que internet está debilitando la capacidad de atención y de concentración de la gente ⁹⁷.

Algunas investigaciones empiezan a concluir que la utilización de las pantallas fomenta problemas de conducta, la irritabilidad, la agresividad, la dificultad para regular las emociones. Los cambios que experimentamos, alteran nuestra forma de relacionarnos con los demás, cambian las reglas de convivencia, y fomentan nuevas formas de comunicación. Lo señalado, ya no puede sorprendernos, es más, parece extraído de la obra literaria *1984* de George Orwell, en la cual el autor predijo con increíble acierto múltiples situaciones que padecerían las personas en un futuro distópico, dominado por la observación de actividades cotidianas mediante pantallas interconectadas ⁹⁸.

La realidad demuestra que crece el gran número de personas inmediatistas, es decir que actúan cotidianamente por informaciones rápidas, espectaculares, fugaces, eso es lo que leen o ven y se conforman con ello para conducirse; implícitamente están decidiendo que no necesitan más.

⁹⁷ Por ejemplo, Suecia impondrá el uso de libros en las escuelas, para fortalecer el desarrollo del lenguaje, la lectura y la escritura, que se han deteriorado con la utilización de las pantallas.

⁹⁸ El libro *1984* es una novela política de ficción distópica, escrita por George ORWELL entre 1947 y 1948 y publicada el 8 de junio de 1949. La novela popularizó los conceptos del omnipresente y vigilante *Gran Hermano*.

De una manera creciente, aparecen las personas renunciando a la búsqueda de conocimientos más profundos o completos, dado que dicha tarea aparece como innecesaria o como una pérdida de tiempo.

Adquirir conocimiento o ideas requiere indagar en profundidad, contar con la paciencia para pensar, es decir de desarrollar la capacidad de ver las cuestiones acorde a la complejidad que presentan. No se trata de extraviarnos en dicha búsqueda, es decir navegar sin rumbo entre millones de hojas, inundarnos de datos o ser aturcidos por tanta información, son cuestiones que debemos superar, sin caer en la tentación de la inmediatez, que ofrece respuestas rápidas y con poco esfuerzo.

En lo político-ideológico, hemos llegado a una confusión conceptual total. Históricamente se discutían conjuntos de ideas, propuestas o programas. Los partidos y los dirigentes promovían distintas formas de organizar la sociedad y luchaban por implantarlas.

En la actualidad pasamos a una etapa en la que ello ya no es importante, lo que debe resaltarse son las imágenes, como expresión de la inmediatez, algo rápido y visualmente *shockeante* es fundamentalmente utilizado para que muchos se olviden de discutir ideas profundas. Mostrar la imagen de una persona vale más que un conjunto sistematizado de ideas. En un contexto mediáticamente desfavorable, se aplastan fácilmente los argumentos de las ideas, y una viralización en redes sociales basta para que sus adversarios las desacrediten, la imagen adquirió más fuerza que el mensaje ⁹⁹.

Ello se debe, principalmente a que todos accedieron rápidamente a lo que la imagen publicada o retransmitida busca representar en el imaginario de cada destinatario, mientras que la instalación de un conjunto de ideas y su adecuada fundamentación, para dotarlas de coherencia y de una base fáctica o científica, requiere de las personas el esfuerzo y la dedicación que lleva tiempo. Esto es una sencilla muestra de cómo opera la búsqueda de la inmediatez.

Es fácil advertir paralelismos entre la sociedad actual y el mundo descrito en el libro *1984*, sugiriendo que estamos comenzando a vivir en lo que se ha conocido como *sociedad orwelliana*, cuyas características principales mostraban una sociedad en la cual se manipula la información y se practicaría la vigilancia masiva y con la finalidad de dar a los desviados una suerte de represión política y social.

Pensemos que si bien ORWELL predecía que ello iba a transcurrir en el año 1984, lo cierto es que en los años '80 los cambios apenas comenzaban. Por ejemplo, recién en el año 2007 apareció el iPhone, la empresa Google lanzó Android, y las redes sociales comenzaban a

⁹⁹ Qué lejanas aparecen las posturas ideológicas de capitalismo versus comunismo, o de las posturas conservadoras de los partidos políticos de derecha y las visiones supuestamente superadoras de los grupos de izquierda. Las religiones tradicionales están tratando de adaptarse con muchísimas dificultades.

diseminarse por el mundo. Lo virtual se convirtió en real con Facebook, Twitter, Instagram, llegándose al punto tal que alguien real o ficticio conocido como “Satoshi Nakamoto” creó el bitcoin encontrándonos hoy con diferentes manifestaciones de inteligencia artificial, que proyectan su aplicabilidad en formas tan extraordinarias que para algunos se sienten como apocalípticas.

Sin pretender ser alarmistas, no puede dejar de sorprendernos la velocidad en que se superan los sistemas informáticos y/o robóticos; las diferentes manifestaciones que empezamos a conocer dotadas o caracterizadas de inteligencia artificial, sin duda modifican o contribuyen a la dinámica que estamos describiendo.

La tendencia a buscar la inmediatez, encubre la firme creencia de los seres humanos de que pueden ganar su batalla contra el tiempo, de alguna manera, si consiguen hacer más en menos tiempo, si pueden saber de todo rápidamente, si pueden clínica o genéticamente prolongar la esperanza de vida promedio, encuentran una supuesta prueba de su dominio sobre el tiempo.

No pretendemos negar que desde una mirada amplia el tiempo históricamente considerado se acelera. Los desarrollos científicos y los adelantos tecnológicos constituyen fenómenos irrefutables de que la sociedad actual atraviesa la *“Revolución del Conocimiento”* a una velocidad frenética, nunca se ha investigado tanto, nunca se ha sido tan decididamente creativos e innovadores, los científicos duplican o triplican los conocimientos en cada campo, cada vez más, en menos tiempo. La difusión de los resultados en forma global facilita su utilización en nuevas investigaciones relacionadas y la interacción entre investigaciones que cuestionan lo que se dijo antes en otras áreas de las ciencias, ocurre a su vez con mayor frecuencia, lo que a su vez retroalimenta dicha dinámica.

Algunos decían que muchas de estas manifestaciones formaban parte del universo de la ciencia ficción; en cuestión de días esas fronteras parecen difuminarse. Estamos viviendo una etapa en la cual cuesta distinguir si algo resulta imposible, o si se encuentra en el ámbito de la imaginación, dado que se extiende la creencia de que con los suficientes recursos y la motivación adecuada cualquier desafío técnico, científico o tecnológico puede lograrse.

Vivimos encandilados por la información que nos ofrece el celular, incluso, cuando no lo usamos estamos pensando en nuestra vida virtual, que cada vez ocupa más espacio vital. Cuando navegamos por la red, obtenemos una gran cantidad de datos fragmentados, pedacitos de información multimedia (sonidos, fotos, imágenes en movimiento, textos), ello altera nuestra percepción, dado que todos esos datos se superponen en nuestras mentes, la forma de sentir y conducirnos se desarrolla en medio de interrupciones de alertas, publicidades y notificaciones, y se modifica la conciencia que tenemos sobre la realidad, y de

alguna manera suprime o posterga otras circunstancias o relaciones que se basan en información que puede a su vez falsearse con facilidad.

Las formas más complejas de pensamiento -la lectura crítica, la contemplación, la reflexión, la introspección- requieren que nos concentremos eliminando las distracciones y las interrupciones. Por ejemplo para analizar una cuestión compleja se necesita espacio, silencio y tiempo. Internet y las redes sociales nos hacen exactamente lo opuesto, nos estimulan, nos interrumpen y distraen todo el tiempo, brindando una invitación insistente a la inmediatez.

Vivimos sumergidos en las redes sociales de las que obtenemos fragmentos de noticias y titulares. Terminamos asfixiados por información que llama nuestra atención de manera instantánea, generalmente emocional y exagerada, sin que nos demos tiempo para chequear si son noticias falsas.

Las redes sociales nunca han tenido la decencia de confesar y permitir acceso a información pluralista, sino que se han dedicado a obtener informaciones de cada uno de sus usuarios o miembros. Nunca se preocuparon por la verificación de la información que circula, con lo cual el resultado directo fue la confusión generalizada y la aparición de burbujas de verdad. Se debilitaron las escalas de valores, la intimidad y las imágenes de cualquier persona están a disposición de muchos que sin derecho acceden a esa formación y deciden utilizarla en base a sus experiencias, pueden realizar usos lícitos pero también le resulta fácil fantasear, agrediendo, insultando o afectando indebidamente a otra persona, en una forma muy veloz con una proyección o difusión mundial casi al instante, con el agravante de que luego es muy dificultoso remediar dichas afectaciones, si son falsas o afirmaciones mentirosas; eso es en resumen otra manifestación patológica de la “inmediatez”.

DE LA EDUCACIÓN

En nuestra realidad, podemos acordar que llamamos “educación” al proceso de enseñanza-aprendizaje, que realizado en forma organizada, sistematizada y establecida institucionalmente, constituye la regla como sistema cultural de transmisión de conocimiento y habilidades.

Con lo cual la forma biológica o evolutiva de educación como nota distintiva presente en todos los seres vivos, deja espacio en el caso de los seres humanos, permitiendo una acelerada transmisión social.

La naturaleza nos muestra que todos somos capaces de aprender, pero los seres humanos somos los únicos capaces de elegir conscientemente qué queremos aprender y en especial qué queremos enseñar, y de estas elecciones dependerá cómo seremos individual y colectivamente.

De allí que la importancia fundamental de lo que hagamos hoy y de cómo lo hagamos en educación, determinará cómo seremos en un futuro cercano; ya sea como personas, tanto como sociedad, debemos resaltar que el impacto de la educación nunca fue tan fuerte y directo en la historia de la Humanidad.

Los cambios tecnológicos alteran profundamente múltiples aspectos de nuestra vida, a tal punto que como especie se caracterizó por una continua evolución socializada, por lo cual depende para ello de la transmisión de los conocimientos; es decir, la evolución genética lleva generaciones para transmitir información relevante y generar cambios físicos o biológicos acordes, mientras que la educación como herramienta fundamental de evolución social ha demostrado ser mucho más eficiente acortando los tiempos de transformación con una dinámica impresionante. Por lo cual se torna fundamental analizar la combinación de los efectos de la “era de la inmediatez y la educación”.

Todo se da con una aceleración vertiginosa que dificulta la realización de cualquier análisis dado que nos encontramos ante una “sociedad líquida” en términos de BAUMAN ¹⁰⁰.

No debemos permitir que se instale la idea de que “estudiar es pecado” o una “pérdida de tiempo”, la educación siempre se basa en la construcción de una relación duradera entre alumnos y profesores, que presenta numerosos desafíos, siempre ha sido así; lo novedoso hoy es que esos cambios se presentan en forma de inmediatez.

Con lo cual, la educación moderna constituye una relación sumamente compleja que requiere el desarrollo de una gran cantidad de habilidades, que implica como condición previa el deseo o interés de querer participar en el proceso, que no se agota en sí mismo, que debe trascender la idea tradicional de la transmisión de contenidos, proyectándose al desarrollo integral de las personas y que para ello tiene o debe tener en claro sus finalidades y objetivos.

Para qué estudiamos, qué estudiamos, qué queremos aprender o qué deberíamos aprender, resultan preguntas que tienen su correlato en: para qué enseñamos, que enseñamos, qué queremos enseñar y qué deberíamos enseñar, entre otras cuestiones a resolver.

A esta serie de cuestionamientos deberíamos incorporar para cada uno de ellos, desde una perspectiva metodológica el ¿cómo?, es decir debemos discutir en profundidad lo que necesitamos cambiar para que el proceso de enseñanza-aprendizaje resulte satisfactorio, y que ello sea cuantificable de acuerdo a parámetros de rendimiento académico en función de indicadores objetivos y confiables.

¹⁰⁰ Según Zygmunt Bauman, es su obra *Modernidad líquida*, quien examina desde la sociología cinco conceptos básicos en torno a los cuales ha girado la narrativa de la condición humana: emancipación, individualidad, tiempo/espacio, trabajo y comunidad. La modernidad líquida trae consigo cambios inminentes en el ser humano, su conducta y pensamiento; los dogmas desaparecen poco a poco, y con ellos, las estructuras sociales que hace un tiempo se habían consolidado, y a medida que pasa el tiempo el comportamiento de los individuos se va modificando velozmente.

Desde esta perspectiva es necesario darle tanta importancia a las preguntas fundamentales sobre las cuestiones educativas actuales, como a las prácticas docentes o didácticas que se proyecte utilizar para dar tratamiento a dichas problemáticas en forma concreta.

La experiencia de cada uno de nosotros, en general permite observar que todos transitamos las diferentes instancias educativas: primero como alumnos, luego con esa formación nos proyectamos hacia la docencia y/o a las tareas propias de la investigación social, para dar tratamiento adecuado de los temas y problemáticas del ámbito educativo, tales como su planeamiento curricular, selección de contenidos, selección e implementación de metodologías, procedimientos de evaluación, que entre otros, insumen gran parte del tiempo vital y de los recursos -siempre escasos- de nuestros sistemas educativos.

Con lo cual, se observa con frecuencia cómo lo cotidiano suele absorber gran parte del esfuerzo personal e institucional de los involucrados; lo urgente se convierte rápidamente en aquello que ocupa casi la totalidad de nuestra atención, y ello va generando una postergación de las cuestiones importantes, es decir aquellas situaciones coyunturales y domésticas se convierten en aquello a lo que dedicamos la mayor parte del tiempo, ante la exigencia que nos impone la inmediatez de respuestas, en función de lo cual los sistemas educativos y sus operadores viven en el día a día. Dadas las múltiples problemáticas que se presentan, rápidamente advierten que se encuentran saturados de estas cuestiones, por lo general, muchas de carácter social, económico, psicológico, familiar o cultural, y no directamente relacionadas con la docencia en sí.

Esa descripción de la realidad se proyecta en todas las instituciones, en todos los niveles y en todas las clases, y produce en los intervinientes una sensación de cansancio o asfixia, que conjugada con la conflictividad social creciente, produce una dinámica que limita severamente la capacidad de reflexionar y conseguir espacios y recursos para trabajar sistemáticamente en establecer nuevos parámetros o estrategias pedagógicas o didácticas acordes a los desafíos actuales ¹⁰¹.

Los acontecimientos que se dan en estos tiempos pueden calificarse de “salvajes”, dado que cuesta mucho distinguir cómo deben ser las tareas docentes del futuro. La función principal de la educación no debe ser convertir a los estudiantes en sumisos trabajadores, apáticos, individualistas, conformistas con su situación actual, sino todo lo contrario, necesita futuros seres humanos sanadores, curiosos, sensibles, imaginativos, desobedientes, conscientes de

¹⁰¹ La descripción realizada, está presente en mayor o menor medida en las tareas individuales de cada docente y se replica en cada institución o nivel educativo, generando una suerte de actuación a reacción o de continua búsqueda de soluciones rápidas o “parches”, dadas las limitaciones estructurales descritas. Lógica que debe necesariamente romperse ya que su instalación y repetición a lo largo de los años resulta altamente nociva para cualquier sistema educativo.

su realidad y sobre todo comprometidos a cambiarla. Los desafíos actuales son de tal magnitud que deberán abordarlos con la mayor cantidad de herramientas posibles. Para ello, hay que darles autonomía, espacio intelectual, y mostrarles que las fuerzas de los obstáculos y el tamaño de las dificultades nunca podrán sobrepasar su motivación; el sistema educativo debe sacarlos de la situación de anestesia generalizada en el que se encuentran, para que vean lo que pueden hacer y desarrollar con sus propias aspiraciones y potencialidades. Ya ni puede decirse que se encuentran en una “zona de confort”, es una situación de acostumbamiento, muchos sospechan o sienten incomodidad, pero no ven cómo romper la inercia situacional en la cual se encuentran.

Las redes sirven para movilizar y suscitar emociones, el espectáculo llama la atención, pero en el sistema educativo se necesita comunicar con más profundidad, se requiere mucho más que entretener. Parece que una parte de la población entiende que esto es normal, porque la situación anterior aparece como un recuerdo nostálgico de un pasado que no volverá y miran el deseo de que pronto va a llegar algo mejor.

Si bien es cierto que nuestro sistema educativo fue durante muchos años reticente a aceptar cambios, ello hizo que se lo viera como obsoleto, arcaico ante las nuevas tecnologías que muchos otros países habían implementado mucho tiempo antes, por cuestiones sociales, económicas, culturales, pueden ser muchas las razones, pero la realidad es que fue recién con el arribo de los avances informáticos, que hemos dado cuenta de ello.

Hoy la Inteligencia Artificial, como fenómeno es la máxima expresión de esos avances informáticos o tecnológicos, dado que constituye un conjunto de sistemas que ofrecen soluciones innovadoras para problemáticas actuales o futuras, en forma automatizada se realizan labores y actividades en múltiples áreas.

Con lo cual la Inteligencia Artificial en el ámbito educativo está generando grandes controversias. Es en este sentido que es preciso afirmar que, para cierto sector de la sociedad, la implementación de la IA en nuestras vidas es un gran problema debido a que no encuentran en ella una herramienta útil para mejorar la vida, ya sea en el ámbito profesional como en la vida diaria; es más, para muchos sectores es identificada como una amenaza a su forma de vida.

Ahora bien, en lo que respecta a la docencia en particular, ocurre algo parecido. No todos los docentes se encuentran receptivos ante este tipo de tecnología, debido a que la gran parte de nosotros hemos estado acostumbrados a una educación tradicional, donde el acceso a la información era solamente a través del docente, de libros físicos, y donde las tareas diarias sólo podrán ser realizadas por el ser humano.

Al respecto, cabe destacar que este nuevo paradigma debe ser concebido desde una forma crítica pero no reacia a los cambios generados. Prohibir su utilización por miedo ante lo desconocido, no es la solución. En este punto, comienzan a introducirse cuestiones relativas a la ética al utilizar este tipo de herramientas. Y es aquí, donde a la tarea docente se le agrega una cuestión más: acompañar en la construcción del conocimiento a través de la utilización correcta de herramientas como los modelos de IA, reforzando y mejorando aun más la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante que cada docente comprenda su rol, que se despoje de dinámicas tradicionales a la hora de enseñar y comience a amigarse con las nuevas herramientas tecnológicas y las necesidades del estudiantado. La función del docente, lejos de verse destruida, encuentra mayor relevancia ante el surgimiento de nuevas tecnologías. Pero es tarea del docente dar cuenta de ello, replanteándose las estrategias didácticas tradicionales y apostar a mejorar cada día.

Las dificultades de la educación, como sistema de transmisión de conocimientos, son múltiples, algunas son propias de la vida actual, pero el proceso de enseñanza-aprendizaje, al ser visto como relación intelectual-afectiva, es y será esencialmente humano, dado que la interacción entre estudiantes y docentes es lo principal para el vínculo educacional, con lo cual la irrupción del fenómeno de la inmediatez debe necesariamente armonizarse con cualquier idea que tengamos sobre la educación que queremos a futuro.

DESAFÍOS FUTUROS-POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

La *“suerte está echada” (Alea iacta est)*, la frase adjudicada a Julio Cesar, es la que mejor describe el momento actual, de cómo se vaya resolviendo la compleja relación entre la postura mayoritaria que inevitablemente tiende a la adopción de la inmediatez, como práctica habitual realizada consciente o inconscientemente por la mayoría de la población frente a las necesidades del sistema educativo, como principal medio de transmisión de conocimiento organizado, en forma estatal, con bases científicas y racionales, se encontrarían los lineamientos en múltiples aspectos vitales de nuestro futuro próximo.

