

DIPLOMATURAS: NUEVOS TRAYECTOS, OTRAS REFLEXIONES

Compiladora/
Coordinadora
Virginia Gonfiantini

Prólogos de
Alejandro Vila
Marcela Coria

 ediciones

Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Humanidades y Artes
Diplomaturas: Nuevos trayectos, otras reflexiones.

Compilación de Virginia Gonfiantini. Prólogos de Alejandro Vila;
Marcela Coria.

1ª Ed. Rosario. Humanidades y Artes Ediciones - HyA ediciones,
2023

Libro Digital, PDF

Archivo Digital: Descarga y online.

ISBN 978-987-3638-66-4

1. Educación. I. Gonfiantini, Virginia, comp. II. Vila,
Alejandro, prolog. III. Coria, Marcela, prolog. IV. Título.
CDD 378.001

©Virginia Gonfiantini, Alejandro Vila, Marcela Coria.

© HyA ediciones, 2023

Decano: Alejandro Vila

Director editorial: Ruben Chabado

Coordinadores de edición: Nicolás Manzi - Matias Willi

Diseño editorial: Elvira Martin

HyA ediciones
Facultad de Humanidades y Artes
Universidad Nacional de Rosario
Entre Ríos 758
S2000CRN Rosario, Santa Fe
hyaediciones.com



DIPLOMATURAS: NUEVOS TRAYECTOS, OTRAS REFLEXIONES

Compiladora/Coordinadora
VIRGINIA GONFIANTINI

PRÓLOGOS

Decano **ALEJANDRO VILA**
Sec. Académica **MARCELA CORIA**

María Fernanda Foresi;
Camila Carlachiani, Yanina Fantasía, Adriana Hereñú,
Laura Medina;
Pablo Urbaitel, Franco Carbonari;
Diego Rodolfo Viegas;
Marina Aloe, Camila Guerra, Jorge Molina,
Marcela Philipp;
Andrea Rodrigo, Rodolfo Bonino, Bárbara Méndez,
Silvia Reyes, Carolina Tramallino;
Laura Luciani, Mariana Bortolotti;
Silvia Citro, Manuela Rodríguez;
Ana Sardisco, Virginia Brussa;
Roberto Retamoso;
María Belén Campero, María Victoria González,
Romina Magallanes, Melina Mailhou, Carmina Shapiro.

ÍNDICE

Prólogos	09
<i>Decano Alejandro Vila</i>	09
<i>Sec. Académica Marcela Coria</i>	13
Introducción	19
<i>Virginia Gonfiantini</i>	
Una propuesta articulada en posgrado: Diplomatura de Estudios Avanzados en Prácticas de Acompañamiento a la Formación (UNR)	33
<i>María Fernanda Foresi</i>	
Más allá del examen	39
<i>Norma Placci</i>	
Políticas y prácticas de evaluación de los aprendizajes	61
<i>Camila Carlachiani, Yanina Fantasía, Adriana He- reñú y Laura Medina</i>	

Portabilidad y futuro: categorías para pensar la relación entre las nuevas juventudes y la escuela media contemporánea. 105

Pablo Urbaitel y Franco Carbonari

Diplomatura de Estudios Superiores en Medicina Tradicional y Cosmovisión Indoamericana: Un curso pionero de “ecología de saberes” en el marco del “paradigma emergente” 145

Diego Rodolfo Viegas

Diplomatura en Arte Mural Urbano 191

Marcela Philipp

Aplicación de tecnologías informáticas en la enseñanza-aprendizaje de la lengua 199

Andrea Rodrigo, Rodolfo Bonino, Bárbara Méndez, Silvia Reyes y Carolina Tramallino

La Historia Reciente en Argentina. Aportes y perspectivas actuales en un campo consolidado 239

Laura Luciani y Mariana Bortolotti

Antropologías de y desde los cuerpos: Antecedentes y propuestas de un espacio de formación con perspectiva latinoamericana 281

Silvia Citro y Manuela Rodríguez

<i>Educación Abierta Ambiental: aportes desde las Humanidades y Artes</i>	303
<i>Ana Sardisco y Virginia Brussa</i>	
<i>Acerca de la Literatura de Rosario</i>	329
<i>Roberto Retamoso</i>	
<i>¿Qué puede el encuentro entre filosofía, educación e infancia?</i>	367
<i>María Belén Campero, María Victoria González, Romina Magallanes, Melina, Mailhou y Carmina Shapiro.</i>	
<i>Nuestros autores</i>	403

Diplomaturas: nuevos trayectos, otras reflexiones

PRÓLOGO

**Prof. Alejandro Vila
Decano**

En el año 2019 la Universidad Nacional de Rosario crea y reglamenta los trayectos de formación de corto plazo denominados Diplomaturas, que tienen como objetivo la “capacitación y/o actualización permanente en distintas áreas y/o problemáticas” para el desarrollo constante de nuevos conocimientos.

Esta iniciativa se inscribe en un tiempo de reformas en nuestras Universidades marcadas por una agenda de la diversidad que reconoce la necesidad de institucionalizar en el campo de la Educación Superior la pluralidad de saberes, sujetos, pedagogías y trayectos curriculares. Las Diplomaturas permiten crear una oferta continua de formación de calidad en un mundo de cambios constantes y que requiere una presencia activa de parte de las Universidades Públicas.

En la Facultad de Humanidades y Artes pusimos en marcha el Área de Diplomaturas a cargo de la Dra Virginia Gonfiantini y en muy pocos años se crearon 30 Diplomaturas tanto de Pregrado como de Estudios Avanzados en modalidad presencial y virtual, encontrándose a la fecha 10 Diplomaturas más en vía de aprobación. El espacio de las Diplomaturas tomó un lugar destacado

en el quehacer académico. Todos y cada uno de estos tramos estratégicos llevan la impronta de los estudios humanísticos y artísticos desde una mirada crítica e innovadora.

Como resultado de este gran trabajo realizado nace esta propuesta de compendiar en una edición el trabajo lectivo 2021-2022. Este libro está pensado desde una lógica colaborativa que pondera el pensamiento crítico y da cuenta de la pluralidad de temas, problemáticas y perspectivas que se desarrollan en el campo de las Diplomaturas.

Por eso -desde la voz de sus educadores- presentamos ejes esenciales para trazar esas coordenadas: políticas y prácticas de evaluación; portabilidad y futuro como categorías que nos ayuden a comprender las vinculaciones entre escuela y nuevas juventudes; medicina tradicional y cosmovisión indoamericana, arte mural urbano, tecnologías informáticas en educación, reconocimiento de nuestra historia reciente como emergente reflexivo, antropologías de y desde nuestros cuerpos, educación ambiental desde las humanidades y artes, recorridos de nuestra literatura rosarina, problematizar la filosofía, la educación y la infancia.

Todos estos programas condensan la trama compleja de nuestra sociedad, la exigencia de investigar, de desarrollar el pensamiento situado, el valor de la reflexión, del análisis social y de la argumentación en tanto herramientas fundamentales para comprender las dinámicas y los procesos sociales, políticos y culturales que subyacen a los discursos y a la producción de conocimiento.

Antes de dar paso a la riqueza de cada aporte que integra esta publicación, considero oportuno señalar el valor de la educación pública porque, además de formar profesionales y desarrollar conocimientos y saberes socialmente relevantes, es un lugar de diálogo y encuentro para construir ciudadanía, participación y compromiso democráticos.

Diplomaturas: nuevos trayectos, otras reflexiones

Prólogo

Prof. Marcela Coria
Sec. Académica

*pleni omnes sunt libri, plenae sapientium voces, plena
exemplorum vetustas;
quae iacerent in tenebris omnia, nisi litterarum lumen
accederet.*

Cicerón, Pro Archia, 6, 14

Toda publicación de un libro es un triunfo sobre las fuerzas naturales o antrópicas que conspiran contra la conservación del pensamiento, la circulación de ideas, la formación de un sentido crítico y la posibilidad de conocer las preocupaciones y los problemas que le han dado origen y los seres humanos venideros tendrán ocasión de discutir, debatir y repensar. Por eso Cicerón, en la frase que sirve de epígrafe a este prólogo, extraída de su discurso En defensa del poeta Arquias, nos dice: “llenos de ejemplos están todos los libros, las palabras de los sabios, la antigüedad; <y> todas estas cosas yacerían en las tinieblas si no les llegara la luz de las letras”. El término que traduzco por “letras” es *litteris*, que remite a la escritura en general: cuántas reflexiones, cuántas ideas, se habrían perdido y permanecerían

hoy en la más completa oscuridad si no hubiera sido por los libros en los que se conservaron esas letras escritas, conjuro contra el olvido.

Todos sabemos que nuestro mundo contemporáneo es un mundo dinámico, a veces incluso vertiginoso. A esto, por supuesto, no es ajena la Universidad como ámbito privilegiado para la producción de conocimientos. Hoy en día, de hecho, se escribe y se publica una cantidad incalculable de libros especializados, de revistas científicas, de artículos de investigación, de tesis doctorales y otros géneros académicos, en diferentes formatos y soportes. De esta forma, el saber está siempre en circulación, en consonancia con el vigoroso dinamismo de todos los aspectos de la vida de hoy. Este libro es, por lo tanto, otro eslabón –y ciertamente uno muy valioso– de esa cadena discursiva hecha de ideas, pensamientos, palabras e imágenes, que nos permite detenernos a reflexionar sobre temas que interpelan directamente a quienes nos dedicamos con vocación y con verdadera pasión a las Humanidades y las Artes; nos permite cuestionar nuestras prácticas, muchas veces naturalizadas por tendencias conservadoras que siempre existen en una institución de raigambre medieval como la Universidad, pero que en estos tiempos debemos cuestionar; nos permite conocer el abordaje, desde otros enfoques, interdisciplinarios y colaborativos, de temáticas que tradicionalmente habían sido tratadas por otros campos del saber; nos permite, en definitiva, ver plasmada la construcción de conocimiento a partir de experiencias y recorridos, en este caso las Diplomaturas, desde perspectivas novedosas que contribuyen a reconfigurar el universo, también dinámico, de las Humanidades y las Artes.

Es conocido por todos, pero no por eso menos importante, que la educación, en todos sus niveles, nos abre un horizonte amplísimo: da sentido al mundo, a la vida, a lo que nos sucede, a lo que vemos a nuestro alrededor, a lo que les pasa a nuestros congéneres de todas las latitudes del planeta en el mundo permanentemente interconectado en el que vivimos. Nos da conciencia plena de nosotros mismos como personas, de nuestras posibilidades, de nuestras potencialidades, de nuestros deberes, de nuestros derechos. Por eso la formación es un proceso continuo, nunca acabado, sobre todo en un presente en el que la circulación de estudios, debates y reflexiones es tan abundante y tan rápida. No se trata de correr una carrera desde el inicio imposible: la de leer y conocer todo lo que se escribe y se produce en una o diferentes disciplinas, empresa humanamente imposible, como ese sueño también imposible de reunir todos los libros del mundo que soñaron los Ptolomeos en la Alejandría helenística o, en la actualidad, de imaginar que algún repositorio digital contenga on line todos los textos (supérstites) producidos por la Humanidad. Pero sí es posible, y es más, es un deber de la Universidad, contribuir a la actualización de los debates, las prácticas y los conocimientos en las distintas áreas, porque la formación nunca tiene fin, como mencionaba. Y este libro viene precisamente a hacer eso: exponer diferentes experiencias educativas en estos trayectos formativos de reciente creación en la Universidad Nacional de Rosario, una Universidad en movimiento, que conoce las demandas de la sociedad en la que se inserta y que respondió, entre otras muchas acciones, con la creación de las Diplomaturas de Pregrado y de Estudios Avanzados.

Y esta idea de la formación continua, a lo largo de toda la vida, también la vieron y comprendieron, como tantas otras cosas, y la expresaron –por lo menos *in nuce*– los antiguos, a quienes quiero volver. En un sentido amplio, y no en época clásica sino helenística, los griegos concebían la *paideía* (o *paídeusis*) como la cultura, “concebida no en el sentido activo, preparatorio, de la educación, sino en el sentido perfectivo que esta voz tiene hoy día entre nosotros: el estado de un espíritu plenamente desarrollado, en el cual han florecido todas sus virtualidades, el del hombre que ha llegado a ser verdaderamente hombre” (Henri-Irénée Marrou, *Historia de la educación en la antigüedad*, Eudeba, Buenos Aires, 1965, pp. 117-118). De hecho, cuando grandes pensadores latinos como Cicerón o Varrón tuvieron que traducir la palabra griega *paideía* lo hicieron con el término *humanitas*, como testimonia Aulo Gelio (*Noches áticas*, 13, 17) en un pasaje que, aunque un poco extenso, me gustaría citar por su potencia. Primero, el texto latino, con los términos griegos que el autor cita, en caracteres griegos, transliterados y luego mi traducción: “‘*Humanitatem*’ non significare id quod vulgus putat, sed eo vocabulo qui sinceriter locuti sunt magis proprie esse usos. Qui verba Latina fecerunt quique his probe usi sunt ‘*humanitatem* non id esse voluerunt quod vulgus existimat quodque a Graecis *philanthropía* dicitur et significat dexteritatem quandam benivolentiamque erga omnis homines promiscam; sed ‘*humanitatem*’ appellaverunt id propemodum quod Graeci *paideían* vocant, nos ‘*eruditionem institutionemque in bonas artes*’ dicimus. Quas qui sinceriter percipiunt adpetuntque, hi sunt vel maxime humanissimi. Huius enim scientiae cura et disciplina ex universis animantibus uni homini data est

idcircoque 'humanitas' appellata est.” Es decir: “Humanitas no significa lo que piensa la gente común, sino el significado que le han dado a este término los que han hablado latín de manera pura. Los que crearon la lengua latina y quienes la han utilizado con propiedad no quisieron que humanitas fuera lo que la gente común cree y que es llamado ‘filantropía’ por los griegos, y significa cierta destreza y benevolencia hacia todos los hombres sin distinción. Al contrario, llamaron *humanitas* a lo que los griegos aproximadamente llaman *paideía*, y nosotros llamamos ‘la instrucción y la formación en las artes liberales’. Quienes sinceramente las cultivan y desean, estos son los más humanistas (*humanissimi*). Pues el cultivo y el conocimiento de estas disciplinas ha sido dado solamente al hombre de entre todos los seres vivos, y por eso se llama humanitas”. Lo que nos hace propiamente humanos, entonces, es la educación en un sentido amplio, porque la educación, como sostiene Platón, evocando a Menandro, es “el más importante de los bienes (*prôton tôn kallíston*) que puede presentarse a los hombres” (Leyes I, 644b). Confío en que este libro contribuirá a alcanzar ese ideal, tan antiguo como actual, al que aspiramos como Facultad de Humanidades y Artes.

Sirvan estos ecos antiguos para prologar este libro que nos convoca a seguir educándonos, a seguir, como institución pública, formando ciudadanos comprometidos con la sociedad, con sus necesidades, con sus inquietudes, con sus sueños. Estoy convencida de que la lectura de los capítulos que conforman este libro abrirá puertas, estimulará deseos, incitará intereses, tal vez despertará vocaciones. Quién sabe las derivas de la escritura, de la luz de las letras, del saber contenido en

libros que apartan el pensamiento y las reflexiones humanas de las tinieblas y permiten la continuidad del debate abierto y democrático y de la formación continua. Así, la Universidad, en este caso a través de sus Diplomaturas de Pregrado y Estudios Avanzados, habrá logrado sus objetivos.

INTRODUCCIÓN

*Levantar el papel donde escribimos y revisar mejor debajo.
Levantar cada palabra que encontramos y examinar mejor
debajo.*

Levantar cada hombre y observar mejor debajo.

*Levantar a la muerte y escudriñar mejor debajo.
Y si miramos bien siempre hallaremos otra huella. No
servirá para poner el pie ni para aposentar el pensamiento
pero ella nos probará que alguien más ha pasado por aquí.*

*Levantar el papel donde escribimos
Poesía vertical (1992), Roberto Juarroz*

Nos enorgullece presentarles este libro colaborativo **Diplomaturas: Nuevos trayectos, otras reflexiones**, correspondiente a las diferentes carreras de Diplomaturas de Estudios Avanzados y de Pregrado que se desarrollaron durante los años 2021-2022 de manera virtual y presencial en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

Hagamos un poco de historia. La creación de las carreras de Diplomaturas era una deuda pendiente de la Universidad Nacional de Rosario hacia la sociedad: pensar en una oferta académica corta, de formación sistemática en un campo o área del saber, con propuestas formativas de capacitación y actualización permanente, capaz de fortalecer la articulación entre la Universidad y el medio en que se inserta, que nos coloque e iguale a las ofertas académicas internacionales.

Consideramos que las carreras de Diplomaturas presentadas por la Facultad de Humanidades y Artes vienen a **provocar preguntas para construir, desde la alteridad, nuevas respuestas**. Nunca conclusivas sino siempre abiertas al devenir. La constante demanda a actualizar nuestra formación, a investigar sobre nuestra propia práctica, a nutrirnos de nuevos constructos teórico-metodológicos y anclados en la tensión glocal, nos invitan a repensar continuamente.

Las Diplomaturas **constituyen un espacio de formación** que brinda herramientas cimentadas desde dos dimensiones que se entretajan complejamente: **el diálogo-debate epistémico y la construcción metodológica**. Tal basamento provoca verdaderos desaprendizajes teóricos-metacognitivos-metodológicos para reaprenderlos desde las fronteras del conocimiento y desde los puntos de bifurcación teóricos-metodológicos-complejos.

Las Diplomaturas se pensaron desde la **extrañeza del horizonte conocido** para gestar propuestas históricas, devinientes, teóricas y prácticas que, desde la incertidumbre y la duda, repiensen alternativas de praxis genuinas. Por ello, **surgen considerando áreas de vacancia** y se proponen sistematizar propuestas teóricas, metodológicas e investigaciones que aporten, desde la multidimensionalidad teórica y multirreferencialidad metodológica, a la construcción de nuevas líneas de análisis e intervención.

Arribamos a una meta que responde a un proyecto colectivo, democrático y público; a un trabajo conjunto de pensar, planear, elaborar, debatir, modificar, cambiar, aunar criterios, contenidos y metodologías. Y, lo

hacemos en una época que refleja cristalinamente los dichos de Dickens en Historia de dos ciudades, **“Es el mejor de los tiempos, pero es, también, el peor de los tiempos”**. Sin dudas, el momento oportuno para presentar este libro con propuestas teóricas-metodológicas-intervencionistas genuinas, viables y sostenibles en este tiempo del cronos, que nos pide propuestas otras en el Kairós educativo que lleven nuestra impronta.

Vivimos en un contexto donde día a día el mundo profesional exige una readaptación constante, aprendizaje continuo, conocimiento transversal, capacidades y habilidades que permitan una acción responsable en los más diversos ámbitos:

- El rápido desarrollo tecnológico significó y sigue significando un desafío, pues el sistema educativo debió y debe reinventarse en nuevos esquemas de acción para dar respuestas contextualizadas.
- La revisión paradigmática del discurso de la Modernidad Clásica con su sólido edificio teórico-metodológico que comenzara a cuestionarse a fin del siglo XIX y principio del siglo XX en lo que nosotros llamamos rupturas epistémicas del siglo XX.
- Repensar en pleno siglo XX la primera figura epistémica disciplinar (Descartes, Comenio) desde la biología y la epistemología genética de Piaget a partir de su propuesta de interdisciplinariedad -como segunda figura epistémica- para entender la realidad y los hechos socia-

les desde los sistemas complejos. Y, desde esa perspectiva, reconocer los aportes que, desde la termodinámica, nos auxilian para diseñar verdaderas propuestas transdisciplinarias.

- Hoy, en este siglo XXI, como nunca antes, una educación viable -nos enseña Nicolescu- solo puede ser una educación integral del ser humano. “El enfoque transdisciplinario será un complemento indispensable para el enfoque disciplinar, porque significa el surgimiento de seres continuamente conectados, capaces de adaptarse a las cambiantes exigencias de la vida profesional, dotados con una flexibilidad permanente orientada siempre hacia la actualización de sus potencialidades interiores.”

En cada una de las Diplomaturas primó **el por qué y el para qué educamos hoy** como vía **para personalizar, complejizar y liberarnos de presupuestos reduccionistas o mecanicistas**. Entendemos que los fenómenos operan entre sí y para acercarnos a ellos hemos de comprender sus relaciones complejas, dinámicas y no lineales. Tanto en los trayectos de pregrado como en los de estudios avanzados, buscamos respuestas pluri y multidimensionales, capaces de poner en diálogos de saberes la esencia de cada propuesta, sin estancos ni mutilaciones.