Ante la inquietud filosófica de cómo será nuestro mañana, sólo podemos aventurar hipótesis, que muchas veces podrán aparecer más como expresiones de deseos, que premisas provisionales sujetas a verificación.

Lo cierto es que de la combinación entre la inmediatez y el proceso de enseñanza-aprendizaje tenemos que acordar que las clases no pueden aburrir a los estudiantes, que para llevar con cierta esperanza de éxito dicho proceso, el modelo tradicional de los sistemas educativos tiene que dejar paso una visión integral que permita desarrollar una relación intelectual-

afectiva entre sus participantes, en las cuales la jerarquía o estratificación de profesores o maestros por sobre los estudiantes prisioneros o receptores pasivos, pase a convertirse en un vínculo horizontal de aprendizaje conjunto e intervencional. Las personas que se introducen en un proceso de enseñanza-aprendizaje, no son las mismas cuando salen de o culminan, la certeza es que han sido modificadas por los contenidos y habilidades adquiridas, la cuestión es si ello les resultará funcional para la realidad en la cual habrán de insertarse. Los seres humanos han empezado a preocuparse por su futuro irónicamente en el momento en que aparecen agitando numerosas situaciones que amenazan su existencia colectiva tal cual la conocemos hoy. La magnitud de los cambios generados en los últimos 50 años a nivel planetario resultan impresionantes, nunca en la historia de la Humanidad una generación de individuos ha transformado tanto el planeta, con el agravante de que la aceleración de los cambios va en aumento exponencial.

El advenimiento de las tecnologías, en especial relacionadas a la inteligencia artificial, ha revolucionado una amplia gama de campos y profesiones, incluido el campo educativo, poniendo de resalto la conflictividad que surge del choque entre la *“inmediatez y la educación”*. Aunque no es ni el primero ni será el último, el programa denominado *“Chat GPT”*, logró rápidamente instalar la discusión sobre los modelos de Inteligencia Artificial, generando una revolución en esta materia, atrayendo la atención no sólo en los ámbitos académicos sino también profesionales, hasta el punto de mostrar posibilidades de aplicación en aspectos cotidianos de cada persona. Es una realidad, por lo cual debemos aceptar que los modelos o sistemas informáticos más o menos complejos, para evitar usar el adjetivo de inteligentes, se encontraban entre nosotros hace tiempo.

En el ámbito educativo, la adopción de herramientas basadas en Inteligencia Artificial tales como ChatGPT¹⁰² puede aliviar o acelerar la realización de actividades, ya sea automatizando tareas repetitivas, proporcionando rápidamente análisis de texto, y ayudando en la investigación permitiendo acceder en forma rápida y ordenada a grandes volúmenes de información o bases de datos interconectadas.

Es así que la integración de dicha tecnología en la práctica diaria puede mejorar la eficiencia y la precisión de las tareas docentes, permitiendo a estos profesionales centrarse en las facetas más significativas y estratégicas de su trabajo.

¹⁰² Chat GPT es un modelo de inteligencia artificial que, como su nombre en inglés lo indica (Generative Pre-trained Transformer), está diseñado específicamente para la generación de texto. El modelo funciona a través de la interacción con el usuario, donde él mismo agrega un “prompt” solicitando algo a la IA, y la misma con ese “prompt” genera el texto. Lo poderoso de esta generación de texto es su poder de contextualizar, por lo que podría simular en muchos momentos una conversación con un ser humano.

Estos algoritmos, aun cuando sean imperfectos tienen una potencialidad enorme para nuestro desarrollo productivo, dado que tareas que antes sólo podían ser realizadas por seres humanos, hoy a través de algoritmos no sólo pueden hacerlo de manera correcta, sino que en especial de una manera más rápida y por ende más eficiente.

La Educación no puede verse como un sistema tradicional y obsoleto que no sea permeable a implementar nuevas tecnologías.

Sin perjuicio de lo dicho, vamos a aventurarnos con el planteo de algunas cuestiones sólo como disparadores.

¿La educación actual está preparando a los niños, niñas adolescentes y jóvenes, para los desafíos que van a tener que afrontar?

¿Los sistemas educativos reconocen esta situación y/o toman medidas efectivas para enfrentar estas problemáticas?

¿Los estudiantes reciben la formación que necesitan? ¿Se tienen en cuenta sus necesidades y sentimientos? ¿Si pudieran elegir, qué cambiarían de sus escuelas y/o Universidades?

¿Alguien se pregunta si realmente están a gusto aprendiendo?

¿Cómo se sentirá un profesional o aquellos egresados de las carreras universitarias actuales estructuradas en una forma, llamémosle “tradicional”, que se encuentran ya en plena actividad en sus disciplinas, frente al crecimiento exponencial de consultas, críticas, dudas o cuestionamientos que les efectúan sus pacientes, clientes o personas que requieren sus servicios, sabiendo que dicha actitud proviene de supuestos datos o informaciones que vieron en internet?

¿Encontrarán devaluados sus títulos o su formación profesional al comprobar que continuamente son interpelados por múltiples cuestionamientos provenientes de dudosas páginas o foros de internet?

¿Qué pensarán del tiempo y esfuerzo que les insume estar respondiendo o combatiendo falsas ideas que se les plantean cotidianamente?

¿Alguien que desarrolla tareas de semejante responsabilidad y dedicación, como podrían ser las de cualquier rama profesional, tales como la Medicina, o la Psicología o el Derecho, sólo por nombrar algunas, está a la altura de los desafíos actuales y futuros?

También cabe preguntarnos por qué, ¿por qué muchas personas se inclinan a buscar y crear las informaciones, sabiendo de su dudosa fiabilidad? Es más, la mayoría reconoce que lo que se les presenta por internet o en redes sociales, no puede compararse a lo brindado por los sistemas educativos tradicionales. Sin perjuicio de ello, es visible y notorio este cambio de paradigma en la búsqueda inmediata del saber, con sus características de fugaz, limitado,

poco profundo y escasamente confiable dada su escasa fundamentación científica, tendenciosa y/o directamente inverificable.

Se sospecha que esa búsqueda de información tampoco mejora nuestra calidad de vida, dado que nos sume en estrés y angustias constantes, con lo cual cabe preguntarse ¿por qué lo hacemos? O ¿por qué no podemos dejar de hacerlo?

El mensaje para la sociedad en general y los jóvenes en particular, es confuso, resulta incierto y muchas veces contradictorio, si pareciera que en la constante tarea de formarnos o educarnos, se necesita sólo las respuestas brindadas por las circunstancias determinadas por la inmediatez o si por el contrario debemos transitar un arduo proceso de formación que merece realizar sacrificios y hacer esfuerzos, que insumen tiempo y dinero, sin saber cuál de los dos caminos garantizará en el futuro ser el más adecuado para los desafíos que se nos presenten.

Todo ello debe hacernos reflexionar en función de nuestra sociedad actual en la que más de 25 de cada 100 jóvenes de dieciocho a veinticuatro años ni estudian ni trabajan, y en la que las tasas de graduación universitaria se encuentran entre las más bajas de Latinoamérica, o en la cual más del 50 por ciento de los niños y jóvenes viven por debajo de la línea de la pobreza.

¿Qué pasaría si se instala fuertemente la idea de que estudiar ya no es tan necesario?

La situación actual muestra que se puede acceder rápida y fácilmente a mucha información como nunca antes en la historia de la Humanidad, y ello que debería ser intrínsecamente bueno, parece estar generando cierto hartazgo o sensación de saciedad, pues muchos empiezan a creer que ya saben demasiado o que no necesitan aprender porque cuando quieran algo sólo tendrán que buscarlo en internet.

Los avances tecnológicos son impresionantes, ello es indudable, pero cuando se plantea la idea de adentrarnos en el mundo de la conveniente utilización de la Inteligencia Artificial ámbitos educativos, ya no bastará con que cuente con datos precisos sobre múltiples materias, sino que también habrá de dotarlos de ciertas herramientas específicas y complejas, para que los sistemas inteligentes puedan interactuar y funcionar como una herramienta útil y práctica al alcance de cualquier persona que quiera aprender un determinado tema. Así fácilmente se podrán realizar consultas, discutir cuestiones y autoevaluarse, pero ello no debe confundirse con el reemplazo de los docentes o maestros, sino que deberá necesariamente implicar una adaptación de las prácticas pedagógicas a los nuevos desafíos, lo que generará una importante mejora y avance en la calidad de la educación.

La difusión de la Inteligencia Artificial nos lleva a replantearnos el proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional, en busca de un proceso de enseñanza-aprendizaje que se adapte a las nuevas necesidades, arribando de esta forma a un perfeccionamiento constante en nuestro sistema educativo.

En nuestra era tenemos el potencial de acceder casi ilimitadamente al conocimiento existente, con lo cual un sistema algorítmico, automatizado, será de utilidad para manejar enormes cantidades de información, organizarla y sistematizarla. Sin embargo aunque parezca paradójico, en forma individual, la mayoría de los seres humanos carece de los conocimientos básicos para su supervivencia, que tuvieron nuestros antepasados. Para las cosas más cotidianas de nuestra vida, nos hemos vuelto cada vez más dependientes de la tecnología. Debería ser un sueño motorizado por la creencia de que la “educación” es el mejor camino, constituye la clave en la búsqueda de soluciones a los muchos problemas sociales, culturales, económicos, políticos, que padecemos en la actualidad.

El sistema educativo, en todos sus niveles, debe aspirar a la conformación de seres humanos pensantes, libres, creativos, sensibles, capaces de adaptarse a su medio y mejorarlo en armonía con sus pares y en forma sustentable con la naturaleza.

Lo que nadie sabe, pero se puede estudiar, es cuánto tiempo están dispuestos a esperar.

Un libro interesante sobre el tema es el de Nicolás CARR: *The Shallows: How the Internet Is Changing the Way We Think, Read and Remember*, que señala que los libros estimulan estructuras cerebrales diferentes a las que estimulan las pantallas. Internet es la tecnología del olvido. Su inmediatez y velocidad nos inunda con pensamientos fugaces que impiden que nos concentremos, distrae nuestro razonamiento y obstaculiza la consolidación de la memoria.

La memoria de largo plazo almacena hechos, conceptos complejos y esquemas. Los organiza con patrones racionales que dotan a nuestro pensamiento de profundidad y riqueza. Cuando nos concentramos en un texto, podemos transferir nuestra información a la memoria a largo plazo, creando asociaciones ricas que nos permiten analizar. La forma lineal de pensamiento, serena, concentrada sin distracciones, típica de la cultura de los libros, conduce a planificar, elaborar estrategias que establecen prioridades y un plan para conseguir los objetivos de manera gradual.

Las nuevas tecnologías nos alejan de esos comportamientos, promueven un funcionamiento de la mente que recibe y disemina información con estallidos cortos y sin coordinación. Todo debe ser total y para siempre, conseguirse con un golpe, aunque cambie después de pocos minutos. Son eternidades fugaces.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Atencio-González, R., Bonilla-Ron, D., Miles-Flores, M. y López-Zavala, S. (2023). Chat GPT como Recurso para el Aprendizaje del Pensamiento Crítico en Estudiantes Universitarios. *CIENCIAMATRIA*, 9(17), 36-44.

Béliz, G. (2018). 5-R/E. Las cinco revoluciones de la inteligencia artificial en América Latina. *Integración & comercio*, ISSN 1026-0463, N° 44 (Julio), 2018, 8-16.

Cevasco, L., Corvalán, J. y Le Fevre Cervini, E. (2019). *Inteligencia Artificial y Trabajo. Construyendo un nuevo paradigma de empleo*. Astrea.

Corvalán, J. (et al.) (2023). *Chat GPT vs GPT-4: ¿Imperfecto por diseño? Explorando los límites de la inteligencia artificial conversacional*. La Ley.

Leturia, M F. (2023). *Enseñar y aprender con alegría*. Librería Editora Platense.

Ramos Silvestre, E.R. y Peredo Claros, M. (2023). El papel de la tecnología para la mejora de la calidad educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 1018-1027.

Rouhiainen, L. (2018). *Inteligencia Artificial 101 Cosas que debes saber sobre nuestro futuro*. Ed. Alienta.

Serrano, C. (2023). La llegada de la Inteligencia Artificial y el problema de la evaluación en la Docencia Universitaria. El sistema educativo en crisis. *Encuentros Multidisciplinares*, n° 74 Mayo-Agosto 2023. ISSN-e 1139-9325.

Las lenguas de lo/as docentes del Departamento de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Nacional de La Matanza para el fortalecimiento de la internacionalización

Verónica Norma Mailhes
Universidad Nacional de La Matanza
Facultad Regional Buenos Aires. Universidad Tecnológica Nacional
veronicaessex@hotmail.com

RESUMEN

Se aborda el tema de las lenguas de los/las docentes del Departamento de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Nacional de La Matanza. Se encuestó a dicho/as consultantes a través de un cuestionario especialmente diseñado. Los datos recogidos se analizaron desde un enfoque glotopolítico (Arnoux 2000) y se utilizaron conceptos del Análisis del discurso (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls 1999; Arnoux 2008). Esta exploración permitió tomar conocimiento de las lenguas que hablan/entienden y utilizan los/as docentes de las carreras de Derecho, Ciencia Política, Procurador y Tecnicatura en Gestión Pública para develar sus prácticas sociolingüísticas — comprender con qué fines las emplean— y sus representaciones sociolingüísticas — conocer las valoraciones que les asignan a dichas prácticas. La importancia de este trabajo reside en la falta de estudios acerca de las lenguas de lo/as docentes de la UNLaM. Se necesita de dicho conocimiento para, por ejemplo, la internacionalización de la planificación de las políticas lingüísticas, del diseño de la currícula de las carreras, de los programas de las asignaturas y de las actividades pedagógicas para la construcción del perfil global y flexible del egresado anhelado.

PALABRAS CLAVE: lenguas; docentes; UNLaM; internacionalización; glotopolítica

INTRODUCCIÓN

Este artículo aborda las lenguas de lo/as docentes de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) en la provincia de Buenos Aires de la República Argentina en el marco de un proyecto de investigación que busca, en primera instancia, registrar las lenguas que hablan/entienden lo/as docentes del Departamento de Derecho y Ciencia Política de dicha Casa de Altos Estudios. Como las representaciones sociales conforman el “estatus informal de las lenguas” (Dabène, 1994: 50 y 1997: 20-23) que circula en paralelo con el estatus formal o sea el conjunto de reglamentaciones vigentes relativas a la política lingüística en el país (Klett, 2007:1), en segundo lugar, se investiga sus representaciones y prácticas sociolingüísticas (Mailhes et. al. 2024), desde un enfoque glotopolítico¹⁰³ (Arnoux, 2000) que colabore al proceso de internacionalización para el desarrollo del perfil global del egresado. Para tal fin, se indagó a lo/as actore/as participantes a través de un cuestionario de encuesta sociolingüística especialmente diseñado. Esta exploración permitió tomar conocimiento de las lenguas que utilizan y, además, develar sus prácticas sociolingüísticas —a fin de comprender con qué fines las emplean— y sus representaciones sociolingüísticas —para conocer las valoraciones que asignan a dichas prácticas.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

La primera motivación para este trabajo reside en la falta de estudios acerca de las lenguas de lo/as docentes de esta comunidad educativa. Considerando que la formación universitaria se concreta a través de una lengua y que lo/as egresado/as ejercen sus profesiones, también, por medio del lenguaje, resulta imprescindible contar con dicho conocimiento.

En segundo lugar, es relevante cuestionar la hegemonía de la *lingüa franca*¹⁰⁴, el inglés. En un mundo globalizado, tecnologizado e intercomunicado, en un contexto de superdiversidad, que asume al inglés como lengua internacional, resulta preciso problematizar el rol de las lenguas en sus contextos, el rol del inglés y su coexistencia con otras lenguas (Traversa, 2017:25). Algunos autores como Phillipson (2011 y 1992) y Canagarajah (2000) advierten sobre la desigualdad de las lenguas en la educación superior en general.

Por otra parte, se necesita del conocimiento sociolingüístico de esta comunidad universitaria docente bonaerense como herramienta fortalecedora del proceso de internacionalización

¹⁰³ Glotopolítica, entendida como “el estudio de las intervenciones en el espacio del lenguaje, que participan en la reproducción o transformación de las sociedades” (Arnoux 2016:18), que se interesa por “las acciones conscientes o inconscientes de una sociedad frente a la lengua, el habla y el discurso” (Hamel 1993:13) y adopta una visión histórica y política para comprender los fenómenos lingüísticos.

¹⁰⁴ *Lingüa franca* es, en sociolingüística, la lengua que se emplea como vehículo de comunicación en una comunidad de habla donde existe más de una lengua posible. Es la lengua de intercomunicación entre distintos colectivos lingüísticos (Centro Virtual Cervantes, 2023)

(Knight, 1994)¹⁰⁵, puesto que las características englobantes de la actualidad, citadas en el párrafo anterior, conducen a la mundialización del conocimiento y la creación de un entramado de instituciones de educación superior a nivel global. Por lo tanto, la internacionalización debe ser tomada en cuenta en cada instancia del proceso de formación universitaria: en la planificación de las políticas lingüísticas, en el diseño de la currícula de las carreras, en los programas de las asignaturas y en las actividades pedagógicas.

OBJETIVOS

El objetivo general es registrar las lenguas que hablan lo/as docentes del Departamento de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Nacional de La Matanza.

Entre los objetivos específicos se encuentran: Determinar la/s lengua/s materna/s; Saber qué lenguas extranjeras y/u originarias hablan; Comprender con qué fines las emplean; Conocer sus prácticas sociolingüísticas; Averiguar sus representaciones sociolingüísticas; Informarnos de las valoraciones que asignan a dichas prácticas; Colaborar al proceso de internacionalización de la educación universitaria pública para el desarrollo del perfil del egresado anhelado.

ABORDAJE METODOLÓGICO

Para llevar a cabo este estudio, se propuso un diseño de investigación cuanti-cualitativo, de carácter exploratorio-descriptivo con estudio de caso y la herramienta de medición empleada fue el cuestionario encuesta sociolingüístico que se diseñó especialmente para ser administrado a 27 consultantes de las carreras de Derecho, Licenciatura en Ciencia Política, Procurador y Tecnicatura en Gestión Pública, exceptuando a lo/as profesores de la cátedra de inglés. El mismo consistió en 33 preguntas en total, 27 preguntas de respuesta obligatoria de elección múltiple y 6 opcionales abiertas. Los factores que se tuvieron en cuenta fueron: lengua/s materna/s, lenguas nativas y extranjeras, su utilidad en la actividad docente, en el desenvolvimiento personal y profesional y sus percepciones acerca de las mismas. El período de implementación fue el transcurso del segundo cuatrimestre de 2022 y de 2023. Se aclara que, para fines de este artículo, solo se referencian algunas de las variables contempladas en el proyecto marco:

Lengua materna: El castellano en un 100%.

¹⁰⁵ Knight (1994) define la internacionalización del currículo universitario como el proceso de integración de una dimensión internacional e intercultural a las funciones de enseñanza, investigación y servicio de la Universidad”.