Para ello, como docentes, tratamos de que nuestros actos puestos en acción (*praxis freireana*) reflejasen la lucha por una pedagogía crítica que dé instrumentos para asumirnos (educadores y educandos) como sujetos de la historia.

Por eso pensamos que este libro colaborativo es de tanta importancia. Es uno de los mojones que nos propusimos trazar mientras construíamos el camino. Extrañar el horizonte conocido, como decía Zea (1967), fue el puntapié inicial para problematizar nuestra práctica y, como sujetos que nos reincorporamos en el acto cognitivo, problematizarnos a nosotros mismos nos habla de ser sujetos devinientes y constructores de la historia. Carlos Cullen sostiene que **“el conocimiento forma cuando se siente deformado por el suelo que habitamos”**, ese fue el espíritu de la consigna que, a modo de faro, guio este libro. Abordar, tensionar, repensar algunas de las problemáticas desarrolladas, propuestas, debatidas y problematizadas en nuestras diplomaturas durante el ciclo lectivo 2022-2023.

Desde ahí iniciamos, y en su desarrollo, cada capítulo responde al inicio cronológico de cada una de las diplomaturas.

En el primer capítulo *“Una propuesta articulada en posgrado: Diplomatura de Estudios Avanzados en Prácticas de Acompañamiento a la Formación (UNR)”*, las autoras plantean la importancia del objeto de estudio presentado, el acompañamiento a la formación como propuesta novedosa en el campo de las prácticas pre-profesionales. Argumentan, desde la historicidad, que durante los últimos cuarenta años este campo se fue entretejiendo a partir de las investigaciones sobre la formación docente y profesional vinculadas al mundo laboral. Presentan, en recursión discursiva-teórica-metodológica, tres propuestas evaluativas, recuperadas de los trabajos de los estudiantes de la diplo-

matura como correlato teórico-práctico de los desarrollos epistémicos y metodológicos (propuesta de intervención) que se construyen en estos ámbitos académicos.

En el segundo capítulo “*Políticas y prácticas de evaluación de los aprendizajes*”, las autoras sostienen que la evaluación de los aprendizajes es un campo controversial en el ámbito educativo y escolar, en tanto la polisemia del término la convierte en un objeto de estudio complejo, atravesado por relaciones de poder que implican diversos aspectos ético-políticos. Presentan el recorrido teórico-práctico que propone la diplomatura, analizándose diferentes aristas sobre la evaluación, su carácter político y sus efectos prácticos en la vida escolar. Al reconocer la radical importancia de evitar que la evaluación se transforme en un instrumento de poder y dominación se la considera como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica educativa. La problematización, la deconstrucción y la reconstrucción sobre algunos supuestos acerca de la evaluación, permite complejizar su mirada subrayando la importancia del trabajo en equipo e institucional en torno a ella, con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus efectos en las trayectorias de los estudiantes.

En el tercer capítulo “*Portabilidad y futuro: categorías para pensar la relación entre las nuevas juventudes y la escuela media contemporánea*” los autores sostienen que, la crisis de la educación parece ser una patología endémica, pues hace años que -desde distintas perspectivas teóricas- se viene enunciando que el sistema educativo se desmorona y que no cumple la función asignada socialmente. Si bien estas críticas son comunes a todos

los niveles del sistema educativo, pareciera que es en el nivel medio donde las voces cuestionadoras se alzan con más fuerza. Según los autores los problemas del nivel medio más acuciantes son estructurales y siguiendo esa trama realizan un denso rastreo histórico, pedagógico y sociológico con el propósito de indagar sobre dos categorías: portabilidad y futuro. Al sostener que son variables poco trabajadas, su análisis puede abrir otras puertas para pensar los problemas del nivel.

En el cuarto capítulo presentamos la “*Diplomatura de Estudios Superiores en Medicina Tradicional y Cosmovisión Indoamericana: Un curso pionero de “ecología de saberes”* en el marco del “paradigma emergente”. El autor sostiene que la medicina tradicional indígena (MTI) se sustenta en un cuerpo de conocimientos existentes a lo largo de milenios. Un cuerpo de conocimientos actualmente vigente en culturas y regiones, que ha demostrado ser eficiente y que la medicina alopática occidental ha ignorado hasta la fecha. La propuesta teje argumentos históricos, legales, pedagógicos y de antecedentes institucionales sobre cómo se fue construyendo la Medicina Tradicional en objeto de estudio a transmitirse en y desde la Universidad. Desde postulados teóricos decoloniales se argumenta la valía de la sistematización pedagógica e institucional para recuperar estos saberes desde la voz de los mismos protagonistas, chamanes, médicos nativos, recuperación oral. Desde el aporte y cosmovisión de las culturas indígenas de nuestra América la diplomatura aborda, la existencia de otros métodos de prevención, prácticas curativas, ritos enteogénicos, y medicinas tradicionales.

El quinto capítulo corresponde al aporte de los profesores de la *Diplomatura de Pregrado en Arte Mural Urbano*. Se presenta la problemática del muralismo a nivel internacional y a nivel local, afirmando que es una práctica de visualización y puesta en valor del arte urbano y muralismo como herramienta cultural en territorio. Historizando esta práctica y ubicándola como movimiento artístico, marca una ruptura epistémica con respecto al concepto de arte heredado. La propuesta no solamente fue práctica sino que llevó el trabajo a la calle; la realización de murales y las pintadas se articulaban con las clases teóricas basadas en hiatos socio-político-artísticos que invitaban a la reflexión, al escrutinio crítico y al debate en torno al muralismo, al arte público, al arte popular a nivel local e internacional.

El sexto capítulo versa sobre “*La aplicación de tecnologías informáticas en la enseñanza-aprendizaje de la lengua*”. La propuesta de trabajo que se presenta es pensar que, el área de procesamiento automático del lenguaje (NLP) merecía un espacio de formación acorde a las necesidades que se detectan en los diversos cursos de formación. Por eso, el grupo de trabajo de los investigadores que son parte de esta Diplomatura, se enfocó en la lingüística computacional como objeto de estudio, incursionando en una aplicación pedagógica que pudiera llevarse a la clase de lengua para dotarla de un contenido tecnológico dentro de la didáctica propia en la enseñanza de la lengua. La plataforma NooJ se establece como una opción teórica-metodológica ideal.

En el capítulo siete “*La Historia Reciente en Argentina. Aportes y perspectivas actuales en un campo consolida-*

do”, las autoras señalan que el desarrollo, expansión y consolidación de la Historia Reciente en Argentina se constituye en un subcampo disciplinar pionero en el cono sur. Sostienen, como grupo de estudio que desde hace años viene trabajando y aportando a la problemática, que historizar el recorrido que llevó a dicha consolidación es el objetivo del capítulo y de la propuesta de la diplomatura que coordinan. Postulan tres escenarios a considerar y desde el cuál parten: 1. El contexto sociopolítico del 2021, 2. las transformaciones que se suscitaron en el ámbito académico y 3. reflexionar en torno a los abordajes de la Historia Reciente en las escuelas y las transformaciones que se definieron desde la transición democrática hasta la actualidad.

Las autoras presentan en el capítulo ocho “*Antropologías de y desde los cuerpos: Antecedentes y propuestas de un espacio de formación con perspectiva latinoamericana*”. Considerando la existencia de un área de vacancia en la formación de posgrado en este campo, se propusieron sistematizar los recorridos (realizado durante años) investigativos, propuestas teórico-metodológicas y pedagógicas que se venían gestando en estos espacios, para el abordaje antropológico de las corporalidades en su diversidad y complejidad socio-cultural, histórica y geopolítica. Sustentan su propuesta en que los estudios socio-antropológicos sobre las corporalidades se han nutrido y renovado en su cruce con perspectivas provenientes de los estudios de performance y performatividad que permitieron poner el foco en la capacidad productora y transformadora de las prácticas corporales. El desarrollo teórico, desde el diálogo de saberes y la

performance-investigación, como propuesta metodológica, enmarcan su planteo.

El capítulo nueve “*Educación Abierta Ambiental: aportes desde las Humanidades y Artes*”, las autoras presentan las problemáticas ambientales a partir de la multidimensionalidad propia de la complejidad del objeto. Debates académicos, ciudadanos, públicos, activismo, tradiciones heredadas, propuestas superadoras. La urgencia en el debate sobre la educación ambiental, a nivel internacional y nacional, se afirma y plantea desde bucles recursivos y diálogos epistémicos que, desde las distintas ciencias y actores posibiliten teorías y propuestas de acciones curriculares, políticas y legislativas. Todo este planteo teórico-metodológico tiende a posibilitar trabajos inter y transdisciplinarios que construyan una reflexión crítica sobre la problemática de educación ambiental.

El capítulo diez “*Acerca de la literatura de Rosario*”, desde un rastreo histórico, se trabaja sobre un objeto y un campo de estudios particulares: la literatura de Rosario. El autor argumenta el hecho de que, en el orden de la literatura escrita en nuestra ciudad, no existen rasgos identitarios que actúen al modo de un común denominador. Por el contrario, en todos los casos, se dan rasgos idiosincrásicos que pueden tener correlación o correspondencia con los de algunas otras obras, sin que ello signifique que tales correlaciones y correspondencias abarquen a la literatura de Rosario como un todo. Pensando lo local en clave de propio, se evidencia una prolífera producción literaria extendida a lo largo del tiempo. Y es justamente ahí, la importancia de la creación de este objeto de estudio.

El capítulo once inicia con una pregunta provocadora, “*¿Qué puede el encuentro entre filosofía, educación e infancia?*”, pregunta interpelante que organiza-desorganiza el inicio del recorrido de lo escolar en clave de estudio de la filosofía para niños. Las autoras comienzan con preguntas que nos invitan a reflexionar ¿en qué condiciones se sostiene “lo escolar”? ¿qué significa que los y las alumnas puedan ser partícipes y hacedores de su propia educación? ¿qué entendemos por educar? ¿qué entendemos por escuela? La propuesta que se sostiene en términos de intencionalidades es una tarea de deconstrucción de los constructos heredados. Solamente así, desandando el camino recorrido y volviéndolo a re-caminar podremos reencontrarnos con algunas preguntas que el sistema educativo da por respondidas desde siempre: ¿qué es un estudiante?, ¿qué es un niño/niña?, ¿qué es un/a maestro/a, un/a docente, un/a profesor/a?

Como bien dice Machado, “... **Caminante no hay camino, se hace camino al andar...**”

Estimados lectores sigamos caminando. Hoy la Universidad que queremos nos pide a todos adaptarnos al cambio, actualizarnos de manera continua, abrir siempre nuestra mente, atrevernos a la creatividad y a la imaginación, dialogar con respeto -ética y moralmente-, desde la democracia cognitiva y la tolerancia epistémica, aceptar las diferencias de pensamiento, disponer nuestra empatía para comprender los diversos puntos de vista y buscar aquellos que son de encuentro, de trabajo fecundo. Aún en los momentos más difíciles, con

las herramientas que hemos logrado, con los caminos que hemos construido, en esta época plagada de incertidumbres, *desde este lugar, podremos sumar nuestro aporte para concretar la educación y el país que anhelamos.*

Virginia Gonfiantini
2023, Rosario, Argentina

Una propuesta articulada en posgrado: Diplomatura de Estudios Avanzados en Prácticas de Acompañamiento a la Formación (UNR)

María Fernanda Foresi

El estudio avanzado en el acompañamiento a la formación es una propuesta novedosa en el campo de las prácticas pre-profesionales. A partir de las investigaciones que se fueron realizando en los últimos cuarenta años, este campo de conocimiento reveló categorías teóricas esenciales a las que debemos atender en la formación docente y profesional en vinculación con el mundo laboral. La especificidad de la tarea da lugar a la capacitación para y en los distintos roles.

Este es el caso de *Diplomatura de Estudios Avanzados en Prácticas de Acompañamiento a la Formación (UNR)* que se fundamenta en concepciones hermenéutico-reflexivas y críticas de la práctica y de su formación. Desde estas perspectivas, teoría y práctica se articulan dialécticamente y las prácticas son consideradas construcciones subjetivas y sociales que constituyen fuente de teorías. Los profesionales toman decisiones fundamentadas en esquemas de pensamiento y de acción internalizados muchas veces acríticamente, que tienen que ser deconstruidos para que se pueda construir una gramática asentada en las teorías.

Las referencias teóricas nos posibilitan repensar la formación de grado y la formación continua para revisar el campo de las prácticas en los diseños curriculares y construir diversos dispositivos formativos. Es así como, en la formación inicial contamos con la necesidad de un trayecto de práctica que facilite la metacognición y prepare a los futuros docentes y profesionales en la compleja tarea de observar e intervenir en las prácticas, elaborando lo que se denomina conocimiento profesional, es decir aquel que permite tomar decisiones contextualizadas y fundamentadas.

Los enfoques, alternativos a la concepción instrumentalista de las prácticas permiten, también, revisar las articulaciones entre las instituciones de formación inicial y las asociadas, o sea aquellas en donde los futuros profesionales y docentes realizan sus prácticas y luego se insertan laboralmente. Y posibilitaron poner atención en la figura de los docentes o profesionales co-formadores, es decir, aquellos docentes que pertenecen a las instituciones asociadas y que generosamente aceptan la tarea de ser tutores y mediadores en los inicios de la socialización profesional.

Consideramos que esta Diplomatura viene a dar respuesta a esa demanda genuina del sistema formador universitario y no universitario, ya que promueve la integración de equipos extendidos, que pueden trabajar en las aulas de formación o en el terreno en resonancia colaborativa. (García, 1996) Esto implica que las organizaciones instalan una cultura de colaboración donde principiantes, expertos y formadores aprenden continuamente e investigan sobre su objeto de trabajo.

Desde el equipo de trabajo de la Diplomatura, pensamos las actividades de intervención en el terreno -que pueden ser de índole pedagógica en la formación docente o de tipo técnico-profesional en la formación de profesionales de distintas disciplinas- de modo amplio entendiendo la similitud de los procesos metacognitivos que debe realizar cada sujeto en cualquier formación que se articule con el mundo del trabajo. Por ello, conceptualizamos el rol del formador en terreno como co-formador, denominando así a quien recibe residentes o practicantes que actúa como orientador y tutor de prácticas.

La formación específica para los distintos roles dentro del dispositivo de práctica contribuye a la conformación de una comunidad de práctica conceptualizada como un grupo de personas ligadas por una práctica común, recurrente y estable en el tiempo y por lo que aprenden en esta práctica común. Dicha práctica implica un abanico muy amplio y va desde discusiones informales hasta la solución colectiva de problemas complejos. (Wenger y Snyder, 2002).

Cuando se trata de aprender prácticas profesionales, nadie aprende fuera de una comunidad de profesionales, de gente del oficio. Por lo tanto, hay que crear entornos de aprendizaje donde se pueda tener acceso a interactuar con profesionales más experimentados en un dominio determinado, a participar de las discusiones actuales sobre el tema, de los problemas y tensiones que surgen y pueden analizarse desde distintas perspectivas, profundizando su conocimiento y experiencia en el área de conocimiento a través de una interacción

continua que fortalece sus relaciones. El hecho que el desarrollo sea en modalidad virtual permite establecer contacto con personas lejanas y de ámbitos diversos, lo que enriquece esta propuesta de estudios avanzados interpelando las prácticas situadas y naturalizadas.

El trayecto académico de la Diplomatura –dirigida específicamente a docentes del campo de formación en prácticas profesionales, pero de interés para todo docente de carreras de formación profesional- está compuesto de cuatro espacios curriculares; tres se desarrollarán en formato de Seminario de 40 hs. reloj cada uno y uno de Taller de 30 hs. reloj. Este último tiene como objetivo acompañar a los formadores y co-formadores en la construcción y escritura de la fundamentación de la práctica docente a partir de los aportes propuestos en los Seminarios y acompañar en la presentación del Trabajo Final Integrador de la Diplomatura. Los seminarios abarcan diversos aspectos teórico-prácticos como son las “Teorías epistemológicas acerca de la relación teoría-práctica” (Seminario I); las “Teorías pedagógicas de la formación docente” (Seminario II) y la “Evaluación de la práctica” (Seminario III)

La Diplomatura se encuentra aprobada en dos modalidades de cursado: presencial y a distancia. El interés que despertó desde su inicio en mayo 2021 se ve reflejado en las inscripciones, ya que se abrieron 5 cohortes (Cohorte 1: 77 cursante; Cohortes 2 y 3: 80; Cohorte 4: 5 y Cohorte 5: 34). Las cohortes 4 y 5 corresponden a acuerdos específicos con la Facultad de Ciencias Agrarias (UNR) y con el Servicio Provincial de Enseñanza Privada de Misiones.

Un aspecto potente es la posibilidad de articular esta carrera de modo sucesivo a partir de las equivalencias de seminarios para poder continuar la formación continua en la Especialización en Práctica, la Maestría en Práctica (de carácter académico) o la Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales (de carácter profesional), todas propuestas académicas de FHyA (UNR). Esta articulación pone foco, específicamente, en la tarea del formador y de co-formador, complejizando la mirada en la construcción de conocimientos que apuntan a proyectos de intervención en los diversos entornos laborales.

El artículo que compartimos a continuación -escrito por la Mg. Norma Placci quien integra el equipo docente- da cuenta de las propuestas de evaluación formativa, relacionadas con la reflexión sobre el aprendizaje y la enseñanza, elaboradas por profesores universitarios de las carreras de Contador Público, de Ingeniería Agrónoma y de Licenciado en Recursos Naturales de la UNR, cursantes del seminario Evaluación de la Práctica dentro de la Diplomatura de Estudios Avanzados en Prácticas de Acompañamiento a la Formación de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR.

Referencias Bibliográficas

García, Carlos Marcelo, en **Zabalza Beraza, M. A**, *Los Tutores en el practicum*, t I , España, Univ de Santiago de Compostela, 1996.

Wenger, Etienne; Richard McDermott, William Snyder, *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston, Massachusetts, Harvard Business School Press, 2002.

Más allá del examen

Mg. Norma Placci

Punto de partida

Las propuestas de evaluación formativa que compartimos pertenecen a cursantes de la Diplomatura de Estudios Avanzados en Prácticas de Acompañamiento a la Formación de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR con distintas trayectorias. Los trabajos elaborados en el seminario Evaluación de la Práctica tienen la intención de mostrar alternativas para mejorar formas de evaluación tradicional centrada mayoritariamente en el examen. Los autores ponderan la utilización de mecanismos, instrumentos y prácticas tendientes a la implicación de los estudiantes en la evaluación y a la mejora de la autorregulación y reflexión sobre el propio aprendizaje.

Partimos de pensar, dentro del campo de la Didáctica, que la evaluación es uno de los componentes más problemáticos generador de tensiones e incomodidades; frecuentemente los docentes ponen en juego procesos de evaluación atomizados con criterios propios, en ocasiones contradictorios con las formas de enseñanza. En la práctica, tanto los criterios como las modalidades de evaluación y los instrumentos dan muestra de la fiel reproducción de procesos vividos o experimentados por los docentes, es decir, son prácticas escasamente reflexionadas que forman parte de la biografía escolar.

La evaluación más que un componente de la propuesta educativa se convierte en una poderosa herra-

mienta para conocer qué y cómo aprenden los estudiantes, es un modo de indagar sobre las vías que aseguran la calidad de una formación equilibrada centrada en el proceso y en el resultado. Por lo tanto, evaluar según esta mirada implica un trabajo sobre la propia práctica para conocer qué factores son obturantes y cuáles contribuyen a promover cambios y a tomar conciencia de la oportunidad de transformar modalidades consolidadas y naturalizadas.

El trabajo que desarrollamos en la Diplomatura de Estudios Avanzados en Prácticas de Acompañamiento a la Formación y específicamente en el seminario Evaluación de la Práctica se asienta en la formación y en el acompañamiento a partir de líneas teóricas, que se bien no son nuevas, sí son las que colaboran con el cambio de los procesos de evaluación tradicional hacia otros de carácter alternativos y formativos. Ayudar a los profesionales a transformar las prácticas en su rol de evaluadores significa comprender que evaluar y calificar son procesos diferentes aunque relacionados y que es necesario modificar prácticas habituales de evaluación instaladas como inmodificables por la inserción de procedimientos e instrumentos de carácter formativo que impliquen a los estudiantes en el propio aprendizaje con el fin de hacerlos partícipe de la autorregulación y de la autonomía. (López Pastor, V. 2006).

Entendemos como evaluación formativa toda acción de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje mientras éstos tienen lugar (Pérez Pueyo, López-Pastor y Julián, 2009). La misma demanda el diseño y uso de instrumentos

fiables y razonablemente objetivos para implicar a los estudiantes. Es fundamental plantear distintos procedimientos y hacer participar a los estudiantes en la construcción de criterios y en las instancias de evaluación triádica¹ para reunir información y evidencias acerca de qué y cómo aprenden.

Experiencias de evaluación formativa: selección de propuestas

Entre los criterios para la selección de las propuestas tuvimos en cuenta que los trabajos apuesten por una relación de circularidad y coherencia entre teoría y práctica, que evalúen evidencias de aprendizaje basado en la realidad y problemáticas actuales de cada profesión, que utilicen distintos recursos e instrumentos para conocer qué y cómo aprenden los estudiantes, que brinden retroalimentaciones para favorecer la mejora y resolver obstáculos y que la evaluación sea un medio más para fomentar la emancipación, el crecimiento y el desarrollo profesional.

La inclusión, en este artículo, de los trabajos que analizamos pretende mostrar que es posible transformar prácticas de evaluación naturalizadas en la universidad sin que ello opere en desmedro de la calidad edu-

1. Evaluación triádica: se trata de la utilización, simultáneamente, de la autoevaluación (del propio estudiante a sí mismo o su grupo), evaluación entre iguales (entre estudiantes y estudiantes o entre grupos) y heteroevaluación (entre el profesor y el estudiante o el grupo). A través de este sistema el estudiante obtiene una triple retroalimentación que le sirve para comprender mejor su proceso de aprendizaje y generar un mayor conocimiento y mejorar su autorregulación.

cativa. Por el contrario, en todos los casos, es evidente el resguardo de la formación profesional, el compromiso de los docentes por innovar y transformar prácticas que no responden a los intereses de los estudiantes y que aportan poco y nada al aprendizaje, y el uso de la reflexión en y sobre la práctica para modificar la organización curricular y proyectos que no guardan relación con la formación integral que demanda la profesión.

Para el análisis de cada propuesta se parte de conceptos claves abordados en el Seminario y se seleccionan citas de las producciones realizadas por los estudiantes que dan cuenta de la apropiación realizada a partir del cursado.

Propuesta A- “Evaluación en la Práctica Profesional Supervisada” E. CPN

En primera persona el autor contextualiza el trabajo y señala los aportes que recupera de los seminarios I, II y III del cursado de la Diplomatura. Destaca el sentido que atribuye a la reflexión sobre la práctica para encuadrar su experiencia. Luego de analizar el material teórico propuesto en los seminarios reflexiona críticamente en busca de alternativas superadoras para enseñar y evaluar.

Del Seminario I analizo la “Teoría y práctica para el aprendizaje en “Prácticas Profesionales Supervisadas” relacionando la teoría con la práctica. Del Seminario II analizo “Prácticas y políticas pedagógicas para enseñar las “Prácticas Profesionales Supervisadas”. Del Seminario III me planteo las distintas formas de evaluar las “Prácticas Profesionales Supervisadas” (...) Lue-

go de analizar el material, espero reflexionar en forma crítica sobre las distintas formas y cuál es la mejor. Inclusive, si pudiera aplicar alguna otra alternativa que sea superadora.

Revisa las tareas que realiza en el espacio curricular a cargo y transforma su práctica; para ello propone otras actividades de enseñanza y evaluación cercanas a la realidad del futuro profesional, genera un caso para analizar las contingencias cubiertas por la Ley de Contrato de Trabajo y establece luego, un andamiaje evaluativo generando criterios de responsabilidad para que los estudiantes se impliquen en la evaluación y, como consecuencia, aprendan de la misma.

Podemos evaluar mediante la exposición oral del alumno en forma individual: dialogando, preguntando y repreguntando. Esta es la forma que más me gusta porque miro a mis alumnos a los ojos, escucho sus voces, veo que sus cuerpos “hablan”. Y me siento un artista interpretando todo ese conjunto (...) También puedo explicar lo anterior mediante la entrega de carpetas realizadas en forma grupal lo cual enriquece el contenido por el intercambio de opiniones entre los alumnos, agregando comentarios de algunos autores de doctrina y comentando fallos judiciales donde los jueces resuelvan los casos reales que se plantean en el ámbito tribunalicio...

Se interroga sobre el sentido de la evaluación y de los exámenes en la universidad y cuestiona su formación. Podemos entender que en la formación inicial el docente no da el peso suficiente a la evaluación, ya que los planes están más orientados al desarrollo de contenidos instru-

mentales que al empleo de una evaluación orientada al aprendizaje. Observa, por lo que expresa, una falta de consenso entre los docentes sobre cómo entender y hacer la evaluación en el aula, existiendo prácticas muy dispares, contrapuestas y alejadas de un tratamiento pedagógico. Siente que es imprescindible analizar la situación de cada estudiante y que los exámenes dicen muy poco acerca de las dificultades y obstáculos.

Ahora bien: enseño y mido; apruebo o aplazo al alumno (...) Pero, ¿sirve para producir algún cambio dicha evaluación?, ¿incluso para cambiar mi propia estrategia de enseñanza? En el caso planteado, se resolvieron varios ejercicios analizándolos desde el punto de vista matemático y como tiene muchas variables, explicando los pasos metodológicos para arribar a una solución adecuada desde el punto de vista de la justicia social según la óptica del legislador que dicto la norma (...) Veo en nuestra realidad universitaria que se enseña para calificar, pero no para mejorar. Recién ahora comprendo mi rechazo inconsciente de tomar exámenes: no me dejaba algo útil. Pero ignoraba que era esa pérdida de tiempo, tanto para el alumno como para mí como docente. Tardé en reaccionar y analizar los temas que estaban flojos en mis alumnos para mejorar los temas dados.

Señala la importancia de la práctica reflexiva y la dificultad para su concreción en el ámbito de la universidad. Reconoce que en su área-‘práctica profesional’- no es sólo ‘dictar clase’ o una cuestión de técnicas

o recursos, sino que es necesario ir más allá, generando procesos que influyan e incidan directamente en la identidad del futuro profesional.

Para cualquier docente, importa dictar clases. Pero para un docente que dicta la práctica profesional y que es un experto en su área, debe ser también un especialista en el diseño, análisis, desarrollo y evaluación de la propia práctica, dentro de un campo ético. No es fácil el desarrollo de una práctica reflexiva en la facultad.

Valora los encuentros informales con los estudiantes para conocerlos y las encuestas anónimas como herramienta para la mejora de su práctica.

(...) semestralmente realizo una encuesta anónima, la cual utilizo como instrumento/herramienta. Esto me ayuda a mejorar mis clases futuras (...) Sin embargo, los comentarios más sabrosos me lo realizan en los asados de fin de curso con los alumnos de la estatal. Y, en la privada, son los cafés de los breaks de 30 minutos semanales los más útiles y agradables.

Describe su práctica como evaluador al inicio de la carrera docente; marca en el proceso formativo cómo fue mejorando el modo de ofrecer devoluciones y el cuidado en el trato para no 'herir'. Esto significa valoración del otro y necesidad de sostener la motivación y la implicación como condiciones para el aprendizaje.

(...) recuerdo que cuando empecé como docente, debía calificar las carpetas de trabajos prácticos y no era muy claro en mis devoluciones excepto que

valoraba que los formularios estuvieran completos y los escritos firmados. A medida que fui avanzando en la docencia, les fui explicando para que servía aprender a hacer dichas presentaciones de la forma enseñada y no de otra forma. O sea: explicaba que hubiera pasado si ellos presentaban ese escrito mal redactado en un Organismo. Igualmente, cuando la carpeta tenía pobres contenidos y groseros errores, les dedicaba más tiempo contándoles que habían tomado carpetas mal hechas con información equivocada; nunca los retaba porque el objeto de mi materia es aprender la práctica y ese reto produciría la desmoralización grupal.

Al final del trabajo el docente vuelve a la pregunta que se formuló al inicio del seminario: ¿para qué sirve evaluar? Su respuesta marca la importancia de la formación continua de los docentes en la universidad, la necesidad de la revisión y reflexión sobre la práctica y establecer relaciones entre teoría y práctica como una forma de construir conocimiento profesional. *“Empezaré respondiendo el primer interrogante: para qué sirve evaluar. Hasta hoy era la única forma que tenía para calificar a un alumno. Ignoraba racionalmente -porque nadie me había enseñado- que era un medio para continuar la enseñanza”*. Además se formula una segunda pregunta: ¿cuál es la mejor forma de evaluar? Como respuesta señala el instrumento que va a utilizar y la dinámica a desarrollar, como también expresa la importancia del aprendizaje y flexibilizar para desarrollar una atención individualizada de los estudiantes.

De todas las formas de evaluación de mi materia, prefiero la exposición oral del alumno en forma

individual porque implica diálogo, intercambio de ideas, ejemplificar con casos reales. Discutir teoría y práctica. La forma de evaluación que me parece más odiosa son los parciales escritos en forma individual los cuales pueden ser múltiple choice o con preguntas abiertas dejando las respuestas a cargo del alumno.

Propuesta B “Rediseñando un dispositivo de evaluación para incorporar al proyecto de intervención en la Práctica Profesional de Aplicación Jurídica de la carrera de Contador Público” A. CPN

Pone en contexto el espacio laboral y la situación profesional

La “Práctica Profesional de Aplicación Jurídica” es una materia cuatrimestral de cuarto año de la carrera de Contador Público, pero que muchos alumnos suelen cursar durante su quinto año por cuestiones de correlatividades y complejidad. En ella me desempeño desde hace poco más de cinco años, primero como Adscripta y luego como Profesora Jefa de Trabajos Prácticos.

Se implica pedagógica y políticamente como formadora marcando el interés por transformar lo naturalizado, apela a la creación de condiciones que posibilitan para los estudiantes un tránsito valioso entre la universidad y el mundo laboral como profesionales. Significa, en algún punto, hacer frente a una corriente de destitución y de restitución en un ámbito rígido y hasta refractario a los cambios.

Me interesa trabajar con esta propuesta transformada

de evaluación a los fines de intentar sacar el foco de la recuperación fiel de los contenidos, para dar lugar a mirar qué es lo que hacen nuestros estudiantes-futuros profesionales con esos contenidos, cómo los llevan a la práctica, cómo los transforman, cómo se posicionan frente otros, qué ética profesional ejercen, entre otras cuestiones medulares que debe seguir de cerca la evaluación de una práctica profesional.

Para sostener el trabajo cotidiano en el aula universitaria recupera el valor del acompañamiento, del diálogo y la reflexión promoviendo nuevas relaciones, más horizontales y potentes.

(...) acompañar el aprendizaje de una práctica tiene mucho que ver con andamiar, sostener y guiar en un proceso, ayudar a reflexionar, tender redes, hacer preguntas, acercar al estudiante herramientas a lo largo de su práctica, incentivar su motivación al estudio de la práctica profesional, entendiendo como tal no solo el saber hacer sino el querer hacer, en definitiva: estar presentes; para lo cual es necesario tener la capacidad de estar al mismo nivel del otro, para poder escucharlo e interpellarlo.

Se anima a explicitar qué y cómo modificar cuestiones ancladas en el tiempo para dar lugar a procesos reflexivos y para recuperar experiencias y saberes que portan los estudiantes y que potencian la formación. La confluencia y articulación teoría práctica es pensada como procedimiento cognitivo para dar autonomía a los futuros profesionales.

El camino para construir conocimiento profesional provechoso es un proceso reflexivo que aporte diferentes puntos de vista; es un camino complejo y que requiere mucho esfuerzo, pero que, sin dudas, vale la pena. Algunas cuestiones a modificar o a profundizar para llevar a cabo este proceso reflexivo tienen que ver con construir espacios de diálogo, facilitar la construcción de una propuesta pedagógica, difundir los saberes construidos, retribuir en la Universidad lo que los estudiantes investigan fuera de ella y no dejarlos solos haciendo ese trabajo, aportar desde la experiencia, y, fundamentalmente, estar realmente comprometidos con el proceso (...) la utilización de la reflexión en la acción de evaluar la práctica profesional nos lleva a ser un mejor docente, porque garantiza que los estudiantes se comprometan con el aprendizaje, ayuda a teorizar, a crear nuevas ideas, a resolver problemas, y a buscar soluciones diferentes a situaciones rutinarias.

Es consciente de las dificultades que implica el cambio y la transformación en carreras que responden a una racionalidad tecnocrática y con pocos espacios para traspasar ciertos límites. Para dar legitimidad a su tarea se plantea modificar la forma de evaluar, desde un modelo centrado sólo en exámenes a la combinación de formas y recursos empleados desde una lógica comprensiva interpretativa. Propone evaluaciones auténticas donde el centro son los problemas y casos con lo que interactúan los profesionales en el campo de las Ciencias Económicas.

Acompañar una práctica profesional en el campo de las Ciencias Económicas es un desafío, porque está

atravesada por normativa muy estricta y cambiante, con lo cual hay que implantar necesariamente límites, ya que el día de mañana, en el desempeño profesional, nuestros estudiantes-futuros profesionales se enfrentarán con los mismos límites. Allí es cuando surge la necesidad de tomar decisiones respecto de las tareas que le damos al otro y respecto del margen de libertad que permitimos dentro de los límites de esas tareas. Esto nos obliga a correr nos de la evaluación tradicional para dar lugar a una evaluación mucho más creativa, mediante la cual recibiremos propuestas quizás jamás imaginadas, y para poder recibir y seguir dando, es fundamental saber preguntar y saber escuchar. La propuesta pasa por una evaluación auténtica de las prácticas donde se pueda trabajar el contenido como en la vida real y tratar de correrse de lo artificial, pensar situaciones de y para la práctica donde poner el contenido en situaciones como podrían ocurrir en la vida cotidiana, requiriendo a los estudiantes el uso de las mismas competencias que necesitarían aplicar en la vida profesional.

Promover cambios en el sistema de evaluación universitario reviste complejidad y como muestra el caso es imprescindible reconocer primeramente, cómo y qué se evalúa. En los párrafos que transcribimos observamos un posicionamiento ético político que da cuenta de otro sentido otorgado a la evaluación. La autora cuestiona ciertos modismos que no contribuyen a consolidar ‘evaluar para aprender y no para aprobar’. Presenta problemas propios de la profesión, da cabida a una

evaluación auténtica y formativa a la vez que promueve la participación de los estudiantes y el respeto por los tiempos personales.

Me gusta pensar la evaluación como parte necesaria y enriquecedora del proceso, y no como un juego al cierre que nada tiene que ver con el trayecto. Me desagradan las frases del estilo: “esta es pregunta de examen” -en medio de una clase-, siento que allí se pierde el foco; quiero que mis estudiantes aprendan para su vida profesional, no para responder bien una pregunta en un examen. En unos pocos meses estos estudiantes serán profesionales, es por eso que los niveles de exigencia son altos, y que no todos los estudiantes logren los objetivos en el mismo momento no significa que no vayan a lograrlo en algún momento. Diferentes alumnos tienen diferentes tiempos, las trayectorias no son iguales para todos, algunas se desenvuelven con otros ritmos, con otras características, desde otros lugares; y esto también hay que tenerlo muy presente, intentando dejar de lado el afán por que todos lleguen en el mismo momento.

La simulación es un procedimiento cognitivo que obliga al estudiante a poner en acto saberes y experiencias; a construir relaciones interpersonales para abordar situaciones de la profesión que no se resuelven en soledad; a actuar como lo hace un profesional de su campo ante hechos reales. En este caso la autora elige el asesoramiento profesional a una empresa y la realización de liquidaciones. Ofrece a los estudiantes otra forma de evaluar no restrictiva que les permite demostrar las capacidades.

En esta propuesta mi idea es que los chicos planteen asesoramiento profesional, confeccionen documentación y realicen liquidaciones tal como lo haría un contador, con lo cual en mis clases lo que intento hacer es fomentar la reflexión profesional, practicar liquidaciones y orientarnos en la confección de documentación haciendo un retrabajo de lo que ellos investigan fuera del aula. Si bien desacomodar o mover las estructuras es positivo, si lo hacemos de golpe o sin que medie nuestra orientación, podríamos paralizarlos por el contrario de ayudarlos a avanzar. Hay una gran necesidad, sobre todo en la Universidad, de enseñar operaciones mentales, operaciones de pensamiento, operaciones de orden superior tales como reflexionar, crear, juzgar, por el contrario de enseñar contenidos que pierden vigencia por el avance de la legislación y las transformaciones de índole social y política.

La evaluación compartida no sólo aumenta y favorece la autoestima, sino que además muestra a los estudiantes que es posible compartir el poder conservando la asimetría y la autoridad pedagógica. El interés por disponer de otras formas e instrumentos de evaluación nos hace pensar que la autora opta por formatos coherentes con las formas de enseñar.

El proceso interesa y en ese mismo proceso hay evaluación, los estudiantes aquí van proponiendo cuestiones, van viendo cómo resolver, qué caminos tomar, más allá de que luego arriben a conclusiones -que son provisorias-, todo lo anterior también importa (y mucho).

Propuesta C “Reflexiones sobre la evaluación en una Práctica pre Profesional” de la carrera de Lic en Recursos Naturales. V. Ing. Agr.

La autora desde el comienzo asume una cultura reflexiva sobre su práctica

En el trabajo final del primer seminario de la Diplomatura analicé las practicas pre profesionales en el marco de nuestra carrera. Esto hizo que considere muy importante que esas prácticas pre profesionales reflexivas tenga una evaluación acorde a ellas.

Presenta el uso de instrumento que rediseña en función de los abordajes teóricos del seminario y del contexto académico Tiene en cuenta las características particulares del espacio curricular y las normativas vigentes que regulan el ordenamiento ambiental. Plantea la resolución de un caso y la elaboración de un informe para la evaluación de la práctica pre profesional.

Se deberá elaborar y presentar un informe profesional de gestión de radicación de un emprendimiento de feedlot o engorde a corral aplicando lo desarrollado en la práctica en el marco de dos escenarios hipotéticos. Esta situación posibilitará utilizar los elementos del derecho y el sistema de información geográfica aplicado a la propia realidad del futuro profesional. Todo ello en relación a determinadas normativas ambientales seleccionadas y las identificadas localmente. Para ello se deberá analizar las normativas (...)

Diseña un instrumento para acompañar la elaboración del informe e implicar a los estudiantes, apuesta en él a visibilizar procesos de autoevaluación: *“Para acompañar la propuesta construí una hoja de ruta para que el estudiante pueda autoevaluarse antes de la presentación del informe.”* La hoja de ruta contiene orientaciones con la finalidad de ayudar a los estudiantes al ‘autocontrol’ tanto de los escenarios hipotéticos que planea el caso vinculados con la geolocalización, con las normativas y regulaciones de la actividad productiva y con la Ley Nacional de Recursos Naturales, como con los aspectos técnicos que posee un informe.

Reconoce que las experiencias evaluativas vividas como estudiante universitaria le resultaron poco significativas y que, posiblemente por comodidad, ese patrón se reitera. Se cuestiona y se interroga: *“En mi caso siempre la evaluación ha sido un punto de inflexión, como estudiante y como docente. Y también siempre me he cuestionado cuánto aporta verdaderamente de valor lo aprendido por el estudiante en su aplicación práctica”*. Como cierre de la propuesta ‘innovadora’ de evaluación elabora una rúbrica para que el informe sea valorado entre pares, se trata del *“desarrollo de una rúbrica con criterios de evaluación definidos, negociada en el transcurso del curso con la mira en los objetivos.”*

Si bien el uso de las rúbricas no supone necesariamente una mejora en la evaluación, sí posee consecuencias positivas para la autoevaluación y la evaluación entre pares, además favorece el proceso de reflexión sobre cuál es el objetivo de las tareas o del producto final (Salido, 2020), en este caso, del informe como producto de la resolución del caso hipotético.

Propuesta D “Autoevaluación diagnóstica docente – alumno: una herramienta de acompañamiento en la comprensión e integración de contenidos de la asignatura Fisiología Vegetal” N. Ing. Agr.

Contextualiza el trabajo y describe el desarrollo de la asignatura en las dos carreras que se desarrollan en la Facultad de Ciencias Agrarias-Ingeniería Agronómica y Lic. en Recursos Naturales- Señala que por la reforma del plan de estudios pasó de ser anual a cuatrimestral, eso obligó al equipo de cátedra a debatir entre profundidad/amplitud de los contenidos. El menor tiempo de cursado genera *“inconvenientes y falencias que suelen observarse año a año en las cohortes de estudiantes”*. Ante esto decide implementar modificaciones, tanto en la enseñanza como en la evaluación y sugiere *“acompañamiento y atención durante el continuo desarrollo de las clases, así como también la importancia de identificar a priori la base de conocimientos de los alumnos al iniciar el cursado”*.