Dato curioso: El consultante que respondió serbo-croata aclaró que, como lengua materna, aunque no la mencionó cuando se le preguntó por su lengua materna.

<i>Lenguas extranjeras (excepto inglés) y/o nativas que hablan y/o entienden</i>	Auto-reconocimiento
Italiano	37%
Francés	22%
Portugués	19%
Alemán	11%
Latín	4%
Japonés	4%
Serbo-croata	4%
Ninguna	15%

Lenguas extranjeras y/o nativas:

Los números muestran un alto interés por las lenguas. El 85% de lo/as docentes manifestaron conocer, al menos, otra lengua extranjera además del inglés optado por el sistema educativo de la actualidad y solo un 15% admitió no tener conocimiento de una tercera lengua. No sorprende que la lengua más popular sea el italiano por razones histórico-políticas de la Argentina, ya que entre 1880 y 1914 hubo gran inmigración italiana causando que mucho/as argentino/as de la actualidad desciendan de padre o abuelo y/o madre o abuela italiano/a. Resulta llamativo que la segunda lengua más mencionada sea el francés, puesto que hay muy pocos colegios que lo enseñen. En tercer lugar, apareció el portugués, que puede deberse a cuestiones geopolíticas y/o económicas, puesto que Brasil es país limítrofe con Argentina y ambos son miembros del Mercosur. Además, entre Brasil y Argentina hay un constante flujo turístico bidireccional que favorece el contacto entre ambos países y que, incluso, ha generado oferta laboral en Brasil para argentinos/as. En cuanto al alemán, en Argentina hay colegios privados alemanes que lo enseñan a sus estudiantes y hay un número de bibliografía de interés para lo/as abogado/as en dicha lengua. El latín es una lengua muerta que, sin embargo, mantiene un cierto grado de uso en el área del derecho, ya que su jurisprudencia emplea términos y frases en latín. El japonés parece ser interés personal como el serbo-croata.

INGLÉS	Nivel auto-reconocido	INGLÉS
Avanzado	40%	
Intermedio	52%	
Básico	4%	
Nada	4%	

INGLÉS aprendido...	Se podía optar por más de una respuesta
con la familia	7%
solo/a (con manuales, aplicaciones digitales)	15%
en la escuela primaria	26%
en la escuela secundaria	37%
en la carrera universitaria	33%
en clases particulares	37%
en un instituto público	41%
en el exterior	19%

Dato curioso: El/la docente que contestó no poseer ningún dominio de la lengua inglesa, respondió que aprendió inglés con la familia.

LAS LENGUAS EN LA DOCENCIA

Inclusión en sus clases de alguna actividad o tarea en la que sus estudiantes deban emplear el inglés: Respondieron en forma negativa el 74% y afirmativa el 26% en la lectura de bibliografía opcional y para ver material audiovisual. Si el inglés solo se emplea en en bibliografía y actividades opcionales, no parece ser relevante para la formación de lo/as estudiantes del departamento de Derecho y ciencia Política.

Inclusión en sus clases de alguna actividad o tarea en la que sus estudiantes deban emplear lenguas originarias u otras lenguas extranjeras: A excepción de dos encuestado/as (7%), todo/as respondieron que No (93%). Explicitaron el alemán y el portugués. Sin embargo, alguno/as de lo/as docentes que habían respondido No, indicaron idiomas: francés, portugués y latín (*Trato de que pronuncien correctamente las palabras en latín*).

Al relacionar las lenguas mencionadas con actividades, seleccionaron para bibliografía obligatoria: latín (4%) y francés (4%) y para bibliografía opcional: alemán (4%), portugués (4%), latín (4%) y francés (7%).

Lengua —en su versión original— de la bibliografía más relevante en el campo disciplinar de su especialidad: El inglés resultó ser el más seleccionado, 78%, el alemán 22%, el español 19% al igual que el francés 19%, el italiano 15% y el latín 4%. Sin embargo, como ya se ha notado en respuestas anteriores, en sus clases casi no emplean la lengua inglesa, solo en bibliografía en un porcentaje mínimo y nada en actividades o tareas que lo/as estudiantes deban realizar ni tampoco el alemán que apareció en segundo lugar más cercano al español

y el francés. Existe gran disparidad de criterio en lo/as docentes encuestado/as en cuanto a la lengua de origen de las publicaciones de su especificidad.

Inclusión de textos en lenguas extranjeras y/u originarias como parte de la bibliografía, ya sea obligatoria u opcional: No el 24% y Sí el 3%, nombrando al inglés en todos los casos y el portugués y el francés en un caso. Las explicaciones para el inglés fueron: *Porque no están traducidos; Porque la mayoría de la producción académica está en inglés.*

Lengua/s que deberían incluirse en el plan de estudios de la/s carrera/s en las que se desempeñan:

		En las justificaciones aparecieron las siguientes ideas:
inglés	81,48%	<i>idioma académico - idioma universal - inserción laboral - desarrollo profesional - La corriente principal de la ciencia política es norteamericana, por lo tanto, el inglés es indispensable - interlocutores extranjeros - publicaciones en inglés - No es imprescindible, ya que las principales obras se encuentran traducidas al español - cultura general - legislaciones y tratados - trabajo internacional</i>
portugués	25,9%	<i>indispensable - país hermano Brasil - imprescindible - Mercosur - legislaciones y tratados - trabajo internacional</i>
francés	18,51%	<i>segundo idioma en las relaciones internacionales</i>
lengua de señas	7,4%	<i>Conozco situaciones en las cuales las partes en juicio necesitan de ese intérprete. Las causas se demoran y encarecen mucho al tener que contratar una persona que maneje lenguaje de señas - Es útil para el profesional que atiende consultas del público e, incluso, para los que elijan dedicarse a la docencia.</i>
italiano	3,7%	<i>raíces</i>
latín	3,7%	<i>En derecho muchos términos provienen del Latín,</i>
alemán	3,7%	-
chino	3,7%	<i>inserción laboral - legislaciones y tratados - trabajo internacional</i>

Nota: un/a consultante aclaró: *incluiría como opcional una lengua originaria, y otro/a: incluiría alemán, francés e inglés como materias electivas, pero al menos una obligatoria. Amplía la capacidad de comprensión de otras legislaciones.*

Qué lengua/s podrían necesitar sus estudiantes en caso de realizar estudios de posgrado: inglés 88%, portugués 29%, alemán 26%, francés 22%, italiano 15%, chino 11%, japonés 4%, coreano 4%, latín 4% y lenguaje de señas 4%. Uno/a de lo/as encuestado/as respondió que no se necesita otra lengua para realizar estudios de posgrado y explicó: *Ninguna para posgrados a nivel nacional, ya que el Derecho es muy propio de cada país, a menos que estudien un posgrado en el exterior.*

LAS LENGUAS EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LO/AS ESTUDIANTES:

Dominio necesario inglés	
Básico	33%
Intermedio	44%
Avanzado	11,5%
Ninguno	11,5%
Dominio necesario de otras lenguas	
Portugués	30%
Ninguna	22%
Chino	22%
Lengua de señas argentina	11%
Alemán	11%
Latín	7%
Francés	4%
Italiano	4%

Es decir, menos de la mitad de los/as docentes encuestado/as piensan que un dominio intermedio de la lengua inglesa es necesario, mientras que otra gran porción piensa que se necesita un nivel básico y, llamativamente, el mismo porcentaje de docentes piensa que necesitan un nivel avanzado o ninguno. Opiniones bastante dispares por parte de docentes de un mismo departamento. Por lo tanto, esto/as docentes tienen diferente percepción acerca de la/s lengua/s convenientes para la vida laboral de sus estudiantes.

Utilización de lenguas extranjeras u originarias en su trabajo profesional (exceptuando la docencia): el 70% respondió afirmativamente y el 30% negativamente. El inglés en un 70%, el portugués y el francés en un 11%, el alemán y el italiano en un 4%.

Percepción de los/as docentes en cuanto a diferentes lenguas. Se les presentó un breve listado de ideas para asociar a distintas lenguas. Obsérvese que se podía optar por varias lenguas.

IDEAS	INGLES	FRANCES	PORTUGUES	ITALIANO	ALEMAN	LATÍN	CHINO	JAPONES	COREANO	ÁRABE	QUECHUA	GUARANÍ	AYMARÁ	LENGUAJES DE SEÑAS
-------	--------	---------	-----------	----------	--------	-------	-------	---------	---------	-------	---------	---------	--------	--------------------

															A S
Agrado	0	22%	15%	22%	11%	30%	4%	4%	7%	15%	15%	15%	15%	11%	
Desagrado	0	0	0	4%	4%	0	0	4%	4%	4%	4%	4%	7%	0	
Prestigio	4%	30%	0	7%	7%	30%	4%	4%	4%	7%	7%	7%	7%	7%	
Rechazo	0	0	0	4%	4%	7%	4%	4%	7%	7%	4%	4%	4%	4%	
Facilidad	0	0	11%	7%	0	4%	0	0	0	4%	0	0	0	0	
Complejidad	0	0	0	0	11%	11%	15%	19%	19%	22%	7%	4%	4%	0	
Desarrollo profesional	56%	22%	26%	7%	26%	11%	22%	11%	7%	4%	11%	11%	11%	15%	
Éxito laboral	11%	0	11%	4%	15%	4%	11%	11%	11%	11%	0	0	0	4%	
Futuro	0	0	4%	4%	0	0	26%	22%	19%	0	0	0	0	4%	
Identidad	0	7%	4%	30%	4%	0	0	11%	11%	19%	48%	52%	48%	19%	
Utilidad	30%	19%	30%	11%	19%	4%	15%	11%	11%	7%	4%	4%	4%	37%	

Las elecciones de los/as consultantes revelan agrado por las lenguas extranjeras, originarias y de señas, excepto el inglés, que no resultó seleccionado. Dicha selección vuelve a enfatizar el interés por las lenguas en general, en desmedro de la hegemonía del inglés. Sin embargo, no expresaron desagrado por el inglés, el francés, el portugués, el latín, el chino ni el lenguaje de señas y expresaron, en un mínimo porcentaje, desagrado por el italiano, el alemán, el japonés, el coreano, el árabe el quechua y el guaraní. El más elegido como desagrado fue el aymara.

El prestigio fue asignado al francés y al latín por igual, en un 30%, luego al italiano, el alemán, el árabe, el quechua, el guaraní el aymara y el lenguaje de señas en un 7% y en un 4% al inglés, junto al chino, el japonés y el coreano. El rechazo no fue muy seleccionado, solo tuvo un 7% el latín, el coreano y el árabe y un 4% el italiano, el alemán, el chino, el japonés, el quechua, el guaraní, el aymara y el lenguaje de señas. No recibieron ninguna selección el inglés, el francés y el portugués.

La idea de facilidad fue muy poco seleccionada, en un 11% para el portugués, en un 7% para el italiano y en un 4% para el latín y el árabe. No resultaron votados como complejos el inglés, el francés, el portugués, el italiano ni el lenguaje de señas mientras que sí resultaron votadas como las lenguas más complejas las orientales: el árabe, el coreano, el japonés y el chino. Para el desarrollo profesional la lengua más votada fue el inglés en el 56%, el portugués y el alemán en el 26% cada uno, el chino en el 22% y el lenguaje de señas en el 15%. Los/as

docentes encuestado/as tienen diferentes criterios en cuanto a la lengua favorable para el desarrollo profesional de sus estudiantes.

En cuanto a la lengua asociada al éxito laboral también las respuestas difieren mucho entre sí. En primer lugar, salió el alemán en un 15%, y luego en un 11% el inglés, el portugués, el chino, el japonés, el coreano, el árabe y por último, en un 4%, el italiano, el latín, y el lenguaje de señas. Es decir, la representación de las lenguas extranjeras, originarias y de señas varía notoriamente en cuanto a la posibilidad de desarrollo profesional y el éxito laboral que podrían estar más cercanos.

Futuro fue asociado al chino en un 26%, al japonés en un 22% y al coreano en un 19%. El inglés, el francés, el alemán, el latín y el lenguaje de señas que tuvieron tan buena recepción en otras respuestas, con respecto al futuro 0%. Sale a la luz una disparidad entre la noción del inglés como oportunidad para el éxito laboral y el desarrollo profesional y no para el futuro. La identidad fue más vinculada a las lenguas originarias: guaraní en un 52%, quechua y aymara en un 48%, luego el italiano en un 30% y el lenguaje de señas en un 19%, después el japonés y el coreano en un 11%, el francés en un 7% y el portugués en un 4%. No resultaron seleccionados el inglés, el latín ni el chino.

La utilidad obtuvo más votos, el 37%, el lenguaje de señas, seguido por un 30% el inglés y el portugués, luego en un 19% el alemán, en un 15% el chino, en un 11% el italiano, el japonés y el coreano, le sigue el árabe en un 7% y el quechua, el guaraní y el aymara en un 4%. Las respuestas revelan opiniones y representaciones muy variadas en cuanto a las lenguas extranjeras, originarias y de señas de estos/as docentes encuestados/as y sus necesidades y realidades profesionales y, por ende, para la planificación de sus clases. Por ejemplo, surge la fuerte disparidad entre la noción del inglés como oportunidad para el desarrollo profesional, el éxito laboral y la utilidad y la poca utilización del mismo por parte de los/as docentes en sus clases y en sus trabajos profesionales. Estos/as docentes parecen tener asimiladas representaciones muy positivas y favorables en cuanto a la lengua inglesa que no condicen con su realidad laboral.

CONCLUSIONES

El análisis de los datos producidos mediante la técnica de recolección de información permitió el acceso a las prácticas sociolingüísticas de estos/as actores sociales participantes y, a su vez, la elaboración de conclusiones a fin de comprender sus representaciones sociolingüísticas.

La investigación de la que se desprende este trabajo está en proceso y se requiere encuestar a un número mayor de docentes del Departamento de Derecho y Ciencia Política de la

Universidad Nacional de La Matanza; sin embargo, es posible adelantar las siguientes conclusiones preliminares en torno a sus lenguas, representaciones y prácticas sociolingüísticas: Se destaca un interés importante en las lenguas en general, aunque aparecen representaciones muy diversas asociadas a las mismas. Si bien afloran representaciones favorables en cuanto a la lengua inglesa porque muchos/as de lo/as docentes consideran que el (dominio) del inglés significa desarrollo profesional, éxito laboral y algo de prestigio y, por lo tanto, manifiestan la necesidad de que la enseñanza del inglés esté incluida en el Plan de estudio de la(s) carrera(s) de la universidad pública. Sin embargo, casi ninguno/a emplea el inglés en sus clases, en ninguna actividad ni en lectura bibliográfica obligatoria y/o complementaria. Solo una minoría de los/as docentes encuestados/as respondió que emplea el inglés en su trabajo profesional. Y alguno/as mencionaron la incorporación del portugués al Plan de estudios, por su utilidad para estudiar posgrados en el exterior y, tal vez, para el turismo, en el mismo porcentaje que el inglés. También mencionaron la utilidad del lenguaje de señas. Esta selección parece seguir los intentos de inclusión y democratización del derecho y la política.

También aparecen representaciones favorables en cuanto a otras lenguas extranjeras como el alemán y el francés, por la jurisprudencia originaria escrita en esas lenguas, por ejemplo, expresaron: *los principales juristas modernos son alemanes, especialmente en el área penal y el derecho público proviene del derecho francés y suele estar en su idioma original*. La relevancia del latín salió a la luz junto al alemán para la carrera de Derecho.

Volviendo al tema del Plan de estudio de las carreras de Derecho, Ciencia Política, Procurador y Tecnicatura en Gestión Pública lo/as consultantes mencionaron diversas lenguas extranjeras en porcentajes de mayor a menor: inglés, portugués, francés, lengua de señas, italiano, latín, alemán y chino, pero no mencionaron ninguna lengua originaria.

Sin embargo, cuando se les preguntó si incluyen textos en lenguas extranjeras y/o lenguas originarias como parte de la bibliografía, ya sea obligatoria u opcional, solo una minoría respondió afirmativamente, nombrando el inglés en todos los casos y el portugués y el francés en un caso. No obstante, en otra respuesta mencionaron las siguientes lenguas para bibliografía obligatoria: latín y francés y para bibliografía opcional: alemán, portugués, latín y francés. Es decir, no hay coherencia entre la minoría (3%) que manifestó emplear bibliografía en alguna lengua extranjera y el 27% que suman los porcentajes de elección de lenguas extranjeras empleadas para bibliografía obligatoria u opcional.

Se espera que los datos obtenidos y las conclusiones preliminares sirvan de insumo para la elaboración de un diagnóstico de las lenguas que hablan los/las docentes de las carreras de Derecho, Ciencia Política, Procurador y Tecnicatura en Gestión Pública de la UNLaM, de sus

representaciones, necesidades y prácticas lingüísticas. Dicho conocimiento permitirá, a su vez, contribuir a las políticas lingüísticas universitarias fortalecedoras del proceso de internacionalización de la planificación de las currículas de las carreras, de los programas de las materias e, incluso, para el diseño de los contenidos teóricos y prácticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A.. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Canagarajah, S.A. (2000). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford University Press.
- Centro Virtual Cervantes. (2023). Diccionario de términos clave de ELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguavehicular.htm
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues: les situations plurilingües*. Hachette.
- Dabène, L.. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. En M. Matthey (Edit.). *Les langues et leur image*. IRD: 20-23
- Hamel, R.E. (1993). Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. *Iztapalapa*, 29, 5-39.
- Klett, E. (2007). *Aprendizaje plurilingüe: miradas de aprendientes. Recorridos en didáctica de las lenguas extranjeras*. Araucaria.
- Mailhes, V. (Dir.), Giménez, V. (Codir.) (2024). Las representaciones sociolingüísticas de los/las docentes de la UNLaM: Un análisis glotopolítico. Proyecto de investigación PROINCE, PIDC: Departamento de Derecho y Ciencia Política – Dirección de Pedagogía Universitaria, Universidad Nacional de La Matanza.
- Narvaja de Arnoux, E. (2000). La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. *Lenguajes: teorías y prácticas*. Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, 95-109.
- Narvaja de Arnoux, E. 2008. Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862). Estudio glotopolítico, Buenos Aires, Santiago Arcos.
- Narvaja de Arnoux, E. (2016). La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado di Río de Janeiro*, 23 (38):18, DOI: <https://doi.org/10.12957/matraga.2016.20196>
- Narvaja de Arnoux, E. y Del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje: Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context*, vol 7 (1), 1-24.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford Applied Linguistic. OUP.

Phillipson, R. (2011). Americanización e inglesización como procesos de ocupación global. *Discurso y Sociedad*, 5 (1), 96-131

Traversa, O. (2017). Christian Metz y la mediatización. *LIS Letra. Imagen. Sonido. Ciudad mediatizada*, Año IX (18), Buenos Aires, UBACyT, Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Pauta dinámica. Experiencias de prácticas disruptivas en la formación de la carrera de Abogacía

Victoria Torres Moure

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata
victoriatorresmoure@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo relata una práctica pedagógica - didáctica innovadora, propuesta por la profesora Natalia Lorena Barriviera, dentro del proceso formativo universitario de la materia Derecho Notarial y Registral, de la carrera de Abogacía de la FCJyS - UNLP.

El proyecto se implementa desde el año 2019 por parte de la docente, con el objeto de generar un espacio recreativo - artístico, a modo de pausa dinámica entre cursadas.