Elabora un ‘Caso Problema Integrador’ (CPI) con los temas que componen la asignatura y propone trabajar por etapas durante el cursado para ‘monitorear’ las tareas de los estudiantes

(...) se propone trabajar en el CPI con los alumnos en tres etapas del cursado de la asignatura: 1- al comienzo de las Clases Prácticas de Taller y Experimentales (CPTyE); 2- durante el desarrollo de las sucesivas CPTyE, en la medida que se lo considere oportuno y 3- una vez finalizado el dictado de cada una de las tres Unidades Temáticas (UT) de la asignatura, previo a la toma de la evaluación parcial de la UT correspondiente.

La docente reflexiona sobre la práctica y al mismo tiempo la evalúa, expresando:

Desde el punto de vista de la evaluación este instrumento y la metodología de implementación propuesta constituyen una herramienta válida, que permitirá no sólo el monitoreo y diagnóstico continuo de la evolución en el conocimiento por parte de los estudiantes sino, al mismo tiempo, resultará una herramienta útil para el autodiagnóstico de los propios docentes, en términos de poder identificar a tiempo las posibles problemáticas que surjan, reflexionar y tomar las medidas que se consideren adecuadas en el momento oportuno.

Recupera lo aprendido durante la pandemia y analiza otras posibilidades para un mejor desempeño de la cátedra y del grupo clase, por lo que propone:

Aprovechar la multiplicidad de recursos aprendidos en pandemia, re- diseñar el CPI haciendo uso de una plataforma digital libre y gratuita. El acceso a la aplicación será habilitado por los docentes y permitirá tanto a estudiantes como a docentes intervenir cada vez que se requiera y/o considere oportuno. El CPI estará acompañado por preguntas disparadoras diseñadas por los docentes de la asignatura respecto a cada una de las etapas, procesos y comportamientos de los vegetales a lo largo de su ciclo de vida.

Para esta instancia piensa el empleo de la rúbrica como uno de los instrumentos de evaluación, en ese sentido las rúbricas permiten una evaluación más transparente y justa a la hora de calificar y valorar el trabajo propio y el de los pares.

El proceso de evaluación se diseñará bajo el modelo de rúbricas

y estará orientado a la posibilidad de tener un diagnóstico progresivo y continuo sobre los estudiantes, tanto de manera colectiva como personalizada, operando al mismo tiempo como autodiagnóstico para el propio docente a cargo respecto a su desempeño.

Evidenciamos en esta propuesta que el protagonista es el estudiante, en tanto que, “no se le puede negar en la práctica que participe en su proceso de enseñanza y aprendizaje de una manera activa, así como también, en el proceso de evaluación” (Calatayud, 2019, p. 35). Para Boud (1995), se habla de autoevaluación cuando los estudiantes “toman la responsabilidad de controlar y hacer juicios sobre aspectos de su propio aprendizaje”. Concluye expresando que:

(...) toda la información y resultados obtenidos a partir del CPI constituirá un aporte valioso al proceso de evaluación global, contribuyendo a la toma de decisión final respecto al desempeño alcanzado por cada estudiante en términos de su condición de regularización en la asignatura

A través de lo analizado en esta propuesta se potencia, sin lugar a dudas, la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico, ya que el estudiante se plantea la utilidad de lo que estudia en relación con la profesión; comprende el sentido de lo que trabaja en clase y por qué alcanza o no los resultados esperados.

Consideraciones finales

Los trabajos que a modo de experiencias presentamos muestran el desarrollo profesional de los estudiantes, docentes en carreras universitarias, y la incidencia positiva generada por el cursado de la Diplomatura. En

estos casos es posible apreciar cómo influyen los aportes teórico práctico de cada seminario y cómo se potencia el proceso reflexivo, sin el cual no hay posibilidades de cambios y transformaciones en las prácticas.

Los procesos reflexivos sobre los saberes disciplinares y profesionales que ponen en juego los estudiantes de la Diplomatura se tornan fundamentales para la propia formación y para el ejercicio de la profesión; de ese modo, se potencian las capacidades y, al mismo tiempo, se promueven transformaciones en la práctica docente. Los casos analizados muestran cómo han modificado en el tránsito por la Diplomatura –ya que se trata de trabajos del último Seminario cursado–, no sólo las prácticas de evaluación, sino toda la propuesta pedagógico-didáctica en el aula dando valor a las construcciones metodológicas, al análisis de prácticas heredadas que reiteraban sin que medie la reflexión, al diseño de herramientas para el seguimiento y la retroalimentación, aún dentro de límites estrechos por las normativas vigentes.

Entendemos que las experiencias pueden darse a conocer a comunidades de profesionales más allá de los límites del aula. Esto permite comunicar las actividades que se realizan y ponerlas a consideración de los colegas, con la posibilidad de ser replicadas y reinterpretadas. La publicación de experiencias posibilita revalorizar y retroalimentar la tarea docente en el seno de las instituciones implicadas y aportar al campo de conocimientos pedagógicos didácticos en torno a un campo complejo como es la evaluación en la universidad; a su tiempo, el análisis de las experiencias permite identificar sus posibilidades de ser transferidas

Referencias Bibliográficas

Eisner, Elliot W. *La escuela que necesitamos*, Barcelona, Amorrortu, 2002.

Calatayud, M^o Amparo, Orquestar la evaluación inclusiva en los centros educativos, ¿Por dónde empezar?”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 8, N^o 2, 2019, pp. 165-176. Disponible en línea: <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.009>. Fecha de consulta: 15/marzo/2023.

López Pastor, Víctor Manuel, Pérez Pueyo, Angel. y Julián Clemente, José Antonio, “Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”, en Víctor Manuel López-Pastor (Coord.) *La Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*, vol. 21, N^o1, Madrid, Narcea, 2010, pp. 19-44.

Pérez-Pueyo, Ángel, Casado Barrocal, Óscar Manuel. y Hortigüela-Alcalá, David, “La evaluación formativa, la autorregulación y la secuenciación de las competencias”, en Jesús Manso y José Moya (Coords.), *Profesión y profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano*, Colección Diálogo Educativo. Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza, ANELE, 2019, pp. 103-120,.

Salido López, Pedro, “Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje basado en

proyectos (ABP) y educación artística”, Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 24, N° 1, pp. 20-143. Disponible en línea: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.13656>, 2020. Fecha de consulta: 12/marzo/2023.

Tomlinson, Carol Ann, *El aula diversificada*. Barcelona: Octaedro, 2008.

Trabajos referenciados

Propuesta A- “Evaluación en la Práctica Profesional Supervisada”, Emilio Silva. CPN Facultad de Ciencias Económicas y Estadística. UNR

Propuesta B- “Rediseñando un dispositivo de evaluación para incorporar al proyecto de intervención en la Práctica Profesional de Aplicación Jurídica de la carrera de Contador Público”, Ana Chiaverano. CPN Facultad de Ciencias Económicas y Estadística. UNR

Propuesta C- “Reflexiones sobre la evaluación en una Práctica pre Profesional” de la carrera de Lic en Recursos Naturales . Dra. María Verónica Alsina. Ing. Agr. Facultad de Ciencias Agrarias. UNR

Propuesta D- “Autoevaluación diagnóstica Docente – Alumno: una herramienta de acompañamiento en la comprensión e integración de contenidos de la asignatura Fisiología Vegetal”. Nidia Helga Montechiarini. Ing. Agr. Facultad de Ciencias Agrarias. UNR

Políticas y prácticas de evaluación de los aprendizajes

Camila Carlachiani, Yanina Fantasía, Adriana Hereñú, Laura Medina

Introducción

La evaluación de los aprendizajes es un campo controversial en el ámbito educativo y escolar. Su carácter polisémico derivado de los múltiples significados y connotaciones que circulan en torno a la misma, la convierten en un objeto de estudio complejo, atravesado por relaciones de poder que implican diversos aspectos ético-políticos. El recorrido que propone la diplomatura de Estudios Avanzados en Políticas y Prácticas de Evaluación de los Aprendizajes con modalidad a distancia, consiste en analizar sus diferentes aristas prestando especial atención al “papel que desempeña, la función que cumple, saber quién se beneficia de ella y, en definitiva, al servicio de quién se pone” (Santos Guerra, 2006, p.11). Es inevitable entonces reconocer el carácter político de la evaluación y sus efectos prácticos en la vida escolar. Reconocemos la radical importancia de evitar, como afirma Santos Guerra (2006), hacer de la evaluación un instrumento de dominación que empobrece y desvirtúa sus funciones para hacer de ella un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica educativa.

Para llevar adelante tal mejora, es preciso comprender a la evaluación como herramienta de conocimiento (Celman, 2008). Esto implica que se reúnan dos

condiciones: de intencionalidad y de posibilidad. La primera, implica entenderla como un modo de construcción de conocimiento fundado, autónomo y crítico. La segunda, supone reconocerla como una propuesta que ofrece herramientas para un trabajo artesanal. Ambas condiciones requieren una concepción democrática acerca de qué es evaluar. Cabe recuperar los interrogantes que en torno a este asunto formulan Anijovich y Cappeletti (2017) respecto a ¿Qué evaluar? ¿Cómo saben los docentes y los estudiantes que han alcanzado los propósitos de enseñanza y cómo acceden los estudiantes a conocer cómo y qué han aprendido?

Como afirma Palou de Maté (2008) la evaluación de los aprendizajes puede ser reconocida de dos maneras: como inherente a la dinámica interna de enseñar y de aprender, y como acreditación que da cuenta de los aprendizajes logrados. Tal como se afirma en el documento ministerial titulado *Evaluación Educativa* (2017) de la provincia de Santa Fe:

La forma en que se piense la evaluación en el ámbito del aula es emergente de las concepciones de aprendizaje y conocimiento que se sostengan. Allí se evidencia cómo creemos que aprenden los estudiantes, cuál es el mejor modo de acceder al conocimiento, de qué forma construimos y presentamos el conocimiento a enseñar. (p.21).

En este sentido, es importante reconocer, tal como plantea Litwin (2008), cuáles son las claves para promover *buenas prácticas de evaluación*. Se trata de evaluaciones sin sorpresas, enmarcadas en la propuesta de enseñanza, articuladas con el ritmo y clima de la clase y

convertidas en oportunidad para que los aprendizajes se expresen con confianza. Para ello, la construcción y codiseño junto con los estudiantes acerca de los criterios e instrumentos de evaluación, así como su comunicación y relación con las instancias de calificación y acreditación se vuelven un desafío para todos los miembros de las comunidades escolares.

Desde esta mirada compleja y problematizadora, esta diplomatura de Estudios Avanzados con modalidad a distancia ofrece cinco módulos en los que se abordan los principales nudos problemáticos acerca de la evaluación: 1. Evaluación como práctica ética y política 2. Instrumentos y criterios de evaluación: una construcción compleja 3. Evaluación y calificación: falsas dicotomías. 4. Las políticas de evaluación y sus implicancias. 5. Políticas de evaluación nacionales y provinciales destinadas al nivel secundario y un Taller de Trabajo Final. La creación de esta Diplomatura con modalidad a distancia responde a la necesidad de extender la formación continua y complementaria de docentes, ampliando y democratizando el acceso a la misma.

En este capítulo proponemos problematizar y deconstruir algunos supuestos acerca de la evaluación que permitan complejizar su mirada reconociendo la importancia del trabajo en equipo e institucional en torno a ella, con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar y sus efectos en las trayectorias de los estudiantes. Para ello, presentamos cuatro apartados: 1. Políticas de evaluación: entre lo político y la política; 2. Evaluación, enseñanza y aprendizajes: una mirada desde la didáctica; 3. Criterios e instrumentos

de evaluación: la imposibilidad de su universalización; y 4. Evaluación, calificación y acreditación: sus efectos en las trayectorias escolares. Por último, esbozamos unas palabras finales a modo de reflexión.

1. Políticas de evaluación: entre lo político y la política

La importancia social de la evaluación es enorme; su interpretación, relativamente insignificante (House, 2000, p.13).

Este apartado pretende realizar aportes para reconocer a las políticas y prácticas de evaluación como producciones discursivas cuyos efectos sociales alteran el ritmo de la vida escolar en general y de las trayectorias de los estudiantes en particular. Es importante destacar que, aunque se distingan las *políticas de las prácticas*, estas no se asumen como dos entidades disociadas aludiendo a, por un lado, las teorías o leyes y, por otro, las acciones o prácticas; sino que refieren a un modo de nombrar a las normativas (políticas) y lo que acontece en las instituciones (en términos de lo político). Esto implica reconocer a la evaluación en las complejas y, por momentos, tensas relaciones entre la política y lo político, entendidas desde los aportes de Mouffe (2009).

Concibo “lo político” como la dimensión de antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas, mientras que entiendo a “la política” como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el

contexto de la conflictividad derivada de lo político. (p.16).

La evaluación en tanto producción discursiva se entrama de modo incesante entre lo político y la política. La multiplicidad de significados, sentidos y prácticas que se despliegan en torno a ella en la sociedad, en la cultura y en las escuelas, la convierten en un objeto difícil de abordar. Su complejidad radica en que la noción de “discurso”, en términos de Laclau (2011), excede la mera noción lingüística ya que no solo se refiere a la palabra escrita o al habla, sino a toda relación de significación. Las relaciones sociales no son determinables fuera de la estructura simbólica e imaginaria que las define. El discurso no sería producido por un sujeto que fuera su agente, sino a la inversa, el sujeto social sería una realización del discurso (Biglieri, 2011). Así, este es entendido como configuración significativa, que involucra acciones lingüísticas y extralingüísticas, que es constitutiva de lo social y cuyo carácter es relacional, diferente, abierto, incompleto, precario y susceptible de ser trastocado por una exterioridad constitutiva (Buenfil Burgos, 2019).

La literatura disponible sobre evaluación es extensa y diversa. Podría afirmarse que, en los últimos veinte años, hay un esfuerzo intelectual -sobre todo desde el campo de la didáctica- para producir nuevos sentidos en torno a la evaluación que, lejos de comprenderla como un acto administrativo que permite medir y cuantificar aprendizajes o controlar comportamientos; la postulan como un proceso formativo, que es parte de la enseñanza y del aprendizaje y permite su mejora (Cami-

lloni, Celman, Litwin y Palou de Mate, 2008; Santos Guerra, 2006; Anijovich y Cappeletti, 2017; Morán Oviedo, 2012; Díaz Barriga, 2015; entre otros). Tales producciones comprendidas como parte del discurso académico, constituyen lo político de la evaluación y se encarnan en prácticas institucionales con variados registros, instrumentos y criterios que, a la vez dialogan o, mejor dicho, traducen, aquello que las políticas establecen.

En este punto cabe recuperar la noción de traducción siguiendo los planteos de Casimiro Lopes et.al. (2013) quien reconoce que los interlocutores, aun permaneciendo en la unidad del significante, jamás consiguen inmovilizarlo, no pueden estabilizar el texto o paralizar la diseminación de sentidos. Esta es, según las autoras, la condición establecida a toda participación en la vida, en el mundo, en la política: traducir/escribir como modo de potenciar la comprensión de la política y de los sujetos con ella o en ella involucrados. La traducción impone límites que imposibilitan mantener y reproducir una supuesta intención “original” del texto. Por lo tanto, toda traducción es una producción original que, al ser desencadenada, aunque el traductor pretenda reconciliarse con un supuesto sentido anterior, ya lo corrompió, correspondiéndole la suplementación como la posibilidad de expresión y continuidad que se disemina discursivamente en diferentes espacios sociales. La lucha de poderes, los desacuerdos, las diferentes maneras de gobernabilidad de la democracia se ponen en juego en las traducciones (Morelli, 2017, p.17).

Algunas controversias: ética y poder en la evaluación

Desentrañar el significado de las prácticas de evaluación constituye un camino para penetrar en el significado de la educación institucionalizada (Gimeno Sacristán, 2008).

Al reconocer los efectos de la evaluación en la vida social y escolar, resulta pertinente considerar su carácter ético y político. Esto implica navegar en sus profundidades e ir más allá de lo dicho y establecido. Tal como distingue Gimeno Sacristán (2008), una cosa son los objetivos con los que se realiza una evaluación, su diseño y otra corresponde a su función social.

... las prácticas de evaluación tienen influencia decisiva en los alumnos, en sus actitudes hacia el estudio y hacia el contenido, en los profesores, en las relaciones sociales dentro del aula y en el entorno social. Esa proyección múltiple obliga a deslindar los significados de esta práctica tan extendida. (Gimeno Sacristán, 2008, p. 365).

Esta tarea implica desnaturalizar prácticas institucionalizadas de la evaluación donde el poder por parte de profesores hace que su arbitrariedad sea percibida como algo dado. De este modo, son innumerables los ejemplos donde las prácticas de evaluación se sostienen en el control por parte de docentes y la sumisión por parte de estudiantes. Se trata de desmontar este tipo de prácticas en las cuales la evaluación también funciona como un castigo, o un juego donde el que conoce y maneja las reglas es solo el docente. Poner en valor el carácter ético de la evaluación implica revisar las relaciones desiguales de poder entre quien evalúa y quien es evaluado. De acuerdo con House (2000):

Las partes implicadas en una evaluación han de llegar de antemano a un acuerdo sobre lo que constituirá la evaluación, o bien a la comprensión de la misma. Este acuerdo sirve de fundamento para juzgar la justicia de la evaluación, del mismo modo que la aceptación de las reglas de un juego hace que su desarrollo sea equitativo. (p.147).

Detrás de la supuesta objetividad y neutralidad de la evaluación como un proceso de adquisición, elaboración de información y expresión de un juicio a partir de la información recogida (Gimeno Sacristán, 2008) subyacen relaciones de poder y tensiones que resulta preciso revisar. De acuerdo con Santos Guerra (2006), el alumno jerárquicamente es la última pieza en el escalafón del poder. “No es casual que sea el único evaluado. Ese carácter descendente de la evaluación revela su lado más oscuro. En esa dinámica se esconden fenómenos de poder, privilegio y dominio” (p.12). La evaluación tiene un carácter político -aunque aparezca superficialmente como una actividad de carácter técnico- y tiene un fuerte componente ético porque tiene mucho que ver con el valor de los programas y con el servicio a la comunidad social (Santos Guerra, 2006).

Morán Oviedo (2012) recupera el carácter grupal de la evaluación en el marco de un proceso integral del progreso académico del educando que incluye formas, conocimientos, habilidades, intereses, actitudes, hábitos de estudio, etc. Este proceso comprende, además de los diversos tipos de exámenes, otras evidencias de aprendizaje como son trabajos, reportes, ensayos, dis-

cusiones, etc. Asimismo, la evaluación es también una tarea “que ayuda a la revisión del proceso grupal, en términos de las condiciones en que se desarrolló, los aprendizajes alcanzados, los no alcanzados, así como las causas que posibilitaron o imposibilitaron la consecución de las metas propuestas” (Morán Oviedo, 2012, p.57).

También resulta interesante señalar el carácter emancipador de la evaluación que procura contrarrestar la dominación y promover, desde una perspectiva crítica, la justicia y la igualdad. Desde este punto de vista, la evaluación abarca una crítica de lo aprendido, así como de las interacciones que se producen en la situación de aprendizaje. Los criterios para juzgar la calidad de los aprendizajes refieren al grado de autonomía e igualdad experimentado por los miembros del grupo de aprendizaje (Grundy, 1991). En este sentido, se trata de evitar a toda costa hacer de la evaluación un instrumento de dominación. Hay que hacer de ella un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica educativa. Esto se consigue con una práctica evaluadora depurada éticamente, con una metaevaluación rigurosa y con un control democrático de ambas (Santos Guerra, 2006).

Democratizar la evaluación

Reconocer la necesidad de democratizar la evaluación implica consolidar prácticas que favorezcan procesos de justicia, inclusión e igualdad en las instituciones escolares. En este escenario, las políticas de evaluación juegan un importante rol. De acuerdo con Santos Gue-

rra (2006) el sentido democrático de la evaluación exige cambiar de perspectiva. En cuanto al ámbito de la evaluación: todos y todo ha de ser objeto de la evaluación; en cuanto al control democrático: los protagonistas son todos los que intervienen en la evaluación; en cuanto a su finalidad: procura conseguir la mejora de la práctica; en cuanto al modo de realizarla: el proceso ha de ser respetuoso con las personas y las reglas del ideal democrático. De este modo, democratizar la evaluación supone colocarla en un debate público al nivel de las políticas y las micropolíticas, es decir, de aquello que el Estado define y que acontece en las instituciones educativas. En este marco, “el sentido de la justicia con el que actuemos tiene importantes consecuencias para el tipo de evaluación que llevemos a cabo y para los resultados de la misma” (House, 2000, p.14).