La consigna es disruptiva para el ámbito del derecho: implica compartir una obra de arte, de autoría propia o de artistas nacionales exclusivamente, que se relacione con el contexto político actual, la facultad o la disciplina. Se puede reproducir, tocar o cantar una canción, proyectar un video o leer un poema o un cuento, bailar o mostrar una obra visual. Es un espacio de participación para que diferentes estudiantes, propongan libremente una de estas actividades, se conozcan mejor y experimenten en grupo un momento distinto al curricular.

El relato de experiencia pedagógica que aquí se describe, me encuentra en el rol de estudiante de esta asignatura. Como iniciativa personal propuse exponer un cuadro de mi autoría, titulado "Centro", creado en el 2014 durante el transcurso de la carrera de Artes Visuales FDA - UNLP.

PALABRAS CLAVE: arte; abogacía; integración; educación; creatividad

INTRODUCCIÓN

Al comienzo del primer cuatrimestre del año en curso, la profesora Natalia L.B. decidió iniciar la primera clase presencial con una canción, sonando en un parlante que ella misma llevó: “Los Oportunistas” de Las Pastillas del Abuelo. Claramente causó asombro en todo el grupo de estudiantes. Al finalizar la música, se presentó y comentó porqué la había elegido; enfatizó en algunas frases que le llamaban la atención y las conectó con el complejo contexto social, político, económico y cultural que está sucediendo en nuestro país y en la Universidad Pública en particular. La docente resaltó, además, algunos ejes transversales en toda la materia, como: la perspectiva de género y la inclusión social. Luego dejó un espacio para que el estudiantado se expresara al respecto y nos propuso repetir la consigna cada semana, brindando un espacio en los primeros minutos de cada encuentro.

La metodología utilizada para este trabajo se basa en la construcción de fuentes primarias, a partir de entrevistas no estructuradas y conversaciones y la inclusión de fragmentos de comunicaciones personales mantenidas con la profesora Natalia L.B., por haber sido parte de la experiencia pedagógica proponiendo una práctica disruptiva a través de una obra visual y el cruce de material bibliográfico que da base al marco teórico.

En palabras de Natalia: “este proyecto nació intentando vincular el derecho con el arte. La pandemia, la virtualidad y las medidas de aislamiento, hicieron necesario un espacio para contener y acompañar al alumnado, y ese espacio se generaba luego de compartir la escucha de una canción, de un poema, o cuento corto, de observar una fotografía o pintura, ello servía de disparador para movilizar emociones”.

La actividad logra un momento recreativo - artístico, a modo de pausa dinámica entre cursadas. Una pausa implicaría, en principio, una breve interrupción del movimiento, acción o ejercicio; en este caso, un intervalo en la práctica educativa que funciona, a mi modo de ver, como descanso placentero dentro de la clase. Al mismo tiempo, la propuesta de la docente implica dinamismo, que surge de la energía emprendedora de la persona que decide sumarse a la actividad y que produce movimiento activo con su aporte. “El concepto es conectar con uno/a mismo/a y con los sentires, con traer alguna problemática de afuera y expresarla de modo artístico. Poder charlar un poco, soltarnos, y generar un clima de camaradería y confianza, para abordar con otra predisposición los contenidos básicos de la materia”.

La actividad debe relacionarse de alguna manera con el contexto actual, la facultad o la disciplina. Esta propuesta disruptiva involucra a los estudiantes en la materia, les invita a pensar si desean intervenir y cómo hacerlo. El objetivo es experimentar un momento grupal distinto y dar reconocimiento a la persona que participa: que pueda explicar su perspectiva

sobre la actualidad, sus gustos e intereses o quizás alguna faceta por fuera del derecho. Del relato de la profesora: “Invito a que el estudiantado se apropie de ese espacio, y sean ellos/ellas quienes propongan con la consigna, cualquier actividad artística seleccionada, sea de autor/autora nacional, propia o de artista favorito/ta, y excepcionalmente el/la estudiante extranjero/a puede compartir algo de su tierra/cultura”.

PROBLEMÁTICAS QUE LE DAN ORIGEN A LA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

Natalia comprende que antes de llegar a la clase, durante el mismo día cursamos otras materias y/ o trabajamos, o realizamos otras actividades o tareas de cuidado (Zaikoski, et. al., 2023). En este caso, la materia se dicta los días viernes a las 16 hs, siendo evidente la acumulación de cierto cansancio general de la semana. Ella nos demostró ser consciente y empática con la realidad y la energía disponible del grupo. Reconoció que la carrera requiere muchas horas de cursadas y que suele ocasionar sobrecarga mental y física.

Natalia nos contó que la facultad es su segunda casa y que disfruta seguir vinculada a la institución. Me expresó: “Cada día, desde mi época de estudiante, y luego de casi 20 años como docente, siempre salgo diferente, enriquecida”. Adhiere a la idea de que es necesario educar en base a emociones y sentimientos. Considero que es por estas razones que nos invita a habitar, cuidar y nutrir nuestra casa de estudio; busca que la práctica docente sea un encuentro ameno y enriquecedor a nivel intelectual y también humano. Y en esa búsqueda, encontró una alternativa a la problemática antes mencionada: iniciar cada clase de una manera diferente, para resetear las corporalidades. Desconectar, para volver a conectar con el contenido nuevo de la clase del día.

PROPÓSITOS, ENFOQUES Y PERSPECTIVAS QUE FUNDAMENTAN LA EXPERIENCIA.

“La educación universitaria en el mundo actual estoy convencida que debe recrearse educando en emociones, el nuevo perfil de la abogacía requiere, en mi humilde opinión, la escucha activa, la contención de emociones, la detección de los/las vulnerables, y para ello, los conocimientos y experticia profesional va de la mano de la sensibilidad personal”.

Observo que la actividad funciona para identificar a cada estudiante en particular, y a la vez, da lugar a que el grupo de la comisión se conozca entre sí. El enfoque es inclusivo y libre, ya que depende de que les estudiantes se predispongan con la tarea. “Por lo general, le damos poca importancia al inicio o al cierre de la clase y, sin embargo, pueden ser dos momentos claves para la conexión con los/las estudiantes, para integrar contenidos, para tocar temas de actualidad, vincular el tema dado con la realidad, etc”.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DESDE MI OBSERVACIÓN

Como Artista Visual y estudiante de Abogacía, noto un exiguo espacio en la carrera de derecho para tratar temas relacionados al arte. La propuesta de Natalia fue una hermosa invitación para volver a vincular estas áreas en la facultad; mostrar mi producción frente a un público que a priori no pertenece al mundo del arte, fue un desafío. En ese marco, expuse la obra “Centro”, que pertenece a una serie conformada por cuatro cuadros: dos periferias y dos centros. “Centro” está realizado sobre un bastidor de lona naranja estridente, dibujado con fibrones de esmalte sintético en color verde brillante. En conjunto generan una frecuencia vibracional alta y dinámica que activa nuestro sentido de alerta.

¿Por qué elegí esta obra? En primer lugar, porque encontré una vinculación entre su título y lo que representa para mí lo dibujado en la obra, con la facultad, que justamente se encuentra en uno de los “centros” geográficos y por lo tanto también simbólicos de poder, de la ciudad de La Plata. Además me pareció que podía invitar a reflexionar sobre lo individualista o centralista que suele ser el tránsito en la carrera de abogacía y en la profesión. Poder plantear la potencia de lo colectivo, ya que en el intercambio y en la ayuda mutua se logra mayor fuerza, y con ello, conquistas de nuevos proyectos y/o derechos.

Por otra parte, quería relacionar la obra con el momento de crisis que estamos atravesando en la Universidad Pública, por el destrato del gobierno de La Libertad Avanza, que se muestra reticente a aumentar el Presupuesto para mantener la facultad abierta, para mejorar las condiciones edilicias y actualizar los salarios de docentes, auxiliares y autoridades. Aquí subrayo la importancia de proteger nuestro centro, nuestra facultad, que es la casa común en la que ejercemos el derecho a la educación pública, gratuita y de calidad. Es la herramienta inclusiva que permite la movilidad y ascenso social, que forma profesionales críticos y conscientes de su propia realidad, comprometidos con la construcción de un futuro próspero para nuestra patria.

Así mismo creo que como parte integrante de la Universidad, somos conscientes de sus falencias, sabemos que nuestras aulas están descuidadas y que muchas veces no son lugares cómodos para cursar. Es decir, percibimos cómo nos afectan los espacios, tema que la obra visual aborda. Por lo tanto, necesitamos cuidar y luchar en favor de su subsistencia en la actualidad y para las generaciones próximas.

También puedo vincular el cuadro con el gobierno actual (económico centralista), que no valora a la investigación ni al arte. Visibilizar la potencia del arte y producir investigaciones cobran una importancia central ante un presidente que realiza constantes declaraciones agraviantes y acciones claras, que ofenden y desacreditan a estas áreas. Por eso adquiere

una renovada relevancia que la FCJyS permita vinculaciones entre arte y derecho (y con este trabajo, vincular también la investigación), enfatizando que el acceso al arte, a la educación y al trabajo son derechos humanos fundamentales.

Sobre el texto curatorial de la obra “Centro”



La obra expone las líneas que demarcan los bordes de los cuadrados de cuadras que se repiten indefinidamente por la superficie, dando origen a nuevas geografías. Aparece la representación de un territorio o mapa, como herramienta para pensar nuestro interior y a la vez nuestro entorno, para entenderlos y cuidarlos.

“Los mapas son representaciones ideológicas. La confección de mapas es uno de los principales instrumentos que el poder dominante ha utilizado históricamente para la apropiación utilitaria de los territorios. (...) Los mapas que habitualmente circulan son el resultado de la mirada que el poder dominante recrea sobre el territorio produciendo representaciones hegemónicas funcionales al desarrollo del modelo capitalista (...) Los relatos y cartografías “oficiales” son aceptados como representaciones naturales e incuestionables pese a ser el resultado de las “miradas interesadas” que los poderes hegemónicos despliegan sobre los territorios. Nos referimos no sólo a las provenientes de actores o instituciones políticas y sociales, sino también al discurso de los medios masivos de comunicación, y toda otra intervención que modele la opinión pública y refuerce las creencias naturalizadas y los mandatos sociales” (Risler, año:07).

La cultura occidental dominante se ha autoasignado como centro y de esta manera ha convertido a la otredad en periferia. Se trata de una disputa ancestral por los espacios, esos que en verdad pertenecen a todas las personas por igual.

La zona urbana, centro cotidiano en la vida actual, incide en cómo nos sentimos y percibimos. La ciudad tiene lugares que pueden sentirse incómodos, caóticos o recargados. ¿Somos conscientes de cómo nos afectan los espacios? Los sitios que habitamos y transitamos pueden ser limitantes o por el contrario, pueden habilitar, favorecer, acompañar o estimular nuevas formas de movimiento y permanencia.

Entonces ¿un territorio periférico, despojado, amplio, ventilado, armonioso, es una invitación a moverse libremente? ¿Es un requisito necesario para que las actividades sean fructíferas y agradables? La ventaja de la periferia es cambiar la perspectiva, ya sea para hallar descanso, apertura, descompresión, refugio, tranquilidad o alivio. La urbanidad, con su centro, oprime e invade, saca espacio, aire, luz y reemplaza por cemento, ruidos y basura. Mientras las ciudades manejan el flujo de actividades comerciales y comunicacionales, las periferias que rodean ese centro, suelen quedar alejadas y marginadas.

Aparece el centro como un lugar aglomerado, como una zona focal saturada y abundante en objetos, ruidos, luces. Pienso en el centro como un espacio aglutinante y colmado, que puede sofocar u agobiar. La intención es hacer visible una realidad frecuente a la que no siempre le prestamos atención. Busco exacerbar la sensación de atiborramiento de la urbe o de la propia mente, a través de la repetición de los trazos de esmalte sintético, en colores que vibran por su tonalidad y tipo de superficie del fondo del cuadro. La obra crea una marea de caminos a recorrer con la mirada, un juego que permite perderse y encontrarse y a lo mejor, también cruzarse y conocerse con otras personas.

La obra invita a la reflexión sobre ser conscientes del rol y ubicación en donde elegimos estar. La propuesta es analizar a qué lugar pertenecemos o en qué lugar nos colocamos ¿centro o periferia? o mejor, ¿centro y periferia?. Además, ¿qué es el centro? ¿Cuál es nuestro centro? ¿Nuestro centro está colmado o dejamos lugar para que entren otras personas? ¿El centro nos condiciona o nos expande? ¿Es posible ser seres ecológicos dentro de este sistema urbano? ¿Respetamos el ambiente siendo parte de una ciudad que es tan destructiva con la biodiversidad?

La palabra centro la presento en dos facetas dialécticas. Por un lado la necesidad de ir hacia el centro propio, de concentrar la atención en la presencia física. Buscar nuestro centro como una acción de ingreso al fuero interno profundo. Como contrapartida, el magnetismo y la fuerza del centro urbano, compartido, colectivo, de todos los seres. En este caso, planteando

la necesidad de abrirse desde el centro individual y salir, al menos un poco, del centro urbano (o de la mente) que está plagado de estímulos que nos impiden frenar la productividad.

En definitiva, desconfío de las lejanías y cercanías entre el centro y la periferia, y observo más bien, que las distancias las marcan los grupos de poder que se imponen. Mi deseo es construir desde el centro propio, integrando centro y periferia, para transitar por caminos más inclusivos y solidarios.

“Si bien el eje centro-periferia ya no puede ser concebido como un eje lineal de enfrentamiento rígido entre polaridades absolutas debido a los efectos de deslocalización y relocalización del mundo globalizado, siguen existiendo fuertes asimetrías de poder cultural entre las diversas regiones del globo ya que los flujos de la abundancia no circulan multi direccionalmente. Lo periférico no calza realistamente con una determinada ubicación en el mapa geopolítico que debería verse reflejada en el contenido referencial de las obras como si sólo se tratara de documentar la “marginalidad latinoamericana” del Sur (subordinación regionalista) en una relación de contraposición fija y homogénea –sin intersecciones fluctuantes- con el Norte (dominación internacionalista)” (Nelly Richard: 2014).

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

“Las disciplinas no jurídicas se han visto, desde una mirada etnocéntrica del derecho, como ciencias desconectadas entre sí y sin posibilidad de ser integradas en la construcción de nuevos conocimientos en un plano de igualdad y de reciprocidad, esto ha impedido o al menos limitado la posibilidad de dar respuestas a los problemas complejos que deben ser abordados” (Galetti, 2020). Nacen vinculaciones entre arte y abogacía, lo cual me resulta interesante ya que no abundan conexiones entre estas áreas en la facultad.

Valorizo a esta pausa dinámica como una herramienta pedagógica y como metodología de trabajo que potencia enormemente el ser creativo de estudiantes de abogacía, ya que integra conocimientos y hemisferios distintos del cerebro, siendo aportes valiosos en terrenos educativos. “Si estamos de acuerdo en que la música, la pintura y la escritura o cualquiera otra forma de arte son facilitadores de funciones cognitivas y que al mismo tiempo contribuyen enormemente a la capacidad de reserva cerebral entonces el mensaje para ser enviado a nuestros educadores debiera ser que la enseñanza de estas actividades artísticas debe ser tan prominente como otras forma de aprendizaje para nuestras nuevas generaciones” Escribe Fornazzari (2008:158).

Con esta iniciativa pedagógica, innovadora y disruptiva se han compartido diversas canciones y videos; una vez un estudiante tocó el saxo en vivo; en otra oportunidad una compañera recitó una copla peruana de su pueblo; una compañera bailó en la virtualidad y en mi caso,

presenté una obra visual propia. La propuesta funciona, después de ese impasse, se comienza la clase con una energía renovada.

Los desafíos a futuro son aumentar y dar continuidad a la participación estudiantil, ya que la facultad no suele brindar espacios en los que las personas puedan intervenir desde sus conocimientos previos, con aportes propios o de otras personas. Cabe aclarar que la actividad no acredita puntaje para la asignatura, sino que depende del interés de las personas por postularse y quizás cuesta conectar con una actividad tan diversa y amplia. Asimismo, crea un precedente que desafía a otras cátedras a incluir en sus clases prácticas novedosas, que generen diálogo e interacción, entendiendo que el proceso siempre es de enseñanza - aprendizaje. Según Borghi (2019:395), “es indudable que en la sociedad de la información la forma de trabajar, socializar y aprender se ha modificado. La enseñanza del Derecho no debe darle la espalda a esta realidad, pues de lo contrario corre el riesgo de convertirse en vetusta y poco útil”.

CONCLUSIONES

Hoy en día enfrentamos un momento de crisis presupuestaria que ataca la continuidad de toda la comunidad educativa. Por eso resulta muy significativo contar con lugares de reflexión, expresión de ideas y construcción colectiva.

Por mi parte, fue enriquecedor dar a conocer en la facultad una parte de mi producción, ya que mostrar nuestro trabajo en el arte, es un presupuesto básico para que este exista. Del vínculo entre la clase y la obra, surgieron devoluciones muy interesantes, que nutrieron el trabajo propio. La recepción fue entrañable, los compañeros prestaron atención durante toda la exposición y luego querían ver el resto de la serie. Varias compañeras manifestaron que el cuadro les transmitía la saturación y que veían una especie de laberinto - mapa; otra compañera descubrió una telaraña con arañas. Otro compañero notó que me había faltado enfatizar la importancia de exhibir arte con un gobierno que parece no dar valor a esta rama del conocimiento. La profesora, por su parte, sugirió una idea para sumar accesibilidad a la obra: colocar un código QR que almacene el audio curatorial del cuadro.

Esta actividad claramente propende interacciones interdisciplinarias, lo cual enriquece la propuesta pedagógica y a quienes participan de ella. Es un espacio que invita a involucrarse y que resulta un buen ejercicio de oralidad, más aún teniendo en cuenta que pronto seremos profesionales, que tendremos que defender y explicar nuestras estrategias y punto de vista a los clientes.

La clase se convirtió en espectadora de un acto artístico. Miradas absolutamente distintas de la misma realidad. “¿Qué relaciones podemos encontrar con el derecho, con el mundo

jurídico, con lo normado? ¿Esta diversidad de miradas puede ser un paralelo de las miradas de distintos decisores judiciales sobre un mismo hecho?” (Lanfranco,2020).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Borghi, S y Garmendia, R. (2019). La enseñanza a la luz de un nuevo paradigma: el uso de las nuevas tecnologías y la perspectiva de género. Web.

Fornazzari, L. (2008). El papel del arte como protector de las funciones cerebrales. *Revista Mexicana de Neurociencia*; 9(2), 154-158.

Galetti, H. (2020). “Interdisciplina género y derecho” en M. González Manuela, M. Miranda y D. Zaikoski, *Género y Derecho*, EDULPam.

Pinardelli, M., Godoy, C.y Lanfranco, M.L.(2020). Arte, Derecho y diarios de clase. Construyendo sentido en la relación entre ambos mundos a través de la escritura. [Ponencia]. *IV Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho* (La Plata, modalidad virtual, 5 y 6 de noviembre de 2020).

Quezada, L. (2014). Nelly Richard sobre su curaduría para la Bienal de Venecia. Artishock. Revista de Arte Contemporáneo. 11.12.2014. Recuperado de: <http://artishockrevista.com/2014/12/11/nelly-richard-curaduria-la-bienal-venecia/>

Risler, J. y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Tinta Limón.

Zaikosky Biscay, D. [et al.] (2023) *Desigualdades de género en el campo jurídico. Trabajo, familias, cuidados y violencias*. Editorial Prohistoria.

Prácticas de Enseñanza e Investigación en docentes de la UNSa durante el periodo de confinamiento en pandemia

Gabriela Cuellar Santillán
Fabiana Ramona López
Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta
cuellar.agustina.27@gmail.com
fabiralopez@gmail.com

RESUMEN

La siguiente ponencia comunica avances de la tesis de la Licenciatura en Ciencias de la Educación: “Mujeres en la ciencia. Percepciones, significados y experiencias de docentes investigadoras de la Facultad de Humanidades de la UNSa respecto a su participación en actividades científico-académicas en el Campo de las Ciencias Sociales y Humanas (2019 - 2021)”. El propósito que guió el trabajo se vincula con recuperar las vivencias de estas docentes/investigadoras desde sus sentires y experiencias en dichas actividades durante la pandemia por COVID 19.

Desde una metodología cualitativa y de corte descriptivo se indagó -mediante entrevistas -la situación de investigadoras en relación con su condición personal, su productividad profesional, la distribución y el uso del tiempo, sus prácticas académicas, entre otras. Los datos obtenidos se analizaron con el método de comparación constante.

Los principales hallazgos muestran como en pandemia los tiempos dedicados a la enseñanza se intensificaron en la virtualidad, y como las tareas investigativas que continuaron presentes debieron modificarse implicando mayor demanda de tiempo y actividades de gestión institucional durante el confinamiento. Por último, emerge como el ser docente, madre, hija, investigadora implicó una yuxtaposición de roles y actividades que generó consecuencias físicas, psicológicas -subjetivas en las docentes.

PALABRAS CLAVE: mujeres científicas; docencia; investigación; experiencias; pandemia.

INTRODUCCIÓN

La siguiente ponencia comunica avances de la tesis de la Licenciatura en Ciencias de la Educación: “Mujeres en la ciencia. Percepciones, significados y experiencias de docentes investigadoras de la Facultad de Humanidades de la UNSa respecto a su participación en actividades científico-académicas en el Campo de las Ciencias Sociales y Humanas (2019 - 2021)”.¹⁰⁶ El propósito que guió el trabajo se vincula con recuperar las vivencias de estas docentes/investigadoras desde sus sentires y experiencias en dichas actividades durante la pandemia por COVID 19. Asimismo, este estudio formó parte del Proyecto N° 2525 “El imaginario construido por jóvenes de la provincia de Salta acerca de la ciencia, el conocimiento y la investigación” con sede en el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta, pues los resultados obtenidos guiaron el interés por el presente tema.

Partimos de la idea de que “(...) la categoría de mujer se construye en una variedad de contextos políticos que frecuentemente existen de forma simultánea y yuxtapuesta” (Chandra, 2008, p.136 de ahí el interés de indagar desde los sentires y experiencias de docentes respecto a su participación en tareas vinculadas a la enseñanza, la investigación y/o gestión en la UNSa, en un periodo de crisis sanitaria y social laborando desde la virtualidad.

La perspectiva epistemológica de nuestro trabajo de investigación en la búsqueda de superar miradas dicotómicas, se asienta en los estudios descoloniales con -anclaje feminista- en tanto esta perspectiva permite, pensar las categorías occidentales que lleven a develar, por un lado, las imposiciones coloniales sobre los imaginarios construidos -desde una lectura dimórfica de los cuerpos- acerca del rol que ocupan las mujeres en los distintos estamentos sociales en la coyuntura actual; y por el otro, las consecuencias “modernas”, que experimentaron en su participación diaria en actividades de enseñanza, investigación, gestión a la par de otras actividades durante la pandemia.

Desde una metodología cualitativa y de corte descriptivo se indagó -mediante entrevistas- la situación de investigadoras en relación con su condición personal, su productividad profesional, la distribución y el uso del tiempo, sus prácticas académicas, entre otras. Los datos obtenidos se analizaron con el método de comparación constante.

Los principales hallazgos muestran como en pandemia los tiempos dedicados a la enseñanza se intensificaron en la virtualidad, y como las tareas investigativas que continuaron presentes debieron modificarse implicando mayor demanda de tiempo y actividades de gestión institucional durante el confinamiento. Por último, emerge como el ser docente, madre, hija,

106

investigadora implicó una yuxtaposición de roles y actividades que generó consecuencias físicas, psicológicas-subjetivas en las docentes.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

Los aportes de Korol (2019) permiten comprender como el patrón de poder global colonial opera en la coyuntura actual a través de la interrelación de las diferentes colonialidades (de poder, de saber, de ser, de género). Al respecto, advierte que las consecuencias económicas y políticas recrudecen

(...) la violencia patriarcal, y crecen las desigualdades de género, “(...) esto se expresa, entre otros modos, en el aumento de las tareas de cuidado que realizan las mujeres, en el incremento de la violencia psicológica, física, económica, sexual, de quienes se creen con derecho de propiedad sobre las vidas y los cuerpos de las mujeres; en (...) el deterioro de la salud física y emocional” (p.15).

Con el devenir de la pandemia en la Argentina tras la disposición del Aislamiento Social Obligatorio (ASPO) las instituciones de Educación Superior y los ámbitos científicos cerraron sus puertas, y los/as docentes continuaron con sus actividades desde los hogares. La UNSa no ha sido ajeno a ello. El estudio permitió apreciar las experiencias vitales de las entrevistadas, el lugar que asumió la investigación científica en su configuración situada de ser mujer, el impacto del trabajo virtualizado en confinamiento, en sus cuerpos, en la subjetividad de científica y de mujer (es), en un tiempo en el que “la repercusión de género en las familias es notable, ya que son las mujeres las que sobrecargan su labor con las tareas de cuidado y prevención” (Ortiz Fernandez, 2020, p. 97), y sin ninguna remuneración (Jelin, 2020). ¿Cómo se entramaron ciencia, docencia y tarea doméstica en el confinamiento?, ¿de qué está hecha tal experiencia?

INVESTIGAR Y DAR CLASES EN CONFINAMIENTO

Para las mujeres alcanzadas por este estudio el impacto del Sars Covid-19 obstaculizó y/o modificó las tareas relacionadas a la investigación. Todas ellas, expresan que tras las disposiciones del ASPO los trabajos de campo se vieron entorpecidos al no poder realizar una indagación en terreno. Frente a ello, sus experiencias fueron diversas. De las cinco entrevistadas, tres de ellas, mencionan que durante la pandemia continuaron con las tareas vinculadas a la investigación, unas en mayor medida y otras recién a partir de julio, cuando las medidas gubernamentales se fueron flexibilizando, “(...) *ese fue el trabajo en pandemia, la escritura y la publicación, la producción de artículos ¿no? es lo que básicamente hicimos (...)*”. Como la pandemia dificultaba la indagación en terreno, se realizaron “(...) *entrevistas virtuales, todo en trabajo virtual, ya sea por meet, por zoom, o por teléfono*”, todo “*eso ya fue después de julio, antes de julio quedó todo en investigación en suspenso.*” Dichas entrevistas virtuales presentaron dificultades en su realización “*se mueven dos*

hojas allá y te quedas sin señal, dos hojitas se movieron y te quedabas sin señal (...), por ello, los encuentros muchas veces eran reprogramados “(...) Entonces había que esperar otro día y otro encuentro hasta que finalmente se daba el encuentro o la charla virtual o por medio del celu”. En lo expuesto se observa que las actividades de investigación continuaron, fueron reorganizadas atendiendo a la coyuntura actual y sostenidas a expensas de las condiciones y los recursos individuales de las entrevistadas.

Por otro lado, los datos revelan que, si bien la pandemia permitió que docentes e investigadoras trabajen desde sus hogares, esto no significó una disminución de las tareas docentes. De hecho, se observa que con el confinamiento la dedicación a las tareas docentes se intensificaron en gran medida frente a la aparición de nuevas demandas, las docentes entrevistadas han dedicado la totalidad de su tiempo a sus labores docentes y en sus primeros momentos a expensas de sus condiciones individuales; comparan su situación trabajando en la enseñanza antes y durante la pandemia y la mayoría sostiene que durante el confinamiento trabajaron: *“las 24 horas de los siete días de la semana”*, puesto que más allá de dictar las clases, la enseñanza virtual en confinamiento en materia formativa y laboral *“implicó muchas horas de trabajo”*, requerida para: realizar capacitaciones, *“dinamizar las aulas virtuales”*, usar las plataformas, entre otras.

Además, para las docentes *“fue muy difícil llevar adelante una educación virtual”*, porque ya venían acostumbradas/os a una enseñanza presencial y afirman que *“la virtualidad tiene sus particularidades y aristas”*. Agregan que en los inicios todo el mundo intentó trasladar la presencialidad a la virtualidad. *“En la pandemia uno tuvo que trabajar casi los siete días de la semana las 24 horas de la semana en una sola actividad que era la docencia porque fue muy difícil llevar adelante una educación virtual”*.

Frente a esto, comparten haber experimentado sentimientos de desesperación, de *“una terrible incertidumbre de muchas horas de trabajo”* y de insuficiencia, en donde sentían que de lo que hacían, *“nada era lo suficiente”*, pese a la totalidad del tiempo destinado a las mismas. *“Se dedicaba más horas para mí con menos calidad, porque era tal la desesperación de ver que hacer que en ese ver qué hacer estaba horas pensando en que hacer y no llegaba a algo concreto, entonces era muchísimas horas de trabajo, sobre todo hasta junio sin saber para donde organizar con mucha claridad, es decir, si hacemos esto, si hacemos aquello otro, o esto otro, o aquello, era así como una terrible incertidumbre de muchas horas de trabajo y sentir que finalmente nada era lo suficiente”*.

Se observa como en la universidad, a pesar de la situación de excepcionalidad, los *“sistemas de ideas”* (Lugones, 2008), como el sistema de medición de productividad siguieron operando en la universidad, como mecanismos de regulación, clasificando a los agentes académicos/ científicos mediante la medición no solo de la cantidad de publicaciones, producciones, titulaciones, puestos

laborales obtenidos, sino de las acciones llevadas adelante para sostener la virtualización de la enseñanza. *“Me recargó demasiado, me agobio con todo lo que hay que hacer y no se cortar”. Es una cuestión (...) de mi forma de trabajo (...) soy como rotunda, a todo o nada”.*

Ante la pregunta de ¿Cómo impacta en la dinámica cotidiana de las docentes entrevistadas los sistemas de ideas propios del ser universitario y de cientificidad en periodos de confinamiento? Se observa que además de las condiciones laborales de precarización existentes, se suma el impacto de la no-productividad en el ser de las docentes en su carácter de sub-alteridad (por la histórica precarización y feminización de la docencia): *“(...) era muchísimas horas de trabajo (...) y sentir que finalmente nada era lo suficiente”;* generando consecuencias cognitivas (procesos de negación) y psico-afectivas (sentimiento de insuficiencia) en su estar cotidiano. Esto significa que, el ser docente universitario coloniza aquellos discursos meritocráticos de racionalidad eurocéntrica (colonialidad del saber) perpetuados para responder a los modelos hegemónicos dominantes (colonialidad del poder), y cómo esto genera múltiples consecuencias en sus cuerpos, como aquellos sentimientos de insuficiencia por no ser alter ego/productivo denominado por Maldonado Torres (s/a) como colonialidad del ser.

CIENCIA, DOCENCIA Y OTRAS TAREAS (DE CUIDADOS Y DOMÉSTICAS) EN CONFINAMIENTO

Al reconstruir los climas de sus hogares durante la pandemia se observa que algunas convivieron con sus familias, otras con sus parejas y otras solas. Las docentes que convivieron con familiares mientras laboraron desde el hogar fueron tres, para ellas esto implicó *la sumatoria de tareas agregadas a la docencia*. Los resultados revelan que durante el confinamiento el *incremento del trabajo doméstico* apareció como nueva demanda en la vida personal y familiar de las entrevistadas. Una de ellas, expresa que tuvo que acostumbrarse a coincidir tiempos y momentos entre 1) los miembros de la familia: *“(...) tuve que hacer cosas que yo no hacía en mi casa, por ejemplo, limpiar, cocinar, colaborar en otras cuestiones (...)”*, y 2) otras actividades como la investigación y/o formación de equipos de trabajo, además de la docencia. *“(...) tenía que hacer coincidir todas esas actividades que no estaban dentro de mi itinerario con tener que dar clases y (...) con la investigación y la formación del equipo”.*

Por otro lado, las dinámicas respecto a la distribución de las tareas del hogar fueron diversas. Unas fueron sobrecargadas a un solo cuerpo, -el históricamente feminizado- y otras distribuidas mediante el diálogo previo. Sobre la primera, algunas docentes perciben que: *“(...) en mi casa, en mi pareja, en mi familia, sigue siendo una estructura sumamente tradicional en la distribución de tareas, lo que implica una sobrecarga para mí”.*

SER DOCENTE, INVESTIGADORA, MADRE, HIJA Y PAREJA EN CONFINAMIENTO

Durante el confinamiento para algunas docentes su *“vida ha sido más académica”*, expresan que al estar sola y *“al contar con ciertas condiciones”* y (...) *no tener otras demandas y responsabilidades más que lo laboral”* (...) pudo dedicarse mayormente a sus labores académicas/científicas; que no han tenido que conciliar sus tiempos laborales con los cuidados de infancias y el acompañamiento en la escolarización como otras/os colegas: *“(…) no tuve otra responsabilidad, no tuve hijos, no tuve que acompañar en esos procesos de escolarización, que muchos han tenido que hacerlo a la par del trabajo”*. Esta percepción se constata con la experiencia de una docente que durante el confinamiento realizó múltiples tareas vinculadas a la limpieza del hogar, cuidado de infancias y adultos mayores, docencia e investigación. Aspecto que ha implicado una *yuxtaposición de roles* generando por un lado, que la docente utilizará otros tiempos diferentes para el trabajo, y por el otro, consecuencias físicas, psicológicas, socio afectivas, etc, en sus cuerpos y subjetividades.

Lo anterior lleva a reflexionar que la tarea de los cuidados es más abarcadora e incluye el cuidado de otras personas y no solo de las infancias. Esto es importante puesto que durante la pandemia gran cantidad de adultos mayores han necesitado de cuidados de otras personas, como así también las personas enfermas y/o dependientes de otras. Y que en su mayoría, estas actividades recayeron sobre los cuerpos de las mujeres, sobre todo aquellas relacionadas a la preparación de alimentos, cuidado de infancias, de adultos mayores, personas con alguna enfermedad, etc.

En relación a esto, la docente al reflexionar sobre cómo se organizan ella y su pareja con respecto al cuidado de su hija, observa que en la división de tareas sigue recayendo físicamente en el cuerpo de la mujer. En este sentido, considera que las distribuciones de tareas en el hogar *“son terriblemente injustas”*, que, en su casa, en su pareja y en su familia observa que la distribución de tareas sigue siendo una estructura tradicional y eso para ella implicaba una sobrecarga laboral. ***“Son terriblemente injustos (...) en mi casa, en mi pareja, en mi familia, sigue siendo una estructura sumamente tradicional en la distribución de tareas lo que implica una sobrecarga para mí”***.

Por lo expuesto, se puede inferir que en el plano de las relaciones intersubjetivas de la docente con su entorno social/institucional/familiar se reproduce una Colonialidad de Género en la naturalización de atributos emocionales y físicos que según Ciccía (2021) se desprenden de “una lectura dimórfica de los cuerpos” reproducida para perpetuar una jerarquización dicotómica en la organización social de las tareas. En la coyuntura actual la sobre carga laboral sentidas y experimentadas por las docentes- investigadoras y sus respectivas consecuencias se constituyen como un claro ejemplo de ello.

b) LA MADRUGADA COMO TIEMPO DE TRABAJO EN PANDEMIA.

La mayoría de las docentes si bien tuvieron que conjugar sus actividades laborales remuneradas con las actividades de limpieza, ninguna mencionó haber trabajado en los horarios de la madrugada como si lo hizo la docente que maternó y cuidó de adultos mayores en confinamiento. Karol (2019) advierte que en la actualidad existen modos de disciplinamiento patriarcal que se entran en las experiencias. Esto se refleja en la experiencia intersubjetiva de dicha docente, que frente a la yuxtaposición de roles vivida (relacionados a la docencia e investigación y a las prácticas históricamente feminizadas, como los de cuidados y limpieza), utiliza la madrugada como tiempo de trabajo, en tanto para ella, es ahí donde logra organizarse y hacer todas las actividades que se realizan en el día. Menciona que la madrugada es el tiempo en el que logra organizarse y hacer todas aquellas actividades que se realizan comúnmente durante el día, es su tiempo de trabajar tranquila, el momento en el que deja durmiendo a su hija y a su pareja y se levanta a las tres de la madrugada y pasar de largo hasta el horario en que ellos se levantan. *“Teníamos horarios de reunión que hay bueno mi compañero la tenía que cuidar las horas que podía y después por las madrugadas, la madrugada era mi tiempo de trabajar tranquila, porque además al yo vivir sola basta que yo sepa que hay alguien caminando por la casa para que no me pueda concentrar, entonces hasta ahora, los dejo durmiendo y me levanto, me levanto a las tres, a las cuatro y ya paso hasta la hora que se empiezan a levantar y bueno”*.

Un análisis detenido nos lleva a observar que las organizaciones de estos tiempos de trabajo se adecuan y dependen de las actividades de cuidados. Entonces es innegable el hecho de que las mujeres madres docentes y científicas han tenido que organizar sus tiempos de dedicación y producción en la tarea docente según los tiempos de cuidados, y si tenemos en cuenta lo dicho hasta aquí, observamos que su cuerpo ha sido expuesto a la yuxtaposición de roles y actividades y ha implicado que las docentes que maternan en términos de salud mental duermen muy pocas horas, como le sucedió a la docente en cuestión, quien expresa que duerme entre tres o cuatro horas por día. *“Duermo muy pocas horas por día, tres o cuatro horas por día. Si envejecí, además no podía tener actividad física, yo siempre hice muchísima actividad física, entrenaba siempre de siete a ocho de la mañana durante años entrené en ese horario”, “En las madrugadas, ahí logro organizar, es decir bueno se hacen todas las cuestiones que se pueden en el día, si dormía siesta cuando podía para poder aguantar más a la noche, y a la noche me siento y realmente me concentro en trabajar”*.