La evaluación es parte integrante de todo proceso educativo y por eso puede dar insumos para retroalimentar ese fenómeno (de aprendizaje, de enseñanza, de desarrollo institucional, de programas), permite conocer algo que de otro modo no sería perceptible, tiene un carácter axiológico y es un acto eminentemente ético y político. Tener en cuenta estas consideraciones que colaboran en desnaturalizar prácticas evaluativas enquistadas y percibidas como dadas, es un camino posible para democratizar la evaluación. Se pretende, así, que la evaluación sea funcional a procesos educativos inclusivos que apuesten por mejorar la calidad de los aprendizajes y de la enseñanza, cuyos efectos en las trayectorias escolares permitirán la construcción de proyectos de vida y proyecciones hacia el porvenir.

2. Evaluación, enseñanza y aprendizajes: una mirada desde la didáctica

Consideraciones en torno a la Didáctica

...resulta difícil reconocer que, en este tiempo de innovaciones, la didáctica, la vieja didáctica fundada en el siglo XVII, tiene todavía mucho que decir (Díaz Barriga, 2009, p.87)

Históricamente, la Didáctica intentó brindar respuestas a los problemas de la enseñanza en el aula, razón por la cual se le adjudicaron dos características que coadyuvaron a definirla como una disciplina instrumental y normativa. Según Díaz Barriga (2009), esta perspectiva instrumental-normativa, intenta atender a los siguientes interrogantes: ¿Cómo se enseña? ¿Cuáles son los métodos más eficaces? ¿Cómo abordar la falta de motivación en los estudiantes? Atraer, motivar e incentivar se convirtieron en un imperativo de toda práctica docente, junto con las herramientas tecnológicas que se generan en diferentes contextos sociohistóricos y que ponen el acento en “lo innovador” de las propuestas de enseñanza. Sin dudas, esta perspectiva obtura la mirada y el reconocimiento de las investigaciones que vienen desarrollándose en y desde la Didáctica, contribuyendo a reducirla al plano de las metodologías y estrategias de enseñanza lo más eficaces posibles para garantizar que las y los estudiantes aprendan.

Recuperando la cita del epígrafe, lo que se considera como innovación en la actualidad intenta generar un impacto que muestre las diferencias entre viejos y nuevos modelos educativos, para lo cual se acude a una

inclusión efectiva (Maggio, 2012) de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las aulas, sin que ello implique un uso con sentido didáctico. Es por ello que, para no sucumbir en esta visión instrumentalista, Díaz Barriga (2009) señala la importancia de reconocer dos dimensiones de la Didáctica: a) *Conceptual*: requiere la formación y la creatividad del docente, para que pueda crear su propia propuesta de enseñanza sin caer en la mera aplicación de un método. b) *Histórico-política*: se dan respuestas a los problemas que la educación enfrenta en un momento social determinado.

En este sentido, acordamos con el autor mencionado para definir a la Didáctica como “(...) disciplina sustantiva del campo de la educación, cuya tarea consiste en establecer elementos que permiten debatir los supuestos subyacentes en los procesos de formación que se promueven en el conjunto del sistema educativo” (Díaz Barriga, 2009, p. 17). Esta concepción nos invita a reconocer al campo de la Didáctica desde sus orígenes, tradiciones y corrientes que emergen a la luz de las construcciones del conocimiento que realizan en torno a la definición de su objeto de estudio: la enseñanza. Objeto que se delimita a partir de la separación del binomio “proceso de enseñanza-aprendizaje”, donde se reconoce que cada uno es particular e incluso pueden presentarse como contradictorios (Camilloni, 1996).

Si bien la enseñanza es el objeto de estudio por antonomasia de la Didáctica, no podemos desconocer otros temas-objeto (Camilloni, 1996) que aborda y que refieren a:

los estudios del pensamiento del profesor y los traba-

jos con teorías implícitas de los alumnos, los estudios sobre estrategias de enseñanza, las comparaciones de diseños alternativos de programación, los trabajos sobre evaluación de los aprendizajes y de la gestión institucional y, en todos los casos, la relación entre teoría y acción pedagógica y entre explicación y prescripción didáctica. (pp.26-27).

Estos temas-objeto requieren un abordaje desde una perspectiva didáctica, con implicancias en las prácticas de enseñanza y evaluación, como también en los aprendizajes.

La evaluación desde una perspectiva didáctica

Especialistas e investigadores del campo de la didáctica coinciden en tomar a la evaluación como un objeto de estudio y realizan sus investigaciones atendiendo a esta perspectiva. Una de las investigadoras más importantes en esta línea es Edith Litwin (1998), quien plantea que el concepto de evaluación implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje; atribuirles un valor a los actos y las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Este acto de atribuir un valor implica la revisión y reformulación del concepto de evaluación, en dos sentidos. Por un lado, la evaluación de las prácticas docentes es una actividad que habitualmente no realizamos, queda reducida a las instancias finales de la formación docente, es decir, a un período en el que aún no somos docentes. Por otro lado, y con relación a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, debemos separar dicho concepto de

las nociones de acreditación, calificación y promoción, tan internalizadas en los sistemas educativos y en las prácticas docentes al punto de decidir qué enseñar luego de haber establecido qué evaluar.

Por su parte, Susana Celman (2008) plantea que la evaluación no puede ser un apéndice de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino que forma parte de dichas acciones. En ese sentido, “(...) analizar, criticar, juzgar, optar, tomar decisiones no es ajeno a la cotidianidad de profesores y alumnos. ES el núcleo mismo del trabajo con el conocimiento y ES¹ una actividad evaluativa” (p.38) . Al respecto, José Gimeno Sacristán (2008) propone:

evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, grupo de estudiantes, ambiente educativo, objetos educativos, materiales, programas, reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación (p.338).

Estas concepciones dan cuenta de la mirada didáctica de la evaluación, haciendo foco en la valoración como aspecto distintivo. No obstante, la valoración *per se* que implica el acto de evaluar suele asociarse a instancias de acreditación, medición o certificación, generando que en una situación de enseñanza sea sólo el docente quien tenga el poder de realizarla. Sin embargo,

1. Las mayúsculas pertenecen al original.

y tal como afirma Santos Guerra (2007), “la evaluación (...) ha de ser un proceso de diálogo (entre evaluadores y evaluados, entre evaluados, entre responsables y evaluador/evaluadores...)” (p. 13). Por ello “es una cuestión de todos y para todos” (p.18).

En síntesis, las concepciones de autoras y autores citadas hasta aquí proponen, desde una perspectiva didáctica, que la evaluación pueda generar información para fortalecer las propuestas de enseñanza, con el desafío aún mayor de transformarla en una herramienta de conocimiento (Celman, 2008).

De la enseñanza y los aprendizajes

La diferenciación de los procesos del binomio enseñanza-aprendizaje contribuyó a la delimitación del objeto de estudio de la Didáctica, siendo este la enseñanza. Ahora bien, esta distinción no supone que la tarea de enseñar se desentienda de los procesos del aprender y, en este punto, son necesarias algunas precisiones conceptuales.

Litwin (1997) afirma que “(...) la enseñanza como actividad práctica se realiza siempre a la luz de alguna concepción sobre lo deseable y lo posible” (p. 32). En esta afirmación podemos reconocer como “deseable” a las intenciones vinculadas con las finalidades de la educación, con el “por qué y para qué enseñar” como motores de las prácticas. En tanto lo “posible” remite al contexto y a las condiciones reales en que llevamos a cabo la enseñanza. En la misma línea, Gvirtz y Palamidessi (2006) plantean que “la enseñanza es una actividad, un hacer, una práctica” (p.133). A su vez, estos autores re-

toman el concepto genérico de enseñanza que propone a Gary Fenstermacher, en tanto actividad en la que debe haber al menos dos personas, donde una intenta transmitir conocimientos o habilidades que posee a la otra, estableciéndose entre ambas una cierta relación a fin de que la segunda los adquiera. Esta relación no es causal sino, al decir de Fenstermacher, de dependencia ontológica, lo que conlleva reconocer que la enseñanza no provoca, crea u origina el aprendizaje; sino que lo guía, lo facilita y lo controla.

Con respecto a la noción de aprendizaje, acudimos a una concepción de Rodríguez (1976) citada por Morán Oviedo (2012):

Todo aprendizaje consiste en una serie de acciones orientadas hacia determinadas metas [...] Estas acciones involucran a la totalidad de la persona humana [...] acciones o conductas que son toda reacción del ser humano ante estímulos externos e internos, en su permanente adaptación al medio. Se trata de acciones simbólicas: analizar, relacionar, generalizar, etc.; de operaciones manuales: manipular objetos, reunir materiales, movilizarse, etc. Así como de sentimientos, valoraciones y formas de relación con el medio social (pp.58-59).

Siguiendo a este mismo autor, es importante considerar dos dimensiones del aprendizaje: la individual y la grupal. La primera, vinculada con las acciones y reacciones del sujeto ante estímulos externos e internos. La segunda, vinculada con una perspectiva didáctica y como estrategia metodológica idónea para desarrollar

los procesos de evaluación y acreditación (Morán Oviedo, 2012).

No obstante, los aprendizajes que perduran necesitan tiempos de consolidación en los que los temas o problemas enseñados pueden ser relacionados con otros (fuera de la situación de enseñanza) (Litwin, 1998). De esto se trata el aprendizaje significativo, teoría de David Ausubel, que “(...) está centrada en el aprendizaje producido en un contexto educativo, es decir en el marco de una situación de interiorización o asimilación, a través de la instrucción” (Pozo, 1999, p.209).

La referencia a Ausubel conlleva a que reconozcamos la importancia de las teorías del aprendizaje en tanto aportes al campo de la Didáctica. Si bien estas teorías brindan explicaciones necesarias, no podemos basarnos sólo en ellas para entender y analizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ya que proporcionan una información básica acerca de los modos en que las personas aprenden.

En ese sentido, y recuperando la perspectiva didáctica de la evaluación, se torna necesario modificar los enfoques a la hora de evaluar los aprendizajes, acudiendo a acciones que profundicen la dimensión formativa, que conlleva un cambio que puede parecer sutil (aunque no lo es). El cambio requiere, al decir de Anijovich y Cappelletti (2022) el pasaje *de* un modelo de evaluación de los aprendizajes, centrado en los resultados, después de la enseñanza, basado en un sistema de calificación; a un modelo de evaluación *para* los aprendizajes, que se realiza durante todo el proceso de enseñanza, focaliza en los avances y procesos, para orientar aprendizajes

más profundos a través de retroalimentaciones.

En síntesis, se trata de un pasaje que requiere instancias reflexivas de las prácticas docentes, a la hora de buscar nuevos sentidos para que la evaluación “...sea más democrática, transparente y participativa” (Anijovich y Cappelletti, 2022, p.10).

3. Criterios e instrumentos de evaluación: la imposibilidad de su universalización

La evaluación es un proceso inherente a la enseñanza. Desde esta perspectiva pedagógica, ética y política pensamos las posibilidades para la inclusión que refieren no solo al ingreso de los estudiantes sino también a su permanencia y egreso. Por eso, considerar a la evaluación como un acto de reposición de justicia, es entenderla como una interpelación permanente a los modos de enseñanza y no como un requisito administrativo o meramente instrumental.

Torres Santomé (2011) plantea la necesidad de una evaluación como un hecho inobjetable. El problema es cuando tratamos de concretar qué, cómo, con qué metodología y cuándo evaluar sin debate realmente democrático. Si no interpelamos ni discutimos, dice el autor, aparecen los intelectuales orgánicos a determinados intereses que se presentan como expertos que saben cómo realizar diagnósticos en base a mediciones y evaluaciones muy precisas, lógicamente con datos cuantitativos. Debemos interpelar estos posicionamientos e imposiciones para descolonizar nuestro pensamiento y nuestras prácticas. Es necesario ensayar otros marcos teó-

ricos, metodologías situadas a nuestra propia realidad y a las circunstancias y problemáticas de cada institución.

Es en el ámbito de la micropolítica donde, según Morelli (2021) es posible concretar un trabajo curricular situado, que de hecho implica a la evaluación, suponiendo que “tal vez una tarea que corresponda a las escuelas sea la del autorreconocimiento como productoras de políticas curriculares que provienen de las traducciones del ámbito nacional o provincial” (p.21). En ese reconocimiento autopercebido por los miembros de la institución, sostiene la autora, es posible que se abran las posibilidades para el desarrollo curricular sobre la base de la identidad, la particularidad y la autonomía.

Si estamos de acuerdo en que aprender es producto de la acción-reflexión en el marco de un grupo, de un colectivo, que es siempre con otros y es un proceso creativo, entonces la tarea de construir juntos el conocimiento implica revisar los errores y reflexionar para diseñar mejores propuestas didácticas, que es la finalidad intencional de todo proceso de enseñanza. De este modo, considerar la evaluación desde la perspectiva institucional implica pensar si las acciones sostenidas en ese contexto institucional particular son las pertinentes para favorecer la justicia como garantía del derecho a la educación.

Generar las condiciones para garantizar el acceso y la permanencia de niños, niñas y jóvenes en la escuela es fundamental pero no suficiente. En este sentido, para ampliar estas condiciones y pensar otras consideraciones vinculadas con la garantía del derecho a la educación Terigi (2010) plantea, desde hace varios años, algunos interrogantes que podríamos sintetizar así: ¿Todas las escue-

las están en igualdad de condiciones? ¿Las condiciones materiales que brindan las escuelas son iguales para todos? ¿Aquello que se enseña y se aprende en las escuelas, favorece la igualdad de oportunidades? Finalmente, de eso se trata la gestión curricular y la evaluación juega aquí un papel relevante.

Justicia curricular y trayectorias escolares.

Una composición posible

Un sistema escolar que propone trayectorias escolares homogéneas para todos, con parámetros de evaluación determinados, conduce al fracaso ya que los sectores más vulnerados tienen también trayectorias escolares vulneradas. Es necesario centrar la atención en aquello que la escuela brinda, en qué se enseña, cómo se enseña y qué se aprende. Implica atender a las condiciones pedagógicas que hacen posible que todos los chicos puedan no sólo ingresar y permanecer en la escuela, sino también aprender. Desde esta mirada, cuyo punto de partida es que los sujetos y las comunidades son diferentes, resulta necesario promover formas de organización y de enseñanza que permitan que todos logren los mismos aprendizajes, pero ensayando caminos diferentes. La importancia de esta perspectiva es que pone a la enseñanza en el centro, focalizada en este caso, en generar condiciones y desarrollar estrategias diferentes para que todos aprendan lo mismo. La gestión curricular, desde la perspectiva de la justicia curricular, implica el desarrollo de propuestas de enseñanza que ayuden a que cada estudiante pueda aprender.

La justicia curricular es el resultado de analizar críticamente los contenidos de las distintas disciplinas

y propuestas de enseñanza y aprendizaje con las que se pretende educar a las nuevas generaciones, asegura Torres Santomé (2011). Un proyecto curricular justo tiene que ayudar a los estudiantes, especialmente a los que pertenecen a los colectivos sociales más desfavorecidos, a percibirse como personas éticas, solidarias, colaborativas, para construir un mundo más humano, justo y democrático.

La participación de todos los sectores sociales, especialmente de aquellos que menos posibilidades tienen de hacer oír su voz en los ámbitos en que se deciden las políticas públicas, implica también la necesidad de considerar los saberes necesarios para formar ciudadanos que participen activamente en la vida democrática. La incorporación de los criterios anteriores a la construcción de un programa de aprendizajes comunes genera tensiones o conflictos en la vida escolar como parte del devenir curricular. Es así como se vuelve imprescindible prestar atención a los efectos sociales del currículum, preguntándonos si está realmente favoreciendo la producción de relaciones más igualitarias.

Coherencia entre criterios de evaluación y posicionamientos ético-político y pedagógicos

Para Santos Guerra (2003) la evaluación permite develar las concepciones y actitudes del evaluador ya que la forma de entender y de practicar la evaluación evidencia cuáles son las teorías sobre las que esta se sustenta, además de indicar en qué medida el que evalúa se percibe como alguien que también aprende en ese proceso y es consciente de que el aprendizaje depende, en parte, de cómo se enseña. El autor afirma que la

evaluación no es un procedimiento mecánico, sino un asunto profundamente ético y político.

Siguiendo esta idea, si entendemos que la evaluación se define por los posicionamientos y concepciones de aprendizaje y conocimiento que se sostengan, hay preguntas primordiales que no se pueden soslayar, especialmente a la hora de definir los criterios con los cuales evaluar ¿Qué entendemos por evaluación educativa? ¿Qué sentidos ha adoptado la evaluación en el sistema educativo actual? ¿Qué relación existe entre evaluación, proceso de aprendizaje y proceso de enseñanza? A partir del abordaje de estos interrogantes podemos no sólo posicionarnos éticamente sino también, deducir que los criterios, indicadores e instrumentos para la evaluación deben ser situados y circunscritos a cada institución y/o grupo clase ya que los parámetros universales y homogéneos contribuyen en buena medida a profundizar las injusticias.

Los criterios de evaluación que guían el proceso se asientan sobre posicionamientos éticos y políticos presentando una complejidad que es preciso desentrañar para comprender de qué manera esos criterios situados logran propiciar y evaluar aprendizajes. De la misma manera, los instrumentos diseñados, construidos y seleccionados por el docente deben poner en juego su creatividad y, además, ser coherentes con esos criterios. En este sentido, intervienen otros modos de evaluar ya que, entender el aprendizaje enlazado al movimiento, al cuerpo y a los lenguajes, implica dejar de considerarlo como proceso principalmente individual, para poner el acento en la acción, en la trama que se produce en

un contexto intersubjetivo. Además, teniendo en cuenta que la evaluación debe ser coherente con el posicionamiento acerca de la enseñanza y el aprendizaje, si se propone, por ejemplo, un trabajo interdisciplinario, entonces la evaluación tendrá que ser también interdisciplinaria. Así, prever un instrumento de evaluación -y sus criterios- compartido entre distintos espacios curriculares se presenta como un desafío a enfrentar.

Un aspecto no menor es que una buena evaluación requiere la formulación y explicitación, a priori, de los criterios que se utilizarán para ponderar los niveles de producción y para comunicarlo claramente a los estudiantes, o quizás también, acordarlos con ellos. Por otro lado, la evaluación debe transformarse necesariamente en autoevaluación, tanto para los estudiantes como para los docentes. El diseño y elección de criterios e instrumentos para recolectar información supone una postura teórico-epistemológica por parte del docente, en relación con su propia concepción de construcción del conocimiento, en el interior de su campo disciplinar e implica una revisión y reflexión constante de su propia propuesta de enseñanza. De este modo, los criterios e instrumentos seleccionados para la evaluación de los aprendizajes se vuelven hacia la enseñanza contribuyendo al proceso de reflexión y acción.

Es necesario recuperar el contexto de la evaluación como el lugar en el que se genera información respecto de la propuesta de enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes. La calidad, versatilidad y coherencia de los diversos instrumentos de evaluación dependen del grado de pertinencia al objeto de conocimiento, a la dis-

ciplina o áreas de conocimiento, al tipo de estrategias cognitivas que se ponen en juego, a los sujetos involucrados y al contexto en el que se planteen.

De acuerdo con Celman (2008) algunos principios acerca de la evaluación son relevantes para pensar la manera adecuada de garantizar el derecho a aprender. La evaluación es parte de la enseñanza y el aprendizaje, integrante de las decisiones y opciones que van tomando docentes y alumnos cuando juzgan, valoran, analizan, discriminan y eligen. No existen mejores formas de evaluar que otras. Como ya expresamos, cada forma es valorada por su grado de pertinencia según el objeto evaluado, los sujetos involucrados y la situación en la que se ubiquen. Obtener información es sólo un aspecto de la evaluación, su mayor riqueza radica en la reflexión e interpretación que los datos suscitan. Para recabar esos datos y contribuir a la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y de enseñanza es necesario fijar ciertos criterios en base a interrogantes que podemos resumir así: ¿Qué procesos de aprendizaje deben desarrollarse imprescindiblemente? ¿Qué evidencias necesitamos para saber que esos procesos efectivamente se desarrollan?

Los indicadores de evaluación son muestras de los procesos que esperamos encontrar en los estudiantes. Se desprenden y tienen coherencia a partir de los criterios que fijamos previamente y nos dan información acerca del desarrollo de los aprendizajes. Los instrumentos son los medios a través de los cuales podemos obtener esa información para valorar qué aprendizajes se están logrando y guardan relación estrecha con los indicadores

que se han fijado previamente. Finalmente, los posicionamientos, las concepciones y las discusiones sobre la evaluación educativa no pueden quedar desvinculadas de la práctica, no entendida como producto de las reflexiones previas, sino como proceso de reflexión y acción.

4. Evaluación, calificación y acreditación: sus efectos en las trayectorias escolares

Uno de los principales nudos problemáticos relativos a la evaluación de los aprendizajes es el que se refiere a las relaciones y tensiones entre la evaluación, la calificación y la acreditación. La evaluación de los aprendizajes puede ser entendida en un sentido formativo, como “oportunidad para que los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas” (Anijovich y Cappelletti, 2017, p. 13) en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y también puede ser asociada a la acreditación de los aprendizajes logrados, cuya función es aprobar, promover y certificar (Anijovich y Cappelletti, 2017; Palou de Maté y Wiersma, 2012).

La evaluación

De acuerdo con Gimeno Sacristán (2008), la evaluación puede ser considerada un proceso mediante el cual se adquiere y elabora información y se expresa un juicio a partir de la misma. Este proceso involucra decisiones de tipo pedagógico, ético y político: qué se debe evaluar y por qué hacerlo, cómo conviene expresar los resultados de la evaluación, de qué manera comunicar las evaluaciones a los estudiantes, a las familias, a otros docentes,

a la sociedad. Bajo estos aspectos subyacen relaciones de poder y tensiones -como hemos mencionado con anterioridad-. Para el autor, uno de los aspectos centrales del proceso de evaluación consiste en la formulación de juicios valorativos, es decir, en la comparación de la realidad ponderada con ciertos criterios, normas o puntos de referencia. Esta actividad valorativa se encuentra atravesada por componentes subjetivos, institucionales, sociales y políticos (Gimeno Sacristán, 2008).

Formular un juicio debería ser entendido como un proceso social de construcción, articulado en el diálogo, la discusión y la reflexión, entre todos los que, directa o indirectamente, se encuentran implicados en y con la realidad evaluada” (Angulo et. al., 1991, citado en Angulo Rasco, 1994, p. 296).

En ese sentido, toda propuesta de evaluación requiere ser explicitada, transparentada, analizada y debatida.

Cabe señalar que en el funcionamiento de los sistemas educativos formales hay una exigencia respecto al uso de categorías preestablecidas y escalas de calificaciones para expresar los juicios valorativos, pero resulta pertinente destacar que su comunicación admite diversas formas, de las cuales una es la calificación.

La calificación

La calificación es un concepto que aparece vinculado con el de evaluación y consiste en *traducir* un juicio de valor a una escala, habitualmente numérica (Angulo Rasco, 1994). Esta traducción está orientada a compartir y comunicar los resultados de las evaluaciones, median-

te una escala convencional de valoración y medida construida y utilizada por los sistemas educativos. La escala puede ser de tipo cualitativo o conceptual (por ejemplo, *Excelente, Muy bueno, Bueno, Regular*) o cuantitativo (una escala numérica del 1 al 10) (Davini, 2008). Independientemente de la escala adoptada, “su uso extendido busca dar unidad y coherencia a las informaciones resultantes de la evaluación realizada por distintos profesores, facilitar la comunicación ampliada por el consenso tácito sobre la calificación y agrupar a los estudiantes en niveles de rendimiento” (Davini, 2008, p. 223).

El término calificación se articula con los de acreditación y promoción, ya que mediante el uso de las *notas* se da cuenta de los conocimientos logrados, del paso o no, de una etapa a otra (el paso de un año a otro, de un ciclo o de nivel); y también ejerce efectos en la imagen que tiene el estudiante sobre su propia trayectoria escolar (Elola et. al., 2017). Sin embargo, evaluar, calificar y acreditar son instancias que no deben descontextualizarse de los posicionamientos políticos y éticos en los que se inscriben -tal como lo señalamos previamente también con respecto a la construcción de criterios y al diseño de instrumentos de evaluación.

Es preciso atender a una serie de aspectos que hacen a la complejidad de la relación entre evaluación y calificación. Por un lado, el término “habitual” referido al uso frecuente de escalas de tipo numérico en el nivel secundario, no debe ocultar el carácter construido de los sistemas de calificaciones en un determinado contexto político, pedagógico, social e histórico. Por otro lado, resulta pertinente analizar en qué medida las ca-

lificaciones facilitan o restringen la comunicación de la evaluación, cuáles son las consecuencias de la unificación de la diversidad de apreciaciones y valoraciones respecto de los aprendizajes y en qué sentido se cumplen condiciones de aprendizaje equivalentes para todos los estudiantes que posibiliten su agrupamiento según los niveles alcanzados.

El reconocimiento de la falta de criterios unívocos por parte de los docentes para otorgar el mismo significado a una nota -¿Todos los docentes entienden lo mismo al calificar con 7 (siete)? ¿Cuál es el límite entre un *Bueno* y un *Regular*? (Davini, 2008)- habilita a pensar en la necesidad de tiempos y espacios institucionales para construir de manera colectiva algunos acuerdos. Con respecto a las escalas de calificaciones, si bien el tipo de escala adoptada corresponde a decisiones de la jurisdicción, así como el intervalo donde se ubica el aprobado, interesa señalar que la existencia de escalas con un gran número de grados resulta poco práctica para diferenciar los matices entre las distintas categorías ya que dificultan la búsqueda de consenso entre docentes y directivos respecto de los criterios de calificación empleados. Sin embargo, una escala de pocos grados (*aprobado - desaprobado*) no ofrece información significativa de las dificultades y los progresos de los aprendizajes (Camilloni, 1998) que permita a los estudiantes y a los docentes tomar decisiones fundamentadas.

Otro tanto sucede en el caso de las calificaciones numéricas con el tema del promedio matemático que, desde una lógica cuantitativa, oculta el carácter evolutivo del aprendizaje, de los distintos momentos que

lo constituyen y del progreso del estudiante (Litwin, 2008). Desde una perspectiva reflexiva, orientada a la comprensión y mejora, puede entenderse la calificación como una síntesis de apreciaciones compartidas, que integra los diversos procesos llevados a cabo por “estudiantes que, partiendo de un escaso rendimiento incrementen, paulatinamente a medida que transcurre el curso, esos niveles de comprensión” (Litwin, 2008, p. 176).

En cierto sentido, puede considerarse que las calificaciones empobrecen la expresión de los juicios valorativos. Es decir, en lugar de traducción habría una reducción de la información, “al pasar de las ponderaciones y deliberaciones sobre los aprendizajes de los estudiantes a categorías concisas, económicas y fácilmente comunicables” (Gimeno Sacristán, 2008, p. 351). De este modo, las calificaciones ofrecen información sobre si se ha aprobado o no, pero no especifican en qué consisten las dificultades y aciertos de los estudiantes y tampoco brindan orientaciones sobre su mejora. Otras formas de comunicación de la evaluación tales como los informes descriptivos de tipo cualitativo, las retroalimentaciones formativas y las rúbricas que permitan visibilizar los logros y avances de los estudiantes, pueden complementar las notas (Gimeno Sacristán, 2008; Camilloni, 1998; Anijovich y Cappelletti, 2017). Resulta significativo analizar qué tipo de información brindan los documentos vigentes (“informes”, “boletines”, “libretas”) sobre los aprendizajes y conocimientos alcanzados por los estudiantes, con qué periodicidad, de qué manera se organiza esa información, mediante qué soporte o dispositivos (digitales, impresos) tiene lugar, quiénes son sus prin-

cipales destinatarios, entre otras cuestiones. Detenerse en los aspectos comunicacionales

...implica indagar hacia quién va dirigida la evaluación, para quién se hace, qué prácticas comunicativas suscita entre los sujetos, qué lugar ocupa cada uno en ese intercambio, qué sobreentendidos existen y qué comprensiones e interpretaciones se realizan durante esos procesos. (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2017, p. 27).

La posibilidad de debatir entre todos los actores del sistema educativo sobre los sistemas de calificación en uso, mediante el análisis de las concepciones sobre evaluación, promoción, acreditación, aprendizaje y enseñanza que sustentan, sobre quiénes han participado en su construcción, en base a qué criterios y de qué manera inciden en las trayectorias escolares, favorece la implementación de mejoras o de alternativas que no obstaculicen el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes en las instituciones escolares.

La acreditación

La acreditación supone el reconocimiento de los aprendizajes logrados, de acuerdo con lo establecido para un tiempo y nivel de escolaridad determinados. Es, por tanto, una instancia de legitimación, de certificación de los conocimientos, que da cuenta de los mismos en función de regulaciones propias del sistema educativo. Posibilita la articulación de la institución escolar con otras instituciones educativas y con el mundo del trabajo (Palou de Maté y Wiersma, 2012). Tiene “una vinculación directa con los marcos institucionales y con las lógicas de funcionamiento del campo educativo,

cristalizando el capital cultural en titulaciones o certificaciones” (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2017, p. 10).

El sentido formativo de la evaluación y el sentido ligado a la acreditación, si bien se encuentran estrechamente relacionados, en ocasiones tensionan entre la priorización de la función pedagógica y el peso de la función administrativa y de certificación derivada de la exigencia de las prescripciones y normativas (Anijovich y Cappelletti, 2017; Pinkasz y Montes, 2019). Nos interesa señalar que, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 con el propósito de hacer efectivo el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes y de garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria, desde el Consejo Federal de Educación (CFE) se concretan diferentes acuerdos que habilitan alternativas a los formatos institucionales, a la modalidad de asistencia y cursado, y a las instancias de evaluación, calificación y acreditación a fin de acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes.

Pinkasz y Montes (2019) refieren al hecho de que se constituya en política educativa la necesidad de modificar aquellas normativas nacionales y jurisdiccionales que regulan las condiciones de escolarización de los y las estudiantes, y que obstaculizan el acceso, la permanencia, la terminalidad y los aprendizajes de adolescentes y jóvenes. En este sentido, los acuerdos del CFE correspondientes a los años 2009 y 2010, fundamentalmente, proponen modificaciones en las regulaciones para la educación secundaria orientadas a la

...reorganización de los tiempos, procedimientos para

optimizar el ingreso, el progreso y la permanencia, redefiniciones en relación con la evaluación, la acreditación y la promoción, generando condiciones institucionales para multiplicar las oportunidades de aprendizaje entre estudiantes en diferentes situaciones de escolarización. (Pinkasz y Montes, 2019, p. 9).

Políticas nacionales que regulan los procesos de evaluación

A continuación, se describen los principales rasgos de tres normativas nodales para la educación secundaria: la Res. CFE² 84/09 “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”, la Res. CFE 93/09 “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria” y la Res. CFE 103/10 “Propuestas de inclusión y/o regularización de trayectorias escolares en la educación secundaria”.

La primera, establece acuerdos respecto de las finalidades de la educación secundaria, formas de gobierno, organización del sistema (estructura, oferta académica, propuesta educativa), organización institucional y pedagógica, con eje en la obligatoriedad del nivel. Esto implica garantizar condiciones pedagógicas y materiales que posibiliten el tránsito de trayectorias escolares continuas y completas. Entre otros aspectos, se contempla la posibilidad de implementar itinerarios pedagógicos variados, la necesidad de revisar los dispositivos de evaluación existentes y el diseño de diferentes modalidades y alternativas de evaluación y acreditación de los

saberes; la producción de nuevas regulaciones relativas a los modelos institucionales, la organización y el diseño curricular; el régimen académico y de convivencia; y la organización del trabajo docente.

Por su parte, la Res. CFE 93/09 aborda la construcción de propuestas institucionales y pedagógicas basadas en una concepción ampliada de escolaridad y una redefinición de la noción de estudiante, que contempla las diversas situaciones vitales de los adolescentes y jóvenes. Establece la necesidad de atender a la construcción de un régimen académico, entendido en términos de instrumento pedagógico-administrativo que regule y organice las trayectorias escolares a partir de cuatro dimensiones: evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes; acompañamiento específico a las trayectorias escolares; condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso de los estudiantes y convivencia escolar. Se definen los conceptos de evaluación, calificación, acreditación y promoción. Esta norma advierte acerca de los efectos de los regímenes de evaluación y acreditación sobre las trayectorias escolares en tanto definen la promoción o no de los estudiantes. Al respecto, se revisa la idea de promoción “mecánica” de un año escolar como la suma de materias aprobadas, sin una evaluación integral que permita una decisión pedagógica por parte del conjunto de docentes respecto de la trayectoria más adecuada para que los estudiantes continúen su aprendizaje, como así también el hecho de que repetir un año no significa una nueva posibilidad de aprender. Realiza una serie de recomendaciones a las jurisdicciones para la reformulación o elaboración de las regulaciones, entre ellas: la generación de acuer-

dos institucionales sobre la evaluación, la explicitación de los criterios de valoración, la calificación desde una mirada integral, que no se limite a una operación de tipo cuantitativo (promedio), la posibilidad de establecer acreditaciones parciales y progresivas -por tramos correlativos- de las asignaturas anuales, o de integrar materias correlativas con aprobación pendiente y la implementación institucional de las instancias de apoyo a los aprendizajes.

Por último, la Res. CFE 103/10 habilita a las jurisdicciones a implementar estrategias alternativas y/o programas educativos adecuados a contextos y necesidades específicas, que permitan a los adolescentes y jóvenes en situación de exclusión social y educativa que necesiten regularizar sus trayectorias o incorporarse al sistema educativo revincularse con la escuela y finalizar la educación secundaria obligatoria. Este marco normativo constituye un piso común a partir del cual las jurisdicciones realizaron diversos procesos de modificación o readecuación de las normativas y regulaciones sobre los mencionados aspectos.

Durante el período de educación en pandemia, el CFE ha generado nuevas disposiciones para que el sistema educativo nacional garantice la continuidad pedagógica en un contexto de excepcionalidad ocasionado por la suspensión de clases presenciales, teniendo como encuadre general a las normativas referidas anteriormente. En ese sentido, se habilitan nuevas pautas de evaluación, acreditación y promoción de los aprendizajes, junto con la reorganización curricular, la organización de la tarea docente en dispositivos diferentes a

la enseñanza frente a curso, distintas posibilidades de agrupamientos de estudiantes, otras estructuras temporales alternativas a las del año lectivo, el aprendizaje sincrónico y asincrónico mediado por tecnologías y espacios escolares flexibles para sostener y acompañar las trayectorias educativas. Las normativas generadas durante los años 2020 y 2021 acuerdan, entre otras cuestiones, la implementación de la *evaluación formativa* de los estudiantes, de manera que las valoraciones de los resultados de aprendizaje posibiliten devoluciones y retroalimentaciones a estudiantes y familias; el uso escalas de calificaciones cuando los logros de aprendizaje y las condiciones con las que contaron todos los estudiantes sean comparables, calificaciones que deben estar acompañadas por registros conceptuales y cualitativos; la consideración de los ciclos 2020-2021 como unidad temporal para la acreditación y la promoción acompañada. Se avanza en el reconocimiento de *trayectorias sostenidas, intermitentes y de baja intensidad*, las cuales son definidas a partir del porcentaje de participación de los estudiantes en las actividades de clase propuestas por la escuela, en cualquiera de las formas de escolarización que tuvieron lugar durante la pandemia. En función de ellas, se determinan diversas acciones de intensificación de la enseñanza y acompañamiento. Para aquellos estudiantes desvinculados de la institución escolar se consideran estrategias y programas de revinculación específicos. (Resoluciones CFE 366/2020, 368/20, 397/21)³.

3. Cabe aclarar que las resoluciones citadas no son las únicas que el CFE ha elaborado respecto de la educación en contexto de pandemia, sino que forman parte de un conjunto más amplio de normativas.

Frente a este escenario, el interrogante que se plantea respecto de la evaluación y todas las complejidades que intentamos abordar en este escrito, es en qué medida y bajo qué condiciones han podido implementarse estas modificaciones en las escuelas de cada una de las jurisdicciones y, pasado el contexto de pandemia, qué continuidades, dificultades y avances respecto de las mismas se sostienen en la actualidad.

Palabras finales

Los apartados que componen este capítulo intentan dar cuenta de las complejidades, tensiones, ambigüedades, paradojas y, hasta contradicciones, que conllevan las prácticas de evaluación. Para desenmarañar tales características y atributos, partimos de reconocer las discusiones y desencuentros que acontecen entre la política y lo político. Comprender la evaluación como producción discursiva implica reconocer, desnaturalizar e interpretar tanto los registros de las políticas como aquellos que pertenecen al campo académico, de producción intelectual y, a su vez, a los micropolíticos, es decir, institucionales. Sostenemos que cada uno de estos registros configuran en el sistema educativo de manera entrelazada y, muchas veces, inescindibles, prácticas de evaluación cuyos principales objetos son los aprendizajes de los estudiantes y, por ende, sus trayectorias escolares.

Los aportes de la didáctica colaboran en la distinción conceptual de dos procesos frente a los cuales toda evaluación es inherente: enseñanza y aprendizaje. A su

vez, permiten destacar su carácter ético político sin descartar su dimensión creativa y situada. En este sentido, consideramos que tales características son imprescindibles para describir y problematizar las relaciones entre los criterios, indicadores e instrumentos de evaluación reconociéndolos como construcciones particulares y a su vez, colectivas. Esto implica deconstruir su supuesta universalidad aplicacionista a cualquier situación de evaluación y asumir el compromiso de su diseño institucional en cada contexto particular.

Finalmente, distinguir los atributos de la evaluación, la calificación y la acreditación nos permite develar las relaciones de poder y sus efectos en las trayectorias de los estudiantes. La pandemia puso en evidencia -aunque ya contábamos con normativas nacionales previamente- entre otras cosas, los límites que las prácticas de evaluación tienen al reducirse a la mera calificación o acreditación y permitió ver sus nocivos efectos en las trayectorias escolares. Creemos que resulta una tarea urgente asumir el compromiso de revertir tales situaciones de injusticia, configurando otras prácticas de evaluación que consideren su carácter ético político, su construcción situada y, sobre todo, sus efectos no solo en las trayectorias escolares sino en los proyectos de vida de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Angulo Rasco, José Félix, *¿A qué llamamos evaluación?: Las distintas acepciones del término “evaluación” o por qué no todos los conceptos significan lo mismo*, en José Félix Angulo Rasco y Nieves Blanco, (Coords.), *Teoría y desarrollo del curriculum*. Aljibe, 1994.

Anijovich, Rebeca y Cappelletti, Graciela, *La evaluación como oportunidad*, Buenos Aires, Paidós, 2017.

Anijovich, Rebeca y Cappelletti, Graciela, *Evaluaciones. 29 preguntas y respuestas*, Buenos Aires, El Ateneo, 2022.

Biglieri, Paula, El enfoque discursivo de la política: a propósito del debate sobre el pueblo como sujeto de una posible política emancipatoria. Laclau, Žižek y De Ipola, en *Debates y Combates*, España, Fondo de Cultura Económica, 2011, vol. 1, N° 1, pp.91-111.

Buenfil Burgos, Rosa Nidia, *Ernesto Laclau y la investigación educativa*, en *Latinoamérica. Implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso*, Buenos Aires, CLACSO, 2019.

Camilloni, Alicia R.W. de, De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la Didáctica, en Alicia R.W. de Camilloni, María Cristina Davini y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós, 1996.

Camilloni, Alicia R.W. de, Sistemas de calificación y regímenes de promoción, en Alicia R.W. de Camilloni y otros, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós. 1998, pp. 133-176.

Camilloni, Alicia R.W. de, Celman, Susana, Litwin, E Edith y Palou de Maté, María del Carmen, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Paidós, [1998]2008.

Davini, María Cristina, *Evaluación, en Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*, Buenos Aires, Santillana, 2008,

Díaz Barriga, Ángel, *Pensar la Didáctica*, Buenos Aires, Amorrortu, 2009.

Díaz Barriga, Ángel, *Curriculum: entre utopía y realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 2015

Elola, Nydia, Zanelli, Norma, Oliva, Ana y Toranzos, Lilia, *La evaluación educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*, Buenos Aires, Aique, 2017.

Gimeno Sacristán, José, La evaluación en la enseñanza, en José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 2008.

Grundy, Shirley, *Producto o praxis del curriculum*, Madrid, Morata, 1991.

Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano, *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*, Buenos Aires, Aique, 2006.

House, Ernest R., *Evaluación, ética y poder*, Madrid, Morata, 2000.

Laclau, Ernesto, *Debates y combates*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2011.

Litwin, Edith, *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Buenos Paidós, 1997

Litwin, Edith, La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza, en Alicia R.W. de Camilloni, y otros, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires. Paidós, 1998.