La exposición a horarios nocturnos para acomodarse y continuar desarrollando sus tareas laborales y las pocas horas de sueño, invitan a reflexionar cómo las fronteras entre los tiempos de trabajo y los dedicados a lo personal se van tornando difusas durante el periodo de confinamiento para las docentes que han maternando a la par de sus actividades laborales. Esto parece confirmar

que las mujeres aún viven en sus espaldas las tensiones y dificultades para el sostenimiento familiar.

c) CONSECUENCIAS FÍSICAS, PSICOLÓGICAS Y SOCIO AFECTIVAS APARECIDAS

Para la docente que ha maternado, este periodo en términos físicos y de salud *“fue horrible”*, no pudo realizar actividad física como antes. *“Fue horrible, engorde, siento que envejecí, tuvimos COVID dos veces, quedaron secuelas en todos y nada en términos físicos y de salud terrible”*. En términos psicológicos y socio-afectivos, comenta que tras la superposición de tareas experimentó sentimientos (...) *de mucho rechazo a la actividad doméstica*” durante el confinamiento generándole fuertes procesos de negación por *“tener que verlo todo superpuesto”*. Sentía que *“la producción doméstica no remunerada”* (Jelin, 2020) le quitaba tiempo para el trabajo y para el cuidado de su hija y ma/padres; y eso le generaba la sensación de insatisfacción y enojo. *“Sentía que me quitaba tiempo para el trabajo porque a la vez sentía que no los cuidaba lo suficiente y a la vez que tampoco podía cumplir lo suficiente con el trabajo”*. Expresando que *“entonces era como que todo quedaba hecho a la mitad”*. y eso le generaba la sensación de insatisfacción y enojo: *“En la primera instancia (...) para mí en lo personal de mucho rechazo a la actividad doméstica, (...) yo me iba y tenía que preparar una casa para toda una semana y a la vez ocuparme de la mía. Pero el tener que verlo todo superpuesto era como procesos fuertes de negación. “estaba todo el tiempo como que enojada, porque la sensación de insatisfacción, el no estar satisfecha con el proceso de cuidar, ni con el proceso de trabajar”*.

Aquí aparece, nuevamente, el sentimiento de insuficiencia, pero esta vez, se agrega en co-constitución a las tareas de cuidados y el histórico *“(...) proceso del encapsulamiento de la domesticidad como vida privada”* (Segato, 2014, p.81), de los cuerpos históricamente feminizados que se desprende de lo que Federici (2018) reconoce como la histórica mitificación del trabajo doméstico como parte de la naturaleza femenina (p.39).

CONCLUSIONES

Reconstruir las experiencias de las docentes e investigadoras de la UNSa trabajando en periodo de confinamiento tras el impacto del Sars Covid-19, implicó comprender sus experiencias vitales más allá de aquella mirada dicotómica existente acerca de lo "público y privado", desprendida de la episteme colonial moderna que colocó a las mujeres históricamente *“(...) como resguardo de lo privado (...) generando (...) consecuencias (...) plenamente modernas y producto de la modernidad, y de la*

imposición de la racionalidad masculina en la ciencia moderna desde sus inicios y hasta la actualidad

(Segato, 2014, p. 81).

Se reconstruyó así sus experiencias entramándolas con otras actividades más allá de la docencia e

investigación, entre otros tiempos y espacios en situación de confinamiento. Tras ello, los resultados

muestran que: (1) La docencia en confinamiento implicó “trabajar en 24/7” y sin una retribución económica acorde a esta realidad; (2) Se observa el impacto de la no-productividad en el ser de las docentes en su carácter de sub-alteridad (por la histórica precarización y feminización de la docencia). Sentir que nada era suficiente” generó consecuencias cognitivas (procesos de negación) y psico-afectivas (sentimiento de insuficiencia) en su estar cotidiano, por no ser alter ego/productivo para el sistema académico/científico/ eurocentrista. (3) Durante el confinamiento el incremento del trabajo doméstico apareció como nueva demanda en la vida de las docentes, quienes tuvieron que conciliar dichas tareas, con otros tiempos, espacios y actividades de limpieza y cuidados de infancias y/o adultos mayores; (4) La distribución de tareas al interior de los hogares fue diversa. En algunos fue más equitativa y en otros se sobrecargaron en un solo cuerpo y fueron percibidos como mecanismos “terriblemente injustos”.

Estos resultados invitan a mirar cómo en la actualidad se sigue reproduciendo una lectura dimórfica de los cuerpos mediante la distribución dicotómica y jerarquizada de los roles sociales (Ciccía 2019, p. 69) principalmente en confinamiento en donde pareciera que los mecanismos de control de racionalidad masculina que operan sobre los cuerpos feminizados se reconfiguraron y/o intensificaron con el devenir pandémico, reflejados en la yuxtaposición de roles vivida por las entrevistadas, generando a su vez, consecuencias plenamente modernas en el ser y estar cotidiano de las mujeres.

Ellas, durante el confinamiento se vieron afectadas tanto por el impacto de las lógicas neoliberales en el plano intersubjetivo e intrasubjetivo en vinculación al desarrollo de sus actividades cotidianas¹⁰⁷, como por el impacto de una lectura dimórfica de los cuerpos que las ubica como responsables directas de las tareas domésticas y de cuidados. Estos sesgos androcéntricos se materializan en una distribución dicotómica y jerarquizada de los roles sociales (Ciccía, 2019, p. 69).

¹⁰⁷Lo que para Han (2014) se constituyen como mecanismos de auto explotación en tiempos de neoliberalismo. Para este autor, si el individuo falla en la sociedad del desempeño neoliberal, la vergüenza y los sentimientos de insuficiencia son consecuencias inevitables que además conducen a una depresión generalizada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ciccía, L. (2021) Dimorfismo sexual ¿natural? Una reinterpretación crítica de las diferencias biológicas. *Revista biotécnica*, vol. 29. UNAM.
- Segato, R. (2014) Colonialidad y patriarcado moderno: expansión del frente estatal, modernización y la vida de las mujeres. En Y. Espinosa Miñoso, D. Gómez Correal y K. Ochoa Muñoz (Edit.), *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Editorial Universidad del Cauca.
- Jelin, E. (2020) *Las tramas del tiempo: Familia, género, memorias, derechos y movimientos sociales*. Compilado por Ludmila Da Silva Catela ; Marcela Cerruti; Sebastián Pereyra.- 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2020.Libro digital, PDF.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 127-167. Siglo del Hombre Editores.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Lugones, M. (2008) Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*, Núm. 9, julio-diciembre, 2008, 73-101. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia. Redalyc Sistema de Información Científica Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.
- Silva-Carreño, W.H. et alt. (2023) Elementos de la obra de Byun- Chul Han para la formación ética frente a la sociedad del rendimiento. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, núm. 34, 183-205. Universidad Politécnica Salesiana.

Reflexiones en torno a los desafíos de la práctica docente universitaria en la actualidad

Luciana Diomedi
Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata
lucianadiomedi99@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo busca indagar en los nuevos debates y las problemáticas emergentes en la práctica docente universitaria. En este aspecto, se pone el foco en cómo las nuevas tecnologías y la cultura digital atraviesan a las subjetividades universitarias. Así como también, se profundiza en la importancia de la defensa de la universidad pública, gratuita y de calidad en el contexto actual, en dónde las nuevas derechas buscan atentarse contra los derechos del pueblo.

PALABRAS CLAVES: Universidad pública; comunicación/educación; práctica docente

INTRODUCCIÓN

La comunicación/educación es un campo que requiere constante actualización, los cambios acelerados que implican las nuevas tecnologías y las nuevas problemáticas que emergen en estos tiempos de crisis, traen consigo nuevos desafíos. En este artículo me propongo esbozar las temáticas actuales que atraviesan de forma transversal a la disciplina y a la Universidad Pública .

Es preciso mencionar que las siguientes reflexiones fueron surgiendo a medida que habitaba el territorio, desde mi experiencia docente en el Taller de Lectura y Escritura I de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. Por lo que el contacto cotidiano y el diálogo con los/as/es estudiantes fue fundamental para el desarrollo de este trabajo.

En este aspecto, podemos encontrar dos debates que se encuentran principalmente en boga. En primer lugar, la vorágine de información propia de un contexto atravesado por la cultura digital y la adaptación de los contenidos educativos a ello. Por otro lado, la llegada al gobierno de La Libertad Avanza, con su constante ataque y desfinanciamiento a la educación pública. Es a partir de estas dos aristas me surgen los siguientes interrogantes: ¿Por qué un gran porcentaje de los/as/es ingresantes de este Ciclo Lectivo se sienten interpelados/as/es por las corrientes de pensamiento de derecha? ¿Cómo se forman las nuevas subjetividades universitarias en base a ello? ¿Por qué el discurso neoliberal logró calar hondo en las juventudes? ¿Cómo revalorizar los espacios de disputa que se gestan en el interior de las universidades? ¿Cómo reconstruir la memoria colectiva en torno a la importancia del acceso a una educación pública, gratuita y de calidad?

LA UNIVERSIDAD QUE CONSTRUIMOS

En la historia Argentina el modelo neoliberal siempre apuntó directamente a la universidad. Aquella institución que a través de los años se supo configurar como una representación del proyecto nacional, que se formó desde una perspectiva que hacía énfasis en la democratización del saber, forjando la identidad y el futuro del país; rasgos que no son compatibles con los modelos globales y homogéneos que predica la derecha.

Asimismo, “tanto aquella idea constitutiva de democracia como las demandas históricas del movimiento estudiantil y los imaginarios políticos del siglo XX moldearon una universidad pública con aspiraciones universales, pero que se ve hoy tensionada entre tendencias institucionales conservadoras y modernizadoras, entre imaginarios democratizadores y

selectivos, entre la colaboración estatal y la defensa de la autonomía, entre lógicas públicas o privatistas” (Carli, 2014, p.15).

En la década del noventa “la globalización neoliberal lanzó un ataque devastador a la idea de proyecto nacional, concebido por ella como el gran obstáculo a la expansión del capitalismo global. Para el capitalismo neoliberal, el proyecto nacional legítima lógicas de producción y de reproducción nacional que tienen como referencia espacios nacionales, no solamente heterogéneos entre sí, sino celosos de esa misma heterogeneidad” (de Sousa Santos, 2019,p.148). En esa misma línea, durante la campaña presidencial de Javier Milei se intentó deslegitimar y atentar contra la educación pública, reivindicando las políticas de privatización que caracterizaron a esa época.

Es así, que en estos tiempos de vaciamiento de sentido, y de difusión de discursos de derecha entre las juventudes, debemos enfrentarnos nuevamente con una restitución de lo público. Lo que, en palabras de Huergo, requiere “una restitución de formas de lo público no sólo ligada a las visiones racionalistas, centradas en la argumentación y la creación de consensos más o menos armoniosos, sino también a la multiplicación de espacios de posibilidad para disputar el sentido de las cosas comunes”. (2013,p.3).

Desde una lectura a través de la comunicación/educación se entiende a lo social y lo político como parte constitutiva e indisoluble de la construcción de los saberes. Es por eso que no podemos aislar estos procesos que se gestan en el país de la práctica docente. La victoria de un gobierno que busca atentar contra los derechos populares y el recorte presupuestario a las instituciones públicas, forman parte de los debates que debemos dar dentro de cada campo de conocimiento.

Es desde cada una de las Facultades donde construimos nuestros saberes y, es allí dónde debemos gestar la lucha por la defensa de la educación. En un contexto en el que no hay un Estado presente que difunda el valor de una ciencia soberana, ni proteja las universidades, debemos resistir y encontrar nuevas formas de dar batalla.

Por lo que, desde las universidades como trincheras, debemos gestar los procesos de revalidación de la universidad pública, y alejar del imaginario de las nuevas subjetividades universitarias aquella idea del mercado como suplente del Estado.

Asimismo, debemos hacer un trabajo de concientización, desde una perspectiva del término freiriano. Esto implica que “cuando el pueblo advierte que está siendo oprimido, también comprende que puede liberarse a sí mismo en la medida en que logre modificar la situación concreta en medio de la cual se percibe como oprimido” (Freire, 1974, p.25). Este proceso a su vez, posibilita que los/as/es estudiantes se conciban a sí mismos como sujetos políticos, como protagonistas de los movimientos sociales que mueven a la historia. En este contexto,

debemos incentivarlos a cambiar el rumbo de los acontecimientos, a salir a las calles y demandar sus derechos.

Es por eso que el rol que debemos adoptar en la práctica docente universitaria también gira en torno a problematizar las temáticas que afectan al pueblo en nuestras producciones académicas. Por lo que, a su vez, nos enfrentamos al desafío de defender las ideas con las que se construyó la Universidad que hoy transitamos.

CULTURA DIGITAL Y DISCURSOS DE DERECHA

La pandemia implicó un cambio de panorama, lo que conlleva una reconfiguración del escenario educativo. En ese aspecto, emergieron nuevas formas de concebir la política y la cultura por parte de las juventudes universitarias. En ese sentido:

“La pandemia representa un contexto de oportunidad política para que diferentes elementos (algunos de carácter local y otros regional o internacional) encuentren posibilidades de articulación: la oposición al gobierno nacional y la gestión de la crisis sanitaria; la disputa por la movilización en las calles en un contexto de restricción de la circulación; la creación de espacios de sociabilidad y encuentro juvenil en las marchas opositoras y la producción de un sentido de la “rebeldía” en torno a las mismas; las disputas por la representación del enojo y la rabia y la actualización de una narrativa en torno a la llamada batalla cultural que moviliza adhesiones contra el progresismo y la intromisión del Estado” (Vázquez, 2023, p. 134).”

La adaptación a la situación excepcional que se nos presentaba nos permitió reconstruir las estrategias pedagógicas tradicionales y pensar en propuestas actualizadas, con las tecnologías como principal herramienta didáctica. Es así, que cada casa de estudio supo crear redes de contención para los/as/es estudiantes y construyeron nuevos conocimientos en base a la problemática que nos atravesaba como país.

Encontramos en los usos y apropiaciones de las nuevas tecnologías un arma de doble filo: por un lado, nos permite la democratización de la palabra, la posibilidad de producir sentidos y ponerlos fácilmente en circulación. Pero por el otro, a través de las redes sociales se facilita la propagación de discursos de odio y se nos presenta un algoritmo compuesto solo de contenido vinculado a nuestra burbuja ideológica. Este último factor, en ciertas ocasiones, fomenta el rechazo y la persecución hacia aquel que piensa diferente.

Y es en esta coyuntura en la que surge la figura de Javier Milei y el discurso de La Libertad Avanza, quien sabe captar la lógica de los consumos digitales juveniles, y predica un mensaje que incita a la violencia, poniendo el foco en la construcción de un enemigo interno al que destruir.

Teniendo en consideración este nuevo escenario que se nos presenta, desde la práctica docente debemos poder reconocer los mundos culturales de nuestros estudiantes como estrategia para plantar nuevamente las nociones de lo colectivo, que tanto se ve atacada en este escenario regido por la individualidad y el consumo. En este aspecto, es fundamental poder acompañar y guiar el vínculo de los/as/es estudiantes con las instituciones que transitan.

Es clave que identifiquemos aquellos puntos de interpelación que la derecha supo observar, y los resignifiquemos. Por lo que debemos poder construir nuevos sentidos y otorgar las herramientas necesarias para que puedan realizar una lectura crítica de sus consumos culturales cotidianos.

LAS DISPUTAS DE SENTIDO DENTRO DE LA UNIVERSIDAD

En estos últimos años se gestaron debates respecto a la igualdad, la diversidad sexual, el feminismo y las luchas sociales. Dentro de la producción de conocimiento de cada casa de estudios estos temas tomaron protagonismo, en una búsqueda por deconstruir los entramados de poder en los que nos encontramos inmersos/as/es.

Esta es una lucha que nos compete desde la construcción de conocimiento en la comunicación. Es así, que dentro de la agenda académica de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social se supo construir una contrarespuesta a las disputas hegemónicas, rompiendo con la idea de saberes universales y objetivos.

A su vez, a cuarenta años del retorno de la democracia, aquellos consensos que parecían estables fueron puestos en tela de juicio por el gobierno de derecha. Por las heridas de nuestra historia, es un deber de las instituciones educativas públicas poder difundir los legados de memoria, verdad y justicia. Asimismo, todo aquello que supimos visibilizar, problematizar, y nombrar, fue puesto en tensión nuevamente. Por lo que el rol y compromiso docente debe poner el foco en revalorizar la lucha en las aulas.

No podemos ignorar que muchos de los/as/es ingresantes que vemos pasar por los pasillos de la Facultad ya no se sienten interpelados por un proyecto de país nacional-popular y eligen definirse a sí mismos como libertarios, reivindicando una idea de pensamiento que enaltece a las empresas privadas y deslegitima el rol del Estado.

No obstante, debemos tener en cuenta la situación económica que atraviesa al país y el clima de constante incertidumbre, ya que interfiere directamente en las subjetividades estudiantiles y da como resultado una forma de concebir la política signada por el enojo y la desilusión.

Es entonces que nos preguntamos: ¿cómo contener a los/as/es estudiantes cuando el gobierno actual puja por poner trabas al acceso a la educación? ¿Cómo construir una

universidad igualitaria, inclusiva en un contexto en el que las políticas estatales no nos amparan?

En ese sentido, debemos apostar a construir conocimiento signado por la integralidad, es decir, a través de “un esfuerzo por imaginar y construir la universidad como una institución que, a partir de la relación con la sociedad de la que forma parte y en diálogo con ella, produce conocimientos que contribuyen a su transformación. En esos procesos los universitarios aprenden investigando e interviniendo y se transforman también ellos y la institución” (Kaplun, p.48, 2014).

Es preciso destacar que el vínculo entre las nuevas tecnologías y la circulación de corrientes de pensamientos de la nueva derecha en las juventudes permean al sujeto universitario de las nuevas generaciones. Siendo sus entornos digitales caracterizados por la primacía del individualismo y el consumo constante, las ideas de lo colectivo que conforman a la universidad pública se ven en jaque.

CONSIDERACIONES FINALES

Queremos una Universidad Pública que produzca conocimiento a partir de los debates que se dan en la actualidad. Que se alimente de los movimientos populares, y rompa con las lógicas colonizantes que nos quieren imponer los gobiernos de derecha. Que considere a la educación como un derecho humano, y no como un privilegio al que solo unos pocos puedan acceder.

El 23 de abril de 2024 las calles y plazas se llenaron en la marcha en contra del desfinanciamiento de las universidades. En una jornada histórica el pueblo marchó en defensa de la educación pública. Ante un gobierno que deja en un segundo plano a la educación y los derechos del pueblo, encontramos una esperanza en las redes de contención popular.

En esa misma línea, en estos tiempos de amnesia, es importante no olvidar que “no es el capricho ideológico de nadie, sino una ley de la nación, la que dice que la educación superior, en este país, es un derecho universal. Y puesto que no hay derechos, dijimos, sin un Estado activo que los promueva y garantice, cuando una ley de la nación dice que una cosa es un derecho lo que está diciendo es que el gobierno de ese Estado tiene la obligación de desplegar políticas activas para garantizarlo” (Rinesi, p.35, 2020).

Es así que, en la unión colectiva de quienes formamos parte de la universidad podemos encontrar la salida: estudiantes, docentes, no docentes y graduados constituyen esta lucha. Porque “el conocimiento que está en nuestras universidades no solo es un conocimiento de calidad, sino, uno que le pertenece a todo el pueblo argentino. Un conocimiento, entonces,

que debe estar en el centro de la planificación y ejecución de las políticas públicas. Y las investigaciones, discusiones y producciones de nuestras universidades tienen que estar pensadas para un desarrollo productivo con inclusión y solidaridad” (2020, p. 15, Saintout). Son tiempos de resistencia constante ante el avance de la derecha a nivel global. Todos los derechos conquistados se ponen en disputa, pero es allí donde la práctica docente también se convierte en militancia.

Porque la Universidad que soñamos se construye trazando puentes entre la educación, las demandas populares, los movimientos sociales emergentes y la política. Porque no “caemos” en la educación pública, sino que la elegimos y la volvemos a elegir todos los días.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, H.O. y Monzón, M. A. (2020). *La universidad como derecho humano y de los pueblos*. UNM.

de Sousa Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. CLACSO, CEDALC, Centro de Pensamiento Pedagógico. Cronograma.