Litwin, Edith, El oficio del docente y la evaluación, en Edith Litwin, *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires. Paidós, 2008.

Lopes, Alice Casimiro, Cunha, Erika y Costa, Hugo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo, en *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre. v. 13, n. 3, 2013, pp. 392-410, set./dez.

Maggio, Mariana, *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como posibilidad*, Buenos Aires, Paidós, 2012.

Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, *Evaluación educativa. Reflexiones sobre la evaluación de los aprendizajes, la enseñanza y las instituciones*, 2017.

Morán Oviedo, Porfirio, Tendencias en la evaluación de los aprendizajes: sus implicaciones educativas y sociales, en *La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula*, IISUE. 2012

Morelli, Silvia, Discurso e política como linguagem para o currículo: a contribuição de Chantal Mouffe para a investigação da Educação Básica na Argentina, en Alice Casimiro

Lopes, y Oliveira, M. (org.), *Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas*, Editora CRV, 2017.

Morelli, Silvia, El porvenir de las políticas curriculares, en Silvia Morelli, Silvia, (coord.), *Políticas curriculares. Experiencias en contextos latinoamericano*, Rosario, Homo Sapiens, 2021.

Mouffe, Chantal, *En torno a lo político*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2009.

Palou de Maté, Carmen, y Wiersma, Betty Mabel, *Interrogantes y conceptos en torno a la evaluación*, *Praxis Educativa*, vol. 15, Nº 15, 2012. pp. 59-64, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, Disponible en línea: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/405/334> Fecha de consulta:10/03/2023.

Pinkazs, Daniel y Montes, Nancy (Coords.), *Revisiones a los Regímenes Académicos en los últimos diez años. Una aproximación a la normativa y a sus aplicaciones en siete provincias, Argentina*, FLACSO, 2019. Disponible en línea: <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/01/Revisiones-a-los-Regimenes-Academicos-en-los-ultimos-diez-anos.pdf>, Fecha de consulta: 10/03/2023.

Pozo, Juan Ignacio, *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata, 1999.

Santos Guerra, Miguel Ángel, Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres, *Revista Enfoques Educativos*, vol.5, Nº 1, pp. 2003, 69-80, Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

Santos Guerra, Miguel Ángel, *Evaluación educativa. Un*

proceso de diálogo, comprensión y mejora, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 2006.

Santos Guerra, Miguel Ángel, *La evaluación como aprendizaje*, España, Narcea, 2007.

Terigi, Flavia, *La generación de condiciones institucionales para la enseñanza*, Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

Torres Santomé, Jurjo, *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid. Morata, 2011.

Documentos normativos

- Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006. Argentina.
- Resolución CFE N° 84/2009. Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria. 15 de octubre de 2009. Argentina.
- Resolución CFE N° 93/2009. Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria. 17 de diciembre de 2009. Argentina.
- Resolución CFE N° 103/2010. Propuestas de inclusión y/o regularización de trayectorias escolares en la educación secundaria. 24 de junio de 2010. Argentina.

- Resolución CFE N° 366/2020. Marco federal para la reorganización institucional de las actividades de retorno a la escuela. Anexo I. 1 de septiembre de 2020. Argentina.
- Resolución CFE N° 368/2020. 1 de septiembre de 2020. Argentina.
- Resolución CFE N° 397/2021. 21 de julio de 2021. Argentina.

Portabilidad y futuro: categorías para pensar la relación entre las nuevas juventudes y la escuela media contemporánea.

Pablo Urbaitel - Franco Carbonari

1. La escuela condenada

La crisis de la educación parece ser una patología endémica, hace años que desde distintas perspectivas teóricas se viene enunciando que el sistema educativo se desmorona y que no cumple la función asignada socialmente. Entre los múltiples argumentos que brindan sus detractores podemos señalar que: la escuela se encuentra a la retaguardia de los cambios sociales pues no se adapta a los nuevos tiempos, en este sentido afirman que no prepara a las nuevas generaciones a habitar el mundo. También se cuestionan sus estructuras rígidas y anquilosadas de organización escolar, sus contenidos obsoletos y que las estrategias didácticas desarrolladas en las aulas no dinamizan el proceso de enseñanza aprendizaje. Se objeta, además, la figura del docente desde innumerables aspectos, en muchas oportunidades hasta de manera contradictoria: se los critica por autoritarios, por ausencia de autoridad, porque no enseñan, porque enseñan de forma unilateral. Hay voces que impugnan la asimetría en los vínculos pedagógicos, otras afirman que hay demasiada simetría en la relación educativa, entre otras razones. En este contexto, los términos: no, sin, debería, falta, ausencia ocupan un lugar protagónico en los discursos pedagógicos.

Pese a que muchas de estas críticas son comunes a todos los niveles del sistema educativo, es en el nivel medio donde las voces cuestionadoras se alzan con más fuerza. La escuela secundaria es el lugar en donde emergen las mayores acusaciones. Se escuchan denuncias acerca de su disfuncionalidad: que no prepara para una adecuada inserción en el mundo del trabajo, que no brinda los conocimientos necesarios para transitar los estudios superiores, que no logra producir efectos subjetivantes en los jóvenes, entre otras tantas objeciones.

Más allá de las coincidencias con algunos de los diagnósticos mencionados, a nuestro juicio, los problemas del nivel medio más acuciantes son estructurales. En efecto, el formato escolar moderno se encuentra interpelado por las vertiginosas y sustantivas transformaciones sociales, fundamentalmente por aquellas vinculadas a: 1) El profundo crecimiento de la exclusión social en nuestro país. Situación que se agrava frente a la debilidad de las políticas públicas para incidir de manera sustantiva en la transformación de los problemas que intenta resolver (Abad-Cantarelli, 2012); 2) La emergencia de nuevos mandatos sociales asignados a la escuela a partir de la masificación del nivel medio en las últimas décadas del siglo XX y, fundamentalmente desde la sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2006; 3) El declive de la fertilidad simbólica de las instituciones modernas en general y de la escuela en particular; 4) Los nuevos modos en los que se establecen los vínculos intergeneracionales; 5) Las transformaciones que se producen a partir de los avances tecnológicos, entre otras razones.

Frente a los innumerables cuestionamientos que giran en torno a la escuela secundaria y a las distintas dificultades que la atraviesan, nos proponemos indagar sobre dos categorías: portabilidad y futuro. Ambas nociones han sido poco exploradas en el campo pedagógico, pero entendemos que abren otras puertas para pensar los problemas del nivel medio.

Antes de abordar las nociones recientemente mencionadas, consideramos pertinente caracterizar brevemente el contexto histórico en el que nos encontramos inmersos. Entendemos que con la caída de las posturas esencialistas que entendían a los conceptos como universales, atemporales e inmodificables se pone en evidencia que todas las categorías (en este caso, instituciones educativas) son construcciones sociohistóricas.

Hacemos esta aclaración pues hay una tendencia a pensar los problemas escolares como la derivación de un funcionamiento deficitario de la propia institución y de sus actores omitiendo la dificultad que generan los escenarios del presente para sostener los mandatos fundacionales de las instituciones educativas.

2. La escuela: un lugar en el mundo

La tensión entre lo instituido y lo instituyente es propia de lo social pero un rasgo propio de la coyuntura actual es la vertiginosidad de los cambios sociales y la celeridad con la que lo nuevo se evanesce.

Son múltiples las transformaciones que constituyen el nuevo ethos epocal, en este artículo sólo desa-

rrollaremos algunas de las mutaciones que dislocan las coordenadas escolares, aquellas transformaciones que producen un desfasaje entre la institución escolar forjada en la modernidad y el momento histórico en el que ésta se inserta.

Deleuze (1991) describió las sociedades de control. Bauman (1998, 1999, 2007) habló del imperio de lo líquido y de la sociedad de consumo. Giddens (1997) reflexionó sobre el ocaso de la sociedad tradicional, Han (2020) sobre la desaparición de los rituales. A todos estos pensadores los une una advertencia: no llorar un pasado idílico, les interesa (lejos de la nostalgia) dar cuenta del escenario que les toca vivir.

Deleuze (1991) describe el debilitamiento de la sociedad disciplinaria (Foucault:1976) y la transición hacia un nuevo modelo que bautizó “sociedades de control”. El filósofo francés plantea que las instituciones de encierro se deterioran y que lentamente se están transformando en nuestro pasado inmediato, lo que estamos dejando de ser.

A diferencia de las sociedades disciplinarias en la que el dominio de los cuerpos era exhaustivo, en las sociedades de control el acento ya no se coloca en impedir la salida de los individuos de las instituciones, ni en el sometimiento a las normas establecidas. Ya no resulta necesario confinarlos en un lugar preciso, tampoco someterlos a prohibiciones constantes pues nos encontramos con sujetos transparentes y permanentemente “ubicables”. Se genera otro modo de domesticación que no está hegemonizado por el disciplinamiento de los cuerpos sino por la visibilidad de los datos y por una

idea de libertad que funciona como autocontrol. Ahora, la libertad individual visible y omnipresente resulta un elemento de vigilancia mucho más fuerte que el encierro. Las sociedades de control o los regímenes digitales (Han, 2022) ya no funcionan mediante el encierro, sino mediante el control continuo y la comunicación instantánea. Sibilia (2012) explica con claridad estas transformaciones: “aquellos cuerpos dóciles, obedientes, esforzados (...) iniciaron su alegre conversión rumbo a cuerpos ávidos, ansiosos, flexibles, performáticos, hedonistas, narcisistas, hiperactivos, mutantes consumidores, conectados y útiles de la actualidad” (Sibilia, 2012, p. 181).

Profundicemos estos aportes conceptuales en lo escolar: las sociedades descritas por Foucault necesitaban de la escuela para disciplinar a las nuevas generaciones. Así, los cuerpos debían mantenerse tranquilos y observar puntualmente lo que se les ordenaba. Era tan importante luchar contra la ignorancia como contra la indisciplina, además se precisaba sujetos instruidos y civilizados para desenvolverse en las instituciones, se los necesitaba equipados para habitar el capitalismo industrial. Por el contrario, en el capitalismo postindustrial en el que mayoritariamente el trabajador-emprendedor se explota así mismo (Han, 2014) el sometimiento externo no es prioritario. De esta manera, ya no precisamos con la fuerza de otras épocas de las instituciones disciplinarias que fueron hegemónicas hasta fines del siglo XX.

Frente a estos escenarios emergentes, la tenacidad disciplinaria inscrita en aquellos reglamentos escolares hoy puede resultar impracticable y alocada, aunque

en tiempos no tan lejanos eran internalizados y respetados como “lo correcto”. Sus dictámenes se cumplían sin mayores cuestionamientos y tenían un poderoso efecto moralizador las amonestaciones, las expulsiones y todo el conjunto de sanciones que operaba en las escuelas. Hoy, estas premisas se encuentran debilitadas, es inimaginable encontrar en las escuelas cuerpos dóciles y obedientes a las figuras de autoridad. Podemos inferir (sin mucha sagacidad) que la vigilancia, el encierro y las sanciones que regían antaño ya no son instrumentos efectivos para garantizar el desarrollo de la operación pedagógica.

Bauman (1998, 1999, 2007a) nos ofrece aportes indispensables para pensar la sociedad contemporánea a través de las nociones de “modernidad líquida”, “sociedad de consumidores”, “individuo”, entre otras categorías.

Modernidad Líquida (Bauman, 1999) es otro concepto que nos sirve para caracterizar la sociedad actual en contraposición a la idea de modernidad sólida. Durante siglos las estructuras sociales se mantuvieron estables; su organización se consideraba incuestionable. La sociedad occidental estaba compuesta por instituciones rígidas donde se valoraba lo perdurable, la tradición y la capacidad de comprometerse a largo plazo. Por la rigidez de las instituciones y por la naturaleza de sus valores, Bauman (1999), califica a esa época como la modernidad sólida. Pero en el siglo XXI sus rasgos parecen distantes de la realidad actual donde lo característico es precisamente lo contrario: lo efímero, lo mutable y lo impredecible. Con el fin de dar cuenta de esta novedosa situación propone la idea de “fluidez” asociada a lo

líquido, una figura que connota transitoriedad. Parafraseando a Bauman los sólidos conservan su forma y persisten en el tiempo, duran. Por el contrario, los líquidos se transforman constantemente. “Los fluidos (...) no se fijan al espacio ni se atan al tiempo (...) no conservan una forma durante mucho tiempo y están siempre dispuestos (y proclives) a cambiarla...” (Bauman, 1999, p. 8).

La educación escolarizada se constituyó en uno de los pilares del mundo sólido, según Bauman (2007) representó un proyecto capaz de hacer de la formación de los individuos, una responsabilidad exclusiva de la sociedad y, en especial, del aparato estatal. La escuela era la sede a partir de la cual se universalizaron los valores necesarios para la integración social. Entendemos que la idea de pensar a las instituciones modernas como sólidas y en proceso de debilitamiento resulta un aporte enriquecedor para pensar el debilitamiento de la escuela.

Por otra parte, en tiempos de individualismo sin certezas se transformó a los actores sociales en sujetos responsables de sus propios destinos. La idea de libertad individual en esta sociedad sin vínculos duraderos se asocia a la posibilidad de elegir de manera compulsiva. De este modo, se amplían de los ámbitos de elección hacia las esferas de la cotidianidad. En el siglo XIX, estaba concentrada en la esfera política y económica. Hoy, por el contrario, se la vincula a esferas referidas a cuestiones individuales relacionadas -especialmente- al estilo de vida. Parecería que podemos tratar cualquier decisión vital como una opción de consumo en nombre de la libertad.

Sostenemos, recuperando los aportes conceptuales de Bauman (2007), que en un escenario conformado

por un nuevo modo de entender la libertad, por sujetos impacientes que lograron desligarse de las ataduras de la modernidad sólida, por adultos desprovistos de certezas acerca de qué mundo ofrecer a las nuevas generaciones; parecería que la escuela con presencia obligatoria, con saberes estandarizados que brindan la misma oferta a todos encuentra fuertes obstáculos para sostener su mandato fundacional. La escuela que supo sostenerse en el largo plazo y en posponer alguna retribución inmediata, en la actualidad encuentra serias dificultades para legitimarse dado que la cultura consumista privilegia la inmediatez, la utilidad y la novedad. Para graficar esta idea, Antelo (2001), señala que cuando un alumno le preguntaba a su maestra acerca de la utilidad de un saber la docente le decía: “ya vas a ver cuando seas grande”. Entendemos que hoy esa respuesta no conformaría a nadie, en la actualidad la pregunta sería “para qué me sirve” y la espera sería intolerable.

Giddens (1997) nos resulta otro pensador indispensable, con enorme rigurosidad produce un complejo constructo teórico a partir de conceptos de: modernidad reflexiva, modernidad tardía, sociedad post-tradicional, entre otros. Nosotros sólo tomaremos la categoría de sociedad post-tradicional pues nos permite pensar el lugar de la individualización en relación a las tomas de decisiones singulares. Dicho concepto posibilita argumentar acerca de las transformaciones que se producen en una sociedad que ya no cuenta con la seguridad de ninguna tradición, ni de ninguna autoridad exterior. En este sentido, la ausencia de dichas figuras coloca al sujeto en una posición de soledad para resolver las diferentes situaciones de la vida. Fattore (2005) en un

lúcido análisis sobre esta noción señala que: “en el momento en que no contamos ya con una “tradicción” que funcione como base firme y segura sobre la cual actuar, cuando desaparecen los “Otros” que tiran de los hilos, nos convertimos en hombres “sin guía”, enfrentados a la individualización de la acción” (Fattore, 2005, p. 59). En un escenario social habitado por sujetos desligados de los mandatos externos, la figura de los adultos, en nuestro caso de los docentes no tiene la fertilidad simbólica de otros momentos históricos

Pensamos que dichas mutaciones impactan en lo escolar pues si no hay legitimidades anteriores y exteriores garantizadas por las instituciones, lo que parece quedar son instituciones que deben arreglárselas como puedan o quieran, docentes quejándose de que los alumnos ya no vienen como antes, adultos abdicando de su autoridad y escuelas que se sienten como una última tribu que defiende los valores humanistas que ya nadie defiende. En este contexto, los alumnos inmersos en un mundo que los invita a ser ellos mismos comienzan a preguntarse sobre la pertinencia y utilidad del dispositivo escolar.

3. La escuela sin fronteras en tiempos portabilidad

La emergencia de los celulares en el aula ha modificado radicalmente los modos de hacer escuela. En nuestros días las tecnologías convergentes dejaron de ser un objeto exterior para transformarse en parte de nosotros. Parafraseando a Mitcham (2003) creemos que no tenemos que pensar a la tecnología como algo que usamos, sino que debemos entenderla como algo de

lo cual formamos parte. El smartphone no es un mero dispositivo de comunicación, es un elemento más del cuerpo que modifica radicalmente nuestros modos de habitar el mundo.

McLuhan (1977) nos brindó, de manera casi profética, una propuesta conceptual para pensar la realidad contemporánea definiendo a la tecnología como la prolongación de algún sentido, facultad u órgano. Creemos que, en cierto modo, el celular es la prolongación de muchos sentidos, pero además es una extensión que deja de estar separada del cuerpo para incorporarse al mismo. Sostenemos, a modo de inferencia, que la profecía de McLuhan no sólo se estaría confirmando sino, además, profundizándose. Ahora podemos ver, casi instantáneamente, no sólo a unos metros de distancia, sino lo que ocurre en cualquier parte del mundo. Podemos mantener conversaciones en tiempo real con personas situadas en lejanas partes del planeta, podemos realizar la mayoría de nuestras actividades en el momento que lo consideremos necesario. A través de los smartphones podemos, también, memorizar y almacenar gran parte del conocimiento humano. Todas acciones que efectuamos desde un único dispositivo que ya forma parte de nosotros.

No debemos dejar de soslayar que estos fenómenos pueden producirse pues las tecnologías se transformaron en portables, debido a su pequeñez y liviandad lograron despojarse de la espacialidad. Desde esta perspectiva entendemos que la noción de portabilidad (Quevedo, 2007) puede contribuir a enriquecer el análisis de los fenómenos actuales.

Desde el campo de la comunicación se han trazado

líneas históricas de continuidad: papiros, libros, diarios, radio, TV hasta la llegada de internet. También se ha escrito mucho sobre el pasaje del modelo analógico al modelo digital. No obstante, creemos que hay una perspectiva escasamente abordada que contribuye a explicar los nuevos fenómenos sociales: la evolución de la portabilidad de las tecnologías, desde aquellos antiguos aparatos “sedentarios” y gregarios que reunían a la familia a su alrededor, hacía otros pequeños, portátiles y de uso personal.

En este sentido las tecnologías convergentes (Jenkins, 2008) han generado novedosos procesos de individualización que constituyen fuertes alteraciones en la percepción del tiempo y del espacio. Pensemos que antes había una estabilidad y una perdurabilidad que no tienen los dispositivos actuales. Estos eran voluminosos, pesados y hechos para durar toda la vida. En cambio, los avances tecnológicos, la reproducción en serie fueron creando objetos cada vez más pequeños, menos duraderos y más reemplazables rápidamente por otro mejor y con más prestaciones.

La portabilidad es producto de sociedades en ininterrumpido movimiento que genera algo así como un “neo nomadismo”, con sujetos que precisan movilizarse con los objetos, tenerlos siempre junto a ellos. Podríamos decir que la movilidad deja de ser propiedad exclusiva de los humanos, los objetos también se transforman en nómades.

En lo que respecta específicamente a la escuela, la irrupción de las tecnologías portables produce fuertes transformaciones en el aula, mutaciones que modifican

sustancialmente la cotidianeidad escolar. Observamos mucho de “no-escuela” en los salones: se graban videos, se sacan fotos durante las clases que además tienen la posibilidad ser subidas inmediatamente a la red y pueden lograr repercusiones a los pocos minutos en un juego novedoso entre el afuera y el adentro escolar. También se produce en los salones un diálogo ininterrumpido e incesante con otros (escolares y no escolares). En este contexto, se generan constantes luchas de los docentes para que los estudiantes no ingresen a las redes sociales, no usen celulares, etc. Entendemos que el aula se está redefiniendo tanto en su estructura material como los modos en los que se vinculan los distintos actores educativos, ya no hay un solo eje de interacción controlado por el profesor sino una comunicación múltiple que exige mucha más atención y capacidad de respuesta inmediata a los diversos actores escolares.

Nos encontramos, de este modo, ante innovadoras maneras de producir y hacer circular los conocimientos, pensar la autoridad, reconfigurar las relaciones intergeneracionales, interpelar la idea moderna de intimidad, habitar diferentes espacios en la misma temporalidad, comunicarnos con los otros, etc.