Carli, S. (2014). *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia política y vida cotidiana*. Ideas en debate: serie educación.

Freire, P. (1974). Conscientization. *Cross Currents*, 24 (1), 23-28.

Huergo, J.A. (2013). Mapas y viajes por el campo de Comunicación/Educación. *Tram [p] as de la Comunicación y la Cultura*, núm. 75, mayo-junio 2013, 19-30. ISSN 2314-274X.

Kaplún, G. (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 1(1), 44-51.

Saintout, F. (2020). *Las universidades no se distancian*. Serie Salud.

Vázquez, M. (2023). “Ahora es nuestro tiempo”. Activismos juveniles en las nuevas derechas durante la pandemia (Argentina, 2020-2022). *IBEROAMERICANA. América Latina-España-Portugal*, 23(82), 117-137.

Tutorías académicas universitarias, experiencias pedagógicas y prácticas transformadoras

Victoria Obregón
María Eugenia Dichano
Universidad Nacional de Quilmes
vobregon@uvq.edu.ar
mdichano1@uvq.edu.ar

RESUMEN

Compartir experiencias laborales, compartir intervenciones y poner en común trabajos, acciones, herramientas, que nos permiten transitar espacios formativos en clave transformadora. La experiencia de trabajo como tutoras académicas en el marco de las formaciones virtuales que brinda la Universidad Nacional de Quilmes nos permite convalidar experiencias que hacen parte de estrategias de innovación educativa. Experiencias que generan cambios, que repercuten en las trayectorias formativas de estudiantes universitarios. Estudiantes que llegan a la universidad con otros perfiles, que interrogan nuestras acciones e intervenciones, que nos exigen otras miradas desde las cuales contemplar la vida universitaria, la organización institucional, las dinámicas educativas y por supuesto nuestra práctica profesional.

Este año la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) celebra 25 años de trayectoria en educación virtual y nos proponemos desde la perspectiva de género y diversidad, repensar un rol que sabemos potente, que permite otras formas de acompañamiento, que construye presencialidad en el marco de lo virtual y desde ahí sostiene trayectorias formativas. Dicha perspectiva la entendemos fundamental y necesaria, en clave de promover su transversalización, potenciar la labor que desarrollamos e impulsar prácticas transformadoras que permitan construir una universidad más inclusiva y diversa.

PALABRAS CLAVE: Educación; tutorías académicas; experiencias pedagógicas; perspectiva de género y diversidad; transversalidad

GENEALOGÍAS. EDUCACIÓN VIRTUAL

Repasar el camino que nos trae a este presente, es importante no sólo para recuperar sino también para poner en valor lo andado, y desde ahí avanzar en destacar la tarea y el rol que han tenido, y tienen, las tutorías académicas en el marco de la Educación Virtual. En este sentido y situándonos en nuestro país, en el territorio donde se ancla nuestra experiencia y labor, decir que la Universidad Nacional de Quilmes se crea mediante la Ley N° 23.749 en septiembre de 1989. La misma se emplaza y construye en terrenos que fueron donados por la empresa textil Fabril Financiera en Bernal, Quilmes, provincia de Buenos Aires. Quienes la habitamos, decimos que es “universidad conurbana”¹⁰⁸. En 1999 presenta su primera aula virtual¹⁰⁹, siendo la precursora en la incursión de la Universidad pública en territorios vinculados con Internet. Se vuelve así una Universidad pionera en la implementación de educación a distancia en Argentina y en la región. Avanzada su experiencia en esta modalidad de formación, promueve el armado de equipos de investigación a los fines de conocer las particularidades de esta, apuntando a generar y construir conocimiento en base a la práctica, al propio hacer. Como consecuencia de esas producciones y búsquedas, destaca la colección IDEAS¹¹⁰ que toma la experiencia educativa virtual de la universidad y genera una serie de materias que devienen aporte fundamental al tema.

En la compilación Trayectorias reales en tiempos virtuales (2016) se convidan textos sobre la educación mediada por entornos virtuales, desde la óptica de sus protagonistas. Allí se destaca y menciona como antecedente y motor de producción, de escritura, la investigación desarrollada entre 2009 y 2013, que dirigiera Roque Dabat¹¹¹: “La relación entre las tutorías virtuales y las trayectorias académicas de los estudiantes en el Programa UVQ”. Seguida

¹⁰⁸ Recuperamos referencias en este sentido que se pronuncian desde las experiencias de habitar, ser parte de espacios universitarios emplazados en lo que se denomina conurbano bonaerense, que se trata de los municipios que rodean a la Ciudad de Buenos Aires. Dicha expresión se ancla en la identidad e historia local y trasciende lo meramente institucional.

¹⁰⁹ Desde entonces trazó un camino de innovación que abarca el grado y el posgrado, la investigación, la transferencia y la extensión. Actualmente cuenta con 5 tecnicaturas y 9 licenciaturas (en ciclo completo o como ciclos de complementación curricular), además de una importante oferta de posgrado en la modalidad. <https://www.unq.edu.ar/a-distancia/>

¹¹⁰ Ideas de Educación Virtual constituye una propuesta colectiva que intenta reflejar la experiencia educativa innovadora de la Universidad Nacional de Quilmes en educación superior mediada por tecnología. Aborda múltiples temáticas de actualidad en el campo de la educación virtual y bimodal, abierta y a distancia, con el objetivo de propiciar el intercambio y la circulación de miradas y experiencias.

¹¹¹ Director de la Colección Ideas de Educación Virtual y secretario de Educación Virtual de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Es responsable académico de la UNQ frente a la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD).

por “Educación Superior, diversidad e inclusión. Relaciones entre trayectorias académicas y construcciones subjetivas de estudiantes y exestudiantes virtuales”.

Vale referir, como antecedente necesario a la experiencia en la UNQ, a La Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD)¹¹². La misma fue fundada en octubre de 1980 en Madrid, durante el I Simposio Iberoamericano de Rectores de Universidades Abiertas y a Distancia con el objetivo de mancomunar esfuerzos, aportar en al mejoramiento de la educación superior a distancia, promover el intercambio entre las universidades abiertas y a distancia en Iberoamérica¹¹³. La importancia de su constitución radica en el tiempo en el que emerge. No había pasado tanto tiempo, pensando que se considera a la década del ´70 como el momento de desarrollo a escala mundial y, en particular, en Iberoamérica, de la creación y puesta en marcha de instituciones como la UNED de España, la UNED de Costa Rica, la UNA de Venezuela y el SUA-UNAM de México, entre otras. Instituciones en las que se enmarcan experiencias que consideran a las nuevas tecnologías de la información en el proceso educativo, cuando a la par iba teniendo lugar el constante desarrollo de Internet.

De esos inicios a la actualidad, los desarrollos tecnológicos no han dejado de irrumpir en el campo educativo promoviendo la necesaria revisión de las formas de estudio, de la organización institucional, del rol docente, de las prácticas pedagógicas, de los materiales de estudio, y tanto más que escapa a la finalidad de trabajo, pero hacen parte del contexto en el que tienen lugar las tutorías académicas.

UVQ¹¹⁴ – UNQ. OTRO MODELO PEDAGÓGICO

Dijimos que desde 1999 se dictan en la UNQ carreras de grado virtuales, pero un año antes se había creado el Programa Universidad Virtual de Quilmes que desde su puesta en marcha requirió un armado institucional complejo, una estructura que nucleara diferentes áreas y espacios de trabajo -nuevos y preexistentes-, en pos de garantizar su funcionalidad y sostén, entre los que se encuentra el sistema de tutorías académicas. Ese primer armado, que tuvo sus momentos de mayor despliegue como de achicamiento, en el 2022 se reconfigura en lo que es el actual Programa de Educación No Presencial “Universidad Virtual Quilmes”. El

¹¹² Alfredo Alfonso, actual rector de la UNQ, es vocal de la AIESAD.

¹¹³ Disponible en <https://aiesad.org/> Refiere al respecto German Dabat que ésta fue una de las primeras instituciones con visión integradora y un horizonte de trabajo cooperativo respecto de esta modalidad de estudios. “Desde entonces, AIESAD busca contribuir para la vida académica de gestores, profesores y estudiantes de las universidades miembro, por medio de sus variados proyectos de democratización de la información relevante y de calidad en EAD, y el intercambio de valiosas experiencias” (Dabat, 2016,p.8).

¹¹⁴ Universidad Virtual de Quilmes, así se la refirió hace mucho tiempo.

mismo es el responsable de gestionar los aspectos específicos de esa modalidad de estudios, que implican: Curso Inicial de Socialización (destinado a ingresantes de las carreras de pregrado y grado de la modalidad, que tiene como objetivo nivelar los saberes y competencias referidas al uso de las TIC), tutorías académicas (desde el ingreso, cada estudiante tiene un/a tutor/a académico/a que realiza seguimiento personalizado y acompañamiento de la trayectoria a lo largo de toda la carrera); materiales didácticos (están pensados para la modalidad virtual con el propósito de facilitar la comprensión de los nudos fundamentales de cada asignatura); evaluación; capacitación docente.

Este espacio, comparte lineamientos con los que se trabajó y trabaja en la institución, que son su marco. Hablamos de una mirada respecto de la Educación Superior. En este sentido la UNQ, funda sus principios y orienta su política educativa en una concepción inclusiva y democrática. En el marco de ese horizonte, puesta en marcha de propuestas formativas virtuales, aloja un grupo particular de estudiantes universitarios, cuyos perfiles tradicionalmente no acceden a las universidades de la región metropolitana. (Cambours Donini y Gorostiaga, 2016).

Para profundizar en el modelo pedagógico de las tutorías académicas, es importante referir a quienes son los/as/es estudiantes y las carreras que se dictan, distinguiendo las carreras de tronco único, de las carreras de Ciclo Complementario Curricular. A las primeras se accede con título secundario, para las segundas se requieren, según la carrera, que sean egresados/as/es de diplomaturas de la UNQ, o que sean estudiantes universitarios que hayan aprobado quince asignaturas, o ser egresados/as/es de institutos de educación superior reconocidos oficialmente con título de tres o más años de duración, etc.¹¹⁵. Entonces, y siguiendo los resultados del proyecto de investigación “La relación entre las tutorías virtuales y las trayectorias académicas de los estudiantes en el programa UVQ”¹¹⁶, el promedio de edad de los/as/es estudiantes era de 34 -extendiéndose el rango entre los 19 y los 71 años-. Allí respecto del estado civil se menciona que el 40% refería a “casado”, el 14% a unido y el 40% a soltero. Se destaca que las mujeres componían el 68%. Queremos destacar también de ese estudio que, en relación con las obligaciones familiares y la disponibilidad temporal para desarrollar estudios universitarios, la variable estado laboral indicaba que más del 90% estaban ocupados y de ese porcentaje el 67% trabajaba en actividades afines a su carrera¹¹⁷. Si bien hay muchos más datos interesantes en los estudios que tomamos para estas reflexiones, nos interesa construir una idea un poco más global de

¹¹⁵ Recuperado en <https://www.unq.edu.ar/carreras/>

¹¹⁶ El informe final de dicho proyecto fue presentado en mayo de 2013

¹¹⁷ Para ver los resultados completos de esta investigación se puede consultar el artículo: Trayectorias académicas y construcciones subjetivas de estudiantes y ex estudiantes virtuales, de Patricia Sepúlveda.

estos perfiles. Se trata de jóvenes, adultos/as/es, que en su gran mayoría trabaja y esto requiere flexibilidad en horarios para el estudio y la construcción de estrategias singulares. Los perfiles son de estudiantes con personas a cargo (hijos/as/es, madres / padres), con residencia en zonas donde no hay universidades nacionales públicas y gratuitas o instituciones de educación superior de fácil acceso en términos de cercanías geográfica o incluso de franjas horarias amplias para sostener las cursadas con espacios laborales.

Parte de estas particularidades pretenden dar cuenta de que la experiencia formativa se caracteriza por la flexibilidad de organización también para los momentos de inscripción a materias, como para rendir los finales que son presenciales y obligatorios tal como establece el SIED (Sistema Institucional de Educación a Distancia). Hablamos de tiempos que se organizan en función de lo que eligen/pueden cursar y estudiar según sus necesidades y obligaciones. Estudiantes que cuentan con docentes que conocen la modalidad, con materiales didácticos producidos por la propia universidad, y con el acompañamiento profesional de los/as/es tutores académicos que brindan herramientas para que puedan construir el propio ritmo para sostener tanto la cursada como las distintas ocupaciones diarias, laborales, tareas de cuidados, cuestiones familiares y cuestiones personales. Tal como se especifica en la web institucional, el modelo de educación no presencial de la UNQ promueve un rol activo por parte de los/as/es estudiantes en la construcción social del conocimiento¹¹⁸. Se piensa la educación universitaria desde una perspectiva constructivista que persigue la generación de aprendizajes significativos en cada estudiante, donde nuestra labor cobra un lugar significativo.

La modalidad virtual incorpora la figura del tutor en su modelo pedagógico. En el Artículo 4 de su resolución indica: “La acción docente comprende las actividades de diseño, planificación, desarrollo, asistencia, tutoría y evaluación de las distintas instancias propias de la enseñanza y el aprendizaje en la modalidad virtual. Dichas actividades se encuentran distribuidas entre directores de carrera, autores, profesores y tutores”. De este modo, el tutor complementa las actividades del profesor. (Reynolds, Bustamante, Sepúlveda, 2016, p. 41)

Actividades que hacen parte de prácticas transformadas, entendiendo que muchos/as/es estudiantes ingresan a la universidad como han señalado Bautista, Borges, Forés en 2008, cuando es “escasa o nula experiencia de aprendizajes de este tipo y en entornos virtuales, es importante que la propuesta pedagógica permita la adquisición de las competencias para trabajar y aprender en un entorno en línea”.

¹¹⁸ Disponible en: <https://www.unq.edu.ar/a-distancia/>

CUANDO LAS POLÍTICAS DE GÉNERO LLEGAN A LAS UNIVERSIDADES

En 2014 se inicia proceso de discusión y aprobación de protocolos de actuación frente a las situaciones de discriminación y violencia de género dentro de las instituciones universitarias, que llevó a que en 2019 el 79% de las mismas contaran con ese instrumento¹¹⁹. En periodo 2018-2020, cuando se configura la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra de Violencias (RUGE), tienen lugar auge de creación de protocolos con el 38% de las universidades, otro dato importante es que en 2019 tiene lugar la adhesión a la “Ley Micaela” por parte del sistema universitario.

La unión de los activismos feministas de los últimos años en las universidades, sumado a las genealogías de los estudios de género y mujeres y que nacen finalizando la década de los 80, generó un proceso de transformación de sentidos y material que algunas autoras han denominado “la segunda reforma universitaria”. (Torlucci, 2021)

En relación con la UNQ la genealogía de políticas de género va del 2013 a partir de la creación de la Cátedra de Género y Sexualidades, dirigida por Dora Barrancos. En los años subsiguientes se creó el Programa de Prevención de Violencia (RCS N° 218/16); se aprobó la resolución que promueve la Paridad de género en la lista de candidatos/as para la elección de claustro (RCS N° 552/19); tuvo lugar la Adhesión a Ley Micaela (RCS N° 255/19); las Becas Trans-formación que promueven el acceso y la permanencia de la población trans (RCS N° 292/20); los Cursos Ley Micaela RCS 123-20; el Protocolo de Acción Institucional para la Prevención e Intervención ante situaciones de violencia o discriminación de género (RCS N° 164/20); el Cupo trans que establece que los cargos de la UNQ deberán ser ocupados por una proporción no inferior al 1% por personas trans (RCS N° 243/20); el Lenguaje inclusivo (RCS N° 257/20); el formulario para la inscripción al Registro de Aspirantes Trans a Cursos y Capacitaciones (RCS N° 231/21); el Curso Masculinidades (RCS N° 117/21); la resolución referente al cumplimiento de la ley de Identidad de género que establece que todas las dependencias de la UNQ deberán respetar la identidad de cada persona con el solo requerimiento (RCS N° 618/22) y el reglamento para la planta básica docente UNQ (2023) que incorpora el requerimiento de capacitación de género obligatoria para la promoción de categoría docente.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA Y VALORACIÓN ANALÍTICA TUTORÍAS ACADÉMICAS Y PERSPECTIVA DE GÉNERO

¹¹⁹ Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/365368-un-informe-de-ruge-para-avanzar-en-politicas-de-genero>

Sabemos que hay un sentido común extendido en la sociedad, respecto a que todas las personas somos “distintas, pero iguales”. Si nos referimos a características físicas, somos diferentes, pero afirmamos que somos iguales en derechos. Ocurre que, en la realidad concreta, perspectiva de género y diversidad mediante, vemos que esto no es así. Existe entre las mujeres, LGBTI+ y varones, una relación de desigualdad histórica, que mucho tiempo se apoyó y justificó como producto de la biología, cuando las desigualdades no son derivas de causas naturales sino de cuestiones históricas, culturales, sociales y políticas.

Dicho esto, volviendo la vista a la UNQ que entre sus postulados tiene la misión de “producción, enseñanza y difusión de conocimientos del más alto nivel en un clima de igualdad y pluralidad”¹²⁰ y entre sus principios la de “asegurar la igualdad de oportunidades y posibilidades”¹²¹.

Destacamos esto para referir a que la primera capacitación en el marco de jornadas internas de tutorías fue en 2022 y en torno a la importancia de eliminar las marcas de género de nuestras comunicaciones con el objetivo de incluir en las mismas a la mayor cantidad de personas. El foco estuvo puesto en el lenguaje en tanto instrumento de comunicación y construcción social de sentidos, medio estratégico para visibilizar identidades y reconocer derechos a grupos históricamente vulnerados. Se trabajó en base a la normativa sobre el uso del lenguaje inclusivo de la UNQ donde el Art. 1. establece *“Reconocer y avalar el uso de lenguaje inclusivo en cualquiera de sus modalidades como recurso válido en las producciones académicas realizadas por las personas integrantes de la comunidad universitaria.”* Se partió de reconocer los usos lingüísticos excluyentes que aparentan neutralidad, priorizan el género masculino -por sobre otros- e invisibilizan, excluyen y evidencian la desigualdad que subyace en las formas en las que nos comunicamos. Para esto se mencionaron ejemplos puntuales y propuso utilizar la regla de la inversión¹²². Se realizó un abordaje sobre el uso de la “X” y el “@” en la escritura, dado que la mayoría de las comunicaciones son escritas y, en el caso de lectores inmersos para personas no videntes o con alguna otra discapacidad visual no pueden leer simbología. Por este motivo, existen diferentes guías de buenas prácticas elaboradas por el área de Salud y Discapacidad que nos permiten repensar nuestras comunicaciones. Cerramos este primer espacio de diálogo con propuestas específicas, mencionando qué podemos evitar para corrernos del plural masculino, cómo podemos reemplazarlos y con la invitación de compartir las normativas en materia de género y diversidad en nuestras salas, dejarlas disponibles para que cada estudiante puede acceder fácilmente a ellas.

¹²⁰ Recuperado de <https://www.unq.edu.ar/41-misin-funciones-y-principios/>

¹²¹ Ídem.

¹²² Consiste en probar si el texto funciona al sustituir los términos femeninos por los correspondientes masculinos y viceversa.

Durante el 2023 profundizamos el espacio de formación buscando abrir el diálogo y la reflexión. Para esto propusimos una dinámica de caldeamiento que permita generar clima de confianza y apertura para que podamos profundizar la perspectiva de género en el marco de nuestras rutinas de trabajo. Partiendo de situaciones cotidianas en el marco de la dinámica “Paso al frente” se formularon preguntas del estilo: ¿quién se encarga de arreglar cuestiones eléctricas en la casa? ¿quién sintió miedo caminando por la calle? ¿quién lava la ropa? ¿quién no se animó a hablar en una reunión de trabajo pensando que iba a decir una pavada? ¿quién se queda sin posibilidades de ir a reuniones laboral cuando las ponen en horarios puntuales? Esto nos permitió exponer, por la configuración de movimientos que hubo en el aula, algo de las desigualdades en torno al género que habitan nuestras cotidianidades históricamente y pasan desapercibidas. Reconocer lo invisibilizadas que están en nuestro día a día.

Luego, y con el objetivo de visibilizar cuánto se conocen las normativas internas de la UNQ referentes a género y diversidad, propusimos una actividad que buscaba conectar la normativa con el año de aprobación. Aquí pudimos observar que muchas normativas no eran conocidas por los/as/es tutores/as, dando cuenta también de la falta de difusión y comunicación interna referente a las mismas. Le siguió una historización sobre políticas de género de la UNQ vinculadas con el contexto social, haciendo foco en problematizar ¿cómo puede interferir o afectar la gestión del tiempo y las desigualdades de género que observamos en la dinámica de caldeamiento, en las trayectorias de nuestros/as estudiantes?, por ejemplo, y lo importante que es que como tutores/as podamos identificar las desigualdades de género y las formas que pueden asumir.

Al finalizar el taller, dejamos algunas preguntas con el objetivo de promover la reflexión y problematización de nuestras prácticas. Algunas de ellas son: ¿Cómo dialogan estas políticas institucionales con nuestras prácticas docentes?, ¿Qué viene a aportar la Ley Micaela?, ¿Por qué llegan estas normativas a las universidades?, ¿Tiene impacto en las trayectorias estudiantiles?, ¿Qué es lo específico a pensar en nuestro rol como tutorxs?, ¿Por qué es importante incorporar la perspectiva de género y diversidad? ¿Cómo es transversalizar dicha perspectiva en la tarea de tutores/as académicos? Preguntas que pensamos en clave de desafíos futuros que nos permitan y promuevan repensar nuestro rol, como encontrarnos en un tiempo futuro para compartir reflexiones.

CONCLUSIONES

Entendemos que el lugar de la Universidad, pública y gratuita, es central en nuestra sociedad y debe ser de puertas abiertas a la misma. Para ello debe poder promover políticas educativas y estrategias que garanticen no solo el acceso a la educación superior -que por

supuesto no le cabe solo a ella esta tarea- para todas las personas de manera transversal. Sino también su permanencia y terminalidad En ese sentido, avanzar hacia la efectiva transversalización de la perspectiva de género y diversidad, se torna fundamental. Cada tutor/a/e apunta al acompañamiento activo de toda la experiencia y trayectoria estudiantil. Por eso, desde nuestro rol pedagógico es necesario promover el reconocimiento y acceso a los derechos garantizados por las normativas vigentes, como reconocer la singularidad de los perfiles de los/as/es estudiantes que habitan las propuestas formativas virtuales de modo que puedan no sólo llegar y ser parte, sino sostener(se) en la cursada, permanecer en la comunidad universitaria y poder egresar, a pesar de las desigualdades estructurales existentes, entre las que destacamos las de género. Creemos que es a partir del reconocimiento de las mismas, de identificarlas, del visibilizar los guiones patriarcales que habitan la institución y nuestras prácticas, que podremos desandar, reescribir e imaginar nuevas formas de acompañamiento, nuevos tonos en nuestras intervenciones, que permitan crear e impulsar otras prácticas, las transformadoras. Y desde ahí sumar en la construcción de la universidad que merecemos, abierta a su comunidad, comprometida con quienes la habitan, garante de derechos. Pública, feminista, diversa y popular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bautista, G., Borges, F. y Forés, A. (2008). *Didáctica Universitaria en Entornos Virtuales de enseñanza- aprendizaje*. Narcea.
- Cambours Donini, A.M. y Gorostiaga, J. (2016). *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Editorial Aique.
- Ezcurra, A.M. (2011). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. 1ra Ed. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- República Argentina. (2015). Guía para el uso de un Lenguaje No Sexista e Igualitario en la HCDN. Honorable Cámara de Diputados de la Nación
- República Argentina. Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad. (2021). *(Re)Nombrar: guía para una comunicación con perspectiva de género*. 1a ed. Editorial MinGéneros.
- Torricella, P., Gianfrini, M.P. y Luquet, C. (Coord.). (2023). *RUGE: la formación de formadorxs en género en las universidades*. 1a ed. RUGE-CIN. Libro digital, PDF.
- Sepúlveda, P. (2016). *Trayectorias reales en tiempos virtuales. Estudiantes y docentes universitarios desde una mirada inclusiva*. Universidad Nacional de Quilmes. Ideas de Educación Virtual.

Sepúlveda, P. (2013). Trayectorias académicas y construcciones subjetivas de estudiantes y ex estudiantes virtuales. *Apertura*, vol. 5, núm. 2, octubre, 2013, 70-81. Universidad de Guadalajara.

Villanueva, E. et al. (2019). *Hacia la construcción colaborativa del conocimiento*. 1a ed. Universidad Virtual de Quilmes. Libro digital, PDF.

Viajeros del tiempo: una aventura intergeneracional

Silvina Rapossi

Ciclo Básico Común. Universidad de Buenos Aires

silvinarapossi@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo se propone relatar una experiencia llevada a cabo con alumnos cursantes de la asignatura Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado del Ciclo Básico Común, una de las materias comunes a los ingresantes a las carreras de grado de la Universidad de Buenos Aires. A través de este proyecto de aula, se procuró situar a la historia argentina y latinoamericana en un punto de encuentro intergeneracional, en el que las y los estudiantes puedan expandir el horizonte de sus miradas y amplificar sus voces.

La experiencia que se relata es el resultado de un proyecto de aula implementado durante el segundo cuatrimestre de 2023 y del que participaron 100 alumnos.

Este proyecto buscó recuperar, reconocer y valorizar la memoria colectiva a través de una aproximación a la historia desde una perspectiva vivencial, apelando a los recuerdos de quienes vivieron esos acontecimientos y fomentando el diálogo intergeneracional y la reflexión crítica sobre nuestro pasado reciente.

Esta experiencia logró movilizar fondos de conocimiento, puso en diálogo experiencias y prácticas sociales y culturales y potenció la posibilidad de un aprendizaje con sentido para la vida.

PALABRAS CLAVE: vivencia; memoria colectiva; historia; diálogo intergeneracional; fondos de conocimiento.

Partimos del presente para hacer un inventario de aquellos objetos, hombres o lugares que pertenecen a la herencia colectiva... (Pierre Nora, 2006)

INTRODUCCIÓN

La articulación entre universidad y escuela de nivel secundario requiere del diseño de estrategias destinadas a contribuir a que los estudiantes que inician su formación superior adquieran competencias de carácter transversal que contribuirán a favorecer su desempeño académico en la Universidad y su afiliación. El escenario en el que sucede esta transición adquiere especial relevancia en virtud del proceso vital y de elección vocacional que experimentan los ingresantes.

El Ciclo Básico Común constituye el primer año de todas las carreras de grado de la UBA. Consta de seis asignaturas: dos según la orientación, dos específicas de la carrera y dos comunes, a excepción de las tecnicaturas que tienen entre una y cuatro materias y las carreras de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo que cuentan con siete.

Este tramo es un espacio de conocimiento y socialización en el que converge una multiplicidad de estudiantes, con sus propias singularidades y trayectorias educativas. En este entorno, en el que se conjuga la masividad y la heterogeneidad de intereses confluyen estudiantes de diversas procedencias (nacionales y extranjeros, del interior del país y residentes en el AMBA, egresados de escuelas públicas y privadas, con formaciones dispares y orientadas al estudio de distintas disciplinas).

El Ciclo Básico Común constituye, sin dudas, una experiencia singular que objetiva el “cruce de fronteras, entre universidad y escuela secundaria, que horizontaliza y revisibiliza vínculos, prescripciones, desnaturalizando lo dado y creando nuevos sentidos y motivos, desde círculos de reflexión, participación, bienestar” (Nepomnechi, 2017)

Este trabajo se propone relatar una experiencia llevada a cabo con alumnos cursantes de la asignatura Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado, una de las materias comunes a los ingresantes a las carreras de grado. A través de este proyecto, se procuró situar a la historia argentina y latinoamericana en un punto de encuentro intergeneracional, en el que las y los estudiantes puedan expandir el horizonte de sus miradas y amplificar sus voces.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Se diseñó una experiencia de aprendizaje a partir de la elaboración de un conjunto de actividades que apelen a articular la emoción y el conocimiento orientados a transformar los modos en los que las y los estudiantes se acercan a la historia.

En la actividad asignada a las y los estudiantes pueden identificarse tres acciones diferentes: i) la investigación sobre un hecho histórico elegido, ii) la entrevista a una persona que haya vivido el acontecimiento previamente indagado, a través de la formulación de un conjunto de preguntas elaborada por las y los estudiantes a partir de la investigación previa con la finalidad de conversar con el entrevistado acerca de su memoria y vivencia personal respecto del suceso elegido. lii) la confección de un breve informe en el que las y los estudiantes describan las similitudes y diferencias que identificaron entre el hecho investigado y el relato obtenido durante la entrevista.

La experiencia que se relata es el resultado de un proyecto de aula implementado durante el segundo cuatrimestre de 2023 y del que participaron 100 alumnos. El producto de esta experiencia se materializó en presentaciones de multimodales, que adoptaron diferentes formatos y lenguajes. Se presentaron 36 trabajos grupales. Las entrevistas versaron sobre la dolarización en Ecuador, el golpe de estado de 1972 en Chile, terrorismo en Perú, la crisis del 2001 en Argentina, la guerra de Malvinas, la masacre de Ezeiza. Se llevó una puesta en común en la que se intercambiaron pareceres acerca de la experiencia vivenciada.

La propuesta fomentó la configuración de un espacio de encuentro intergeneracional entre quienes vivieron un hecho histórico ocurrido en Argentina o en el mundo entre 1955 y 2001 y las y los estudiantes de la asignatura que se aproximaron al conocimiento de ese acontecimiento a través de materiales didácticos elaborados y/o escogidos con la finalidad de abordar los contenidos definidos en el diseño curricular de la materia. El propósito de la estrategia de enseñanza diseñada fue contribuir al intercambio de conocimientos y habilidades entre generaciones en el marco de una dinámica socioafectiva que apelase a la implicación emocional.

En este orden de ideas, Sulle (2014) señala que “los sujetos afrontan y dominan diferentes herramientas culturales, pero para modificar un camino evolutivo, la cuestión está en cambiar la herramienta cultural, más que en mejorar las habilidades del agente para utilizar la herramienta”

Esta experiencia remite a un espacio compartido en el que resulta necesario abordar la apropiación de los significados culturales, involucrar distintas dimensiones de análisis: psicológicas, culturales e institucionales (Wertsch, 1993).

En este sentido, cabe señalar que reflexividad histórica y perspectiva crítica como potentes herramientas de análisis en este contexto, “para hacer explícito lo implícito y enfrentar problemas, así como para entender...actividades humanas que implican subjetividades históricamente situadas y culturalmente mediadas...” (Erausquin, 2021).

VALORACIÓN ANALÍTICA. LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

La memoria histórica y la vivencia personal son herramientas poderosas que pueden transformar la forma en que los estudiantes perciben y entienden el pasado. Según el historiador Pierre Nora, la memoria es el recuerdo de un pasado vivido o imaginado, cargado de afectividad y abierto a transformaciones. Es una construcción colectiva que se nutre de las experiencias individuales y que, a su vez, contribuye a forjar nuestra identidad como individuos y como sociedad.

La vivencia, por su parte, se refiere a la experiencia personal de los individuos, su percepción subjetiva de los eventos y su significado emocional. La vivencia es única para cada persona y está intrínsecamente ligada a su identidad y a su contexto sociocultural.

En este orden de ideas, este proyecto buscó recuperar, reconocer y valorizar la memoria colectiva y las vivencias personales, conectándolas con los eventos históricos más significativos de nuestro país y de nuestra región. Este enfoque posibilitó que los estudiantes se aproximen a la historia desde una perspectiva vivencial, apelando a los recuerdos de quienes vivieron esos acontecimientos. Concomitantemente, se procuró fomentar el diálogo intergeneracional y la reflexión crítica sobre nuestro pasado reciente.

La integración de la memoria y la vivencia en la educación tiene el potencial de transformar la enseñanza de la historia, ya que permite a los estudiantes entender el pasado no solo como una serie de eventos cronológicos, sino como experiencias humanas cargadas de significado. Este enfoque promueve una comprensión más profunda y matizada de la historia, y fomenta el desarrollo de una conciencia histórica crítica.

En un mundo donde el acceso a la información es cada vez más rápido y superficial, es esencial que en el ámbito educativo se promueva un aprendizaje profundo y significativo, que no solo se centre en la adquisición de datos, sino también en su entendimiento crítico y reflexivo.

La capacidad de comprender que el pasado es cualitativamente diferente al presente y que, al estudiar la historia, podemos obtener una visión más completa y matizada del mundo en el que vivimos constituye la conciencia histórica. Esta comprensión es fundamental para formar ciudadanos críticos y reflexivos, capaces de participar activamente en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

La conciencia histórica se desarrolla a través de la capacidad de percibir el tiempo histórico, de reconocer la alteridad del pasado y de entender la continuidad y el cambio en la historia. Desarrollar la conciencia histórica en los estudiantes implica enseñarles a pensar históricamente, es decir, a analizar y evaluar las fuentes históricas, a reconocer las

perspectivas y los contextos, y a entender las implicaciones y consecuencias de los eventos históricos.

Carretero (2023) sostiene que todas las historias que se cuentan sobre el pasado son selectivas, parciales y están narradas desde una determinada perspectiva. Durante las entrevistas, las y los estudiantes pudieron conocer, recorrer y pensar la historia de manera de vincular más fuertemente la experiencia de aprendizaje con dos nociones centrales en este abordaje: la comprensión de que el pasado es cualitativamente diferente al presente y la conciencia histórica que procura entramar el pasado y el presente.

Las condiciones de posibilidad de los estudiantes para forjar ese lazo conceptual que enhebre el pasado, el presente y el futuro contribuyeron a la construcción de la ciudadanía y permitió explorar modos de dar nuevos sentido al abordaje de la historia.

Este proyecto habilitó nuevas formas de enseñar y aprender historia y promueve transitar una experiencia que entrama nuevas relaciones, significados y sentidos a partir de un marco de reflexión que permita comprender el pasado críticamente. Para ello resultó clave desarrollar el pensamiento histórico que conlleva la capacidad de utilizar evidencias para confirmar o rechazar afirmaciones sobre el pasado, comprender que las realidades del pasado son complejas y que es posible contraargumentar a partir de nuevas teorías, entender que las narraciones históricas son interpretaciones y ser capaces de analizar la continuidad y el cambio. (Carretero, 2023)

Moll (1997) define los fondos de conocimiento como “cuerpos de conocimiento culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual” (p.47).

Reconocer y valorar estos fondos de conocimiento permite conectar el aprendizaje escolar con la vida cotidiana de los estudiantes, haciendo que los contenidos educativos sean más relevantes y significativos.

Cuando los fondos de conocimientos son evidenciados y compartidos, el aprendizaje cobra un significado particular para el sujeto pues le permite poner en diálogo lo que se enseña en la escuela con lo que se conoce en el entorno del hogar y la comunidad.

Los fondos de conocimiento recuperados en las entrevistas se integraron, de esa manera, a la experiencia académica poniéndolos en diálogo con las narrativas históricas en los textos escolares.

CONCLUSIONES

Esta propuesta educativa que aspira a contribuir a la ampliación de derechos y se inscribe en un enfoque metodológico no escisionista demandó el diseño de una estrategia de enseñanza

orientada a construir puentes intergeneracionales, para propiciar la creación de nuevos espacios de encuentro y construir experiencias compartidas que amalgaman miradas y voces. Adicionalmente, se propuso incrementar la implicación y la participación activa de los estudiantes de modo de superar la dialéctica del afuera y el adentro en materia de inclusión educativa y de acceso a la tecnología. Permitted resaltar la potencia del diálogo, la problematización y la colaboración como herramientas necesarias para generar formas de construcción de conocimiento asentadas en vivencias.

Cuando se movilizan estos fondos en experiencias de aprendizaje, prácticas sociales e intercambios culturales, se potencia la posibilidad de un aprendizaje con sentido para la vida. La implementación de este proyecto creó la oportunidad de que las y los estudiantes se involucraran en procesos colectivos y críticos de producción de significado y sentido” (Esteban-Guitart & Moll, 2014b).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carretero, M. (2021). *Documentos de identidad: La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Tilde Editora.

Carretero, M. (2023). *Enseñar historia en la era digital*. Tilde Editora

Esteban-Guitart, M. y Moll, L. (2014). Live experience, funds of identity and education. *Culture and Psychology*, 20 (1), 31-48. <http://doi.org/10.1177/1354067X13515940>

Moll, L. C. (1997). Vygotski, la educación y la cultura en acción. En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un Currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación*, 39–53. Fundación Infancia y Aprendizaje.

Nepomnechi, M y Iacobellis, M. (2017): La creación del CBC-UBA: diálogo entre la historia documentada y la historia vivida. [Ponencia] en el XXXI Congreso ALAS, Uruguay 2017. Recuperado el 10-02-2022 en:

https://www.easyplanners.net/alas2017/opc/tl/2362_martha_nepomneschi.pdf

Rodríguez Arocho, W.C. (2022). Una experiencia educativa sobre memoria histórica y justicia social en la República Dominicana: Análisis en clave histórico-cultural. *Educación*, 28(1), e2526. <https://doi.org/10.33539/educacion.2022.v28n1.2526>

Rodríguez Arocho, W.C. (2023). El Concepto de Perezhivanie en la Obra de L.S. Vygotski: Antecedentes y Actualidad. *Revista De Psicología*, 19(38), 63–79. <https://doi.org/10.46553/RPSI.19.38.2023.p63-79>

Rubio-González, J., Rodríguez Arocho, W. y Erasquin, C. (2023). Perezhivanie como una unidad de análisis teórico-metodológica no escisionista para la psicología. *Límite (Arica)*, vol 18. Epub 17 de noviembre de 2023. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50652023000100214>

Sulle, A. (2014). Los enfoques socioculturales. Unidades de análisis y categorías que interpelan las relaciones entre aprendizaje escolar, contexto e intervención psicoeducativa.

Ficha de Cátedra. Publicaciones Centro Estudiantes Facultad de Psicología UBA.

Wertsch J. (1993). La heterogeneidad de las voces. En J. Wertsch, *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Visor.



5° JORNADAS
sobre las prácticas docentes
en la **Universidad Pública**



**especialización
en docencia
universitaria**

Dirección de
Capacitación y Docencia
Pressecretaría de Grado
SECRETARÍA DE
ASUNTOS ACADÉMICOS



**UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA**

ISBN 978-950-34-2475-9



9 789503 424759