En estos escenarios emergentes, el aula como espacio de encierro es interpelado por lo que denominaremos el “El afuera áulico extraescolar” (Urbaitel, 2022) debido a la imposibilidad que tienen las instituciones educativas para impedir el ingreso de prácticas y saberes que provienen del exterior. Las paredes, puertas, rejas que separaban el exterior del interior de las instituciones educativas, históricamente eficaces para impedir

que ingrese el afuera escolar en la actualidad se vuelven permeables . El uso de las redes sociales, el envío de mensajes, el acceso a la información inmediato modifica sustancialmente la relación entre “lo cercano” y “lo lejano” transformando las coordenadas de tiempo y espacio. En este contexto, los alumnos se comunican constantemente con el exterior, acceden a información en el aula que antes no alcanzaban, hacen circular imágenes e informaciones en tiempo real. Así, los jóvenes han adquirido una relación ininterrumpida con los otros.

Frente a estas transformaciones resulta dificultoso sostener la enseñanza frontal , simultánea y homogénea, en un contexto de tecnologías que proponen dispersión, atención semi-atenta y recorridos individualizados según el usuario. Cualquiera que ingrese a un aula encontrará a alumnos y, también, docentes dividiendo su atención entre lo que sucede en el salón y lo que interrumpe o convoca desde el afuera. La frontera entre lo escolar y lo no escolar es difícil de delimitar, ya no se define por los límites del espacio y el tiempo de la escuela.

Podríamos conjeturar, sin temor a equivocarnos, que los pilares que organizaron históricamente la escuela se encuentran debilitados:

a) El encierro que proponía la separación del espacio escolar y el mundo de la vida social hoy es irrealizable. Este dispositivo de clausura que recurría al confinamiento como un recurso disciplinante encerrando a los estudiantes en un espacio delimitado en intervalos regulares de tiempo, no responde a las necesidades de la época.

b) La figura del educador como actor privilegiado pierde centralidad. El docente ubicado en el centro de la clase como aquel que enseña, vigila y prohíbe encuentra dificultades para ocupar ese lugar. Ya no es el educador el único dueño del saber que establece relaciones asimétricas y jerárquicas el que habita las aulas actuales.

c) El método de enseñanza simultánea que posibilitaba que un docente pueda enseñar a muchos alumnos a la vez tiene dificultades para desarrollarse en las clases contemporáneas.

d) La organización graduada es otro atributo clave de la escuela moderna que se debilita. La institución organizada a partir de la división por edades que reciben saberes específicos para aprender, se encuentra interpelada -fundamentalmente- por los medios de comunicación que se dirigen a un público indeterminado y que no se proponen graduar la información y los conocimientos.

Las alteraciones mencionadas, nos permiten construir un nuevo modo de hacer escuela. El aula tradicional se transforma, se genera una nueva gramática escolar. Para dar cuenta de esta realidad proponemos la noción de post-aula (Urbaitel, 2022) entendida como un espacio novedoso pero con fuertes vinculaciones con la clase tradicional. Es un espacio sin clausura pues ya no hay encierro. El aula deja de ser un ámbito cerrado, sagrado e infranqueable, y se convierte -topológicamente hablando- en un lugar poroso. En el post-aula pierde centralidad la figura del educador que organizaba la clase sobre la base de la enseñanza frontal, homogénea y simultánea. La operación pedagógica en la que

el adulto se transforma en docente y el adolescente en alumno de modo automático ya no se produce. El “uno a todos”, pilar del método comeniano, es sustituido por el “uno a algunos” o el “uno a muchos distintos” pues es difícil lograr que la mayoría cumpla en forma simultánea con su condición de alumno. La simultaneidad principio central de la escuela moderna por el cual las enseñanzas tienen que ser las mismas para todos y todos las aprenden al mismo tiempo, resulta cada vez más difícil sostener. No encontramos prácticas homogéneas sino pequeños grupos o sujetos individuales realizando acciones muy diferentes.

4. La escuela y el tiempo futuro

Recientemente hipotetizamos sobre los desplazamientos a los que el formato escolar se ve expuesto en un contexto de ortopedias portátiles que hacen del escolar, un nuevo sujeto al cual dicho formato debe alojar. Aquí exploramos los modos en que los procesos de escolarización tienden a verse afectados en su capacidad interrelativa a partir de las expansivas maneras que los estudiantes encuentran para dar sentido a sus trazos vitales. Pensando más específicamente en la afectación que las ideas de futuro, y su atravesamiento en las expectativas de jóvenes y adolescentes en la actualidad, pueden estar ejerciendo sobre el anhelo escolar de dar habitabilidad a las experiencias de dichos jóvenes y adolescentes.

Consideramos importante indagar sobre esta noción temporal, pues entendemos que el debilitamiento de las instituciones modernas, entre ellas la escuela,

produce influencias sustancialmente diferentes en las nuevas generaciones. Es decir, la crisis de las instituciones socializadoras y la pérdida de eficacia simbólica para dejar huellas en las nuevas generaciones puede ser leída entre otros aspectos, por cierta disociación entre los parámetros que ordenan los posicionamientos de las nuevas generaciones en relación a un modo de apropiación de las experiencias vitales, y aquellos otros que la discursividad escolar desde sus diversas intervenciones propone. El lugar de la promesa de un porvenir auspicioso, de futuro de recompensas, como una de las señales del posicionamiento escolar en relación a una habitabilidad de la temporalidad vital, se encuentra en la actualidad desafiada. Complementariamente, la escuela ve debilitada su capacidad de marcar subjetividades en el marco de una sociedad individualista que “invita-impone” a cada uno a hacerse a sí mismo, un a sí mismo escindido de ciertas operaciones muy características del discurso escolar. En este contexto, reflexionar sobre la noción de futuro, y la posible influencia de la misma en las nuevas generaciones (y en las no tan nuevas también), constituye una proyección sobre los rasgos actuales de vínculos de estos actores con la experiencia escolar.

Somos conscientes de que los modos de ordenar los posicionamientos, las representaciones, de optar por sentidos que guíen las acciones de vida, descifrarlos, construirlos, no están exentos de las ofertas discursivas de época. Sabemos de las rupturas que la dinámica de renovación generacional puede imprimir en dicha construcción discursiva, no obstante, no es sin una base heredada por generaciones precedentes, cómplices de ese

cúmulo de significados históricos que llamamos cultura.

En esa trama intervienen disímiles dinámicas: azarosas, espontáneas, intencionales, conflictivas, conspirativas, de disputas de poder, entre otras. Estas injieren sobre diversos planos de la vida, que incluye, el de ofrecer narrativas que contengan maneras de apropiación del tiempo de la vida, que es un poco como decir, de la vida. Es decir, es constitutivo de lo humano trazar en clave de mandatos, de sugerencias, de imposiciones planes de acción que justifiquen el existir. En ese interjuego, insistimos, el elemento temporal, no es un elemento menor. Recuperando las piezas sobre la que nos toca circular en este tramo del escrito, amerita llamar la atención sobre lo sustancial que resultó en la época moderna la articulación de una narrativa específica acerca de un modo de proyectar el tiempo de la vida y construir sobre esta un sentido en una dirección específica, y el lugar fundamental y armonioso de la escuela acompañando procesos de afiliación con esa narrativa. Así, la escuela emerge como causa y/o inspiración de unos estilos de vida de época, pero también como institución sobre la cual recaen posibles consecuencias cuando esas narrativas, discursos y mandatos que colaboró a elaborar entran en crisis. Narrativas, para la cual el tiempo por venir, captado tras el término (y su operatividad) futuro, resultó sustancial.

No es dato, o registro menor, el aporte del historiador Ezequiel Gatto a la hora de definir eso que se da en llamar futuro. En una entrevista para el espacio virtual “Código y Frontera”, el historiador Rosarino expresaba lo siguiente:

La categoría de futuro tiene un valor político y cultural decisivo para la modernidad, es decir, es una categoría articuladora de ese momento social. Pensada en el registro de una línea de tiempo en el cual ese futuro siempre está por delante y dotado de una figura visualizable. El futuro es el elemento que caracteriza el vínculo de la futuridad de la modernidad. Esa categoría conlleva un juego ambiguo y confuso: postula como un universal antropológico lo que en realidad es una construcción histórica muy situada en la modernidad. (Gatto, 2022, s/p)

Para el autor, el futuro, entendido como construcción discursiva, histórica y política de la época moderna, como una intervención que ofrece unos modos de proyectar el tiempo por venir, constituye una operatoria según la cual, se traza una imagen a alcanzar con la puesta en práctica de determinados ejercicios, para los cuales, a nuestro entender, la escuela cumple un rol sustancial. Pablo Pineau (2001) hace algunos años nos advertía que el triunfo de la escuela se debió a la interpretación que ésta hizo de la definición de educación que circuló en la modernidad. A su vez, sobre este matrimonio, modernidad - escolarización y su empresa asociada al trazado de unos parámetros sobre el tiempo por venir, Dussel (2003) sostiene que ambos elementos se ordenaron desde un régimen de futuro caracterizado por la confianza en el futuro. Por su parte, Peter Sloterdijk sostiene: “El gesto originario de la mejora del mundo tendría que ser ubicado en este movimiento, que señala continuamente hacia delante y hacia arriba”

(2012, p. 451). Futuro y evolución podríamos traducirlo nosotros, articulándose con el también moderno lema positivista: orden y progreso. Entendemos junto a Serra y Bonofiglio (2019), que la lógica temporal de la sociedad moderna se ordenó desde un carácter utópico, y que éste atravesó tanto los principios organizacionales como los fines que la educación se dio a sí misma.

En parte, podemos pensar que la eficacia simbólica de la institución escolar ha radicado en esta articulación y coordinación discursiva. Confianza en el futuro, postergación de gratificaciones. Cabe agregar que la época moderna (sobre todo hacia fines del S XVIII) también será escenario de otro despliegue lingüístico tendiente a ordenar las coordenadas vitales. Será Richard Sennett quien ofrezca un recorrido por posiciones axiológicas históricas de cara a prescribir modos de vinculación entre el hombre y el tiempo. En el mismo reconoce dos líneas éticas contrarias, la autodisciplina y la creación de sí mismo. Las mismas, desde la lectura de Sennett, aparecen juntas en la obra del sociólogo alemán Max Weber: La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Allí, el autor sostiene que la exhortación “No pospongas” se invertía en el capitalismo para volverse “Debes posponer”. Con la intención de moldear la biografía tras el precepto de que al final lograremos algo, se introducía el mandato de posponer el deseo de gratificación y realización, para alcanzar estas sensaciones en un tiempo futuro. Situación que habilita el ingreso discursivo de la “ética del trabajo”. Hecho que para el propio Weber constituía un fraude. La postergación es infinita, el sacrificio no conoce tregua; la recompensa prometida no llega nunca. Tensión que el protestantismo resuel-

ve con la constante postergación de gratificaciones. Evitando exponerse a la imposibilidad de justificar su historia de vida, el hombre protestante acumula esfuerzos a partir del trabajo esforzado y constante orientado hacia el futuro. Todo en el presente es tratado como un medio instrumental para un destino final; ahora mismo nada importa por sí mismo. “Organizar la historia de vida personal a través de un trabajo podrá servir como una lucecita en la oscuridad, como una señal de que hemos sido elegidos y de que nos salvaremos del infierno” (Weber, 1993, como se citó en Sennett. 2005, p. 108).

Así, la ética del trabajo, sostenida en un contexto de incipiente expansión del desarrollo industrial capitalista, constituye otra de las “postas” discursivas que ha ido atravesando el hombre -occidental- en su vínculo con el tiempo. Posta que ordenaría predominantemente hasta tiempos recientes la vida de los sujetos. Apareciendo, el futuro, nuevamente, pensado en el registro de una línea de tiempo en el cual siempre está por delante y dotado de una figura visualizable

De este modo, el futuro como construcción temporal acerca del tiempo por venir puede ser pensado como eje articulador de una época en la que filosofía, pedagogía, política y economía pugnaron por hacer de la postergación, el esfuerzo, la confianza en lo que vendrá, la certeza, las coordenadas vitales de las poblaciones occidentales. Sirviéndose la escuela de este entramado para elaborar una razón de ser acerca de su existencia, y su lógica de funcionamiento. Entramado que la actualidad parece estar viendo perimir.

Zygmunt Bauman, diagnosticó hace ya algunos

años una suerte de pasaje que iría desde el lema de la ética del trabajo propia de la sociedad de productores hacia la estética del consumo. Pasaje que implica la incorporación de una lógica a la cual el autor la describe como modelo puntillista del tiempo, y que ofrece una característica particular: el apego obsceno al presente impide la existencia de un lugar para la idea de “progreso”. El autor describió la contemporaneidad como un paisaje en el que lo acontecido en situación se vive como un punto desconectado de acontecimientos pasados, como así también de potenciales efectos futuros. “Cada punto-tiempo entraña la posibilidad de otro big bang, y lo mismo se cree de los sucesivos, sin importar de lo que haya sucedido en los anteriores” (2007, p. 53). Es decir, pareceríamos estar ante un contraste o deslizamiento que nos lleva de la apuesta por el futuro al goce del presente, y relacionado, del esfuerzo del proyecto al goce del acontecimiento. Más allá de nuestros posicionamientos, Bauman sospecha que esos fenómenos no provinieron de una maduración propia de la especie humana ni mucho menos. En contraste, reconoce allí una negación de las virtudes de la procrastinación y de las bondades y de los beneficios de la demora de la gratificación, a la vez que observa el relego del relato tirano acerca del valor de la eternidad.

El antropólogo francés Marc Augé, se anota en la lista de aquellos/as destinados/as a analizar la vivencia del tiempo de parte de las sociedades occidentales en la contemporaneidad. ¿Qué pasó con la confianza en el futuro? (2015), es una de sus obras destinadas a tales fines. Allí, adoptando la distinción entre países colonizadores y colonizados, el autor advierte sobre los prime-

ros, unos inconvenientes que hasta entonces formaban parte de las preocupaciones de los “otros”. Mutaciones que se observan con mayor claridad con la caída del muro de Berlín, y que concierne a variados campos: la economía, la ciencia, la política, y la tecnología. No obstante, no deja de sorprender al autor el impacto en el campo intelectual de los efectos de estas transformaciones asociadas a “formas nuevas, inéditas de violencia y de nacionalismo, convulsiones religiosas y políticas sin precedentes, que ratifican el fracaso de la empresa colonial, como primer esbozo de la mundialización” (Augé, 2015, p. 13). En este sentido, encuentra que, como sustitución a un divagar entre la denuncia de los viejos conceptos, y de las visiones subyacentes a ellos, emerge en ambos extremos de dicho campo intelectual, una visión de carácter pesimista, nihilista y apocalíptica, o más bien, en el otro extremo, una posición de rasgos triunfalista y evangélica, que pregonara el acceso al fin, o los últimos pasos de su alcance.

En los dos casos, el pasado ya no es portador de lección alguna y nada hay que esperar del porvenir. Entre estas dos visiones extremas hay lugar para una ideología del presente, característica de lo que se ha convenido en llamar “sociedad de consumo”. (Augé, 2015, p. 13)

Así, vemos como ambos, Bauman y Augé, entienden que el presente se ha vuelto hegemónico, ya sea por el impedimento de ser concebido como el resultado de la lenta maduración del pasado, o por la imposibilidad de trasparentar lineamientos de futuros posibles. Hegemónico en un contexto de sociedad de consumo, donde las lógicas no parecen ser las que eran:

La cosmotecnología, si entendemos por ello el conjunto de las representaciones que están ligadas a ella, es por sí sola su propio fin; define la naturaleza y los medios de las relaciones que los humanos pueden sostener refiriéndose a ella: mundo de la inmanencia en que la imagen remite a la imagen y el mensaje al mensaje; mundo para consumir de inmediato, como los pasteles con crema; mundo para consumir pero no para pensar; mundo donde al mismo tiempo, pueden instaurarse procedimientos de asistencia, pero no elaborarse estrategias de cambio. (Augé, 2015, p. 32)

A esta altura, adviene la pregunta, ¿dónde queda la escuela en esta trama de radicales transformaciones? ¿Qué afectaciones acontecen sobre dicha institución en este contexto?

Abordando el primer interrogante, y retomando nuevamente los planteos de Serra y Bonofiglio, con las autoras coincidimos en que el presente nos muestra predominantemente a unas instituciones educativas conservando muchos de sus rasgos originales. Además del uso del tiempo y del espacio, un relato según el cual establecen para sus prácticas un horizonte de transformación tanto individual como social. Es decir, unas intervenciones presentes justificadas en un escenario futuro, que a su vez es similar al escenario de la época moderna.

Una de las fuentes a la que recurrimos para construir un parecer que nos lleve a realizar las anteriores afirmaciones, acerca del sentido que sobre la vivencia de la temporalidad por parte de la institución escolar

tiende a llevarse a cabo, es la Ley Nacional de Educación. Allí reconocimos breves postulados tendientes a difundir modos de apropiación de la temporalidad.

El art. 11, el cual anuncia “Fines Y Objetivos de la Política Educativa Nacional” sostiene: “Concebir la cultura del trabajo y del esfuerzo individual y cooperativo como principio fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje”. Un postulado claramente moderno. A su vez, entre los objetivos de la Educación Inicial se expresa: “Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje”. Interesante ver como emerge algo de la apuesta, ¿no? Que el conocer produzca placer. Si retomamos aquel mensaje asociado al disfrute exclusivo y permanente del presente, podemos suponer en el postulado de la Ley una suerte de pretensión de hacer conjugar algo del orden del esfuerzo (como lo es todo aquello del orden del aprendizaje) con sensaciones placenteras. Algo disruptivo con el placer que las pulsiones hedonistas tienen como meta, sin lugar para el esfuerzo. En el caso del esfuerzo racional por conocer podemos encontrar muestras de una apuesta: “ya vas a ver que aprender esto te sirve para la vida”. Lo relativo a la Educación Primaria replica en parte los objetivos de la Educación Inicial, pero hace explícito el principio del esfuerzo: “Promover el desarrollo de una actitud de esfuerzo, trabajo y responsabilidad en el estudio y de curiosidad e interés por el aprendizaje [...]”. Mientras que lo predominante en términos de propósitos para la Educación Secundaria está puesto justamente en la proyección, en un horizonte futuro. Artículo 30: “La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la

finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios”. Y en el punto “c” augura: “Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida”. Una fuerte lógica propedéutica imprime dichos propósitos. A su vez, aquello que aparecía como finalidad en los Niveles Inicial y Primario, ligado al placer deja de estar para el secundario. Como si la justificación de tránsito por el mismo se inscribiera exclusivamente en un horizonte, por un lado, relativamente inmediato (continuidad de estudios superiores o ingreso al mercado laboral), pero por otro reconocemos la aparición de aquel mandato propio de las sociedades de control: la educación a lo largo de toda la vida. Algo que, en términos de especie, y dependiendo de qué entendamos por educación, puede ser válido, pero que visto desde un contexto de sociedades de control como el actual se corre el riesgo de acompañar la expansión que expone a los sujetos a la constante sensación de deuda (Jodar, 2007). Igualmente, es clara la fuerte matriz moderna que pervive en los objetivos que la ley se propone para la escolarización secundaria. Una suerte de determinismo “a posteriori” de la experiencia escolar. Ya sea para la incorporación al mercado laboral, o la capacitación permanente; replicando aquella lógica que Simons y Masschelein (2014) invitan a poner en cuestión que es la de la productividad del tiempo escolar, proponiendo como alternativa

un tiempo escolar liberado de la lógica productivista propia del exterior de la institución.

En cuanto al interrogante por las afectaciones de los estilos de vida destilados por las sociedades de consumo sobre la institución escolar, podemos pensar situaciones cotidianas en la cuales estudiantes interpe-
lan constantemente su presencia ahí a partir de la pregunta: ¿Por qué tengo que estar acá? ¿De qué me sirve aprender tal o cual cosa si no sé qué va a ser de mi vida? Y en general, ante dichas preguntas, las respuestas docentes tienden a encontrar una justificación en lo que será el futuro de las vidas de esos sujetos.

Esto, además de insinuar la continuidad de un modus operandi de parte de la escuela asociado a un esfuerzo presente con miras a un bienestar por venir, denota, cierto agotamiento de unos proyectos de vida futuro ya establecidos.

En una investigación que realizamos hace algunos años, sobre el sentido que jóvenes de sectores populares otorgaban a su escolarización en nivel secundario, ya avizoramos un agotamiento de la idea de futuro que la modernidad supo construir, y la escuela solidificar. Parte de los intercambios producidos en aquella instancia eran los siguientes:

Yo creo que es verdad, que uno no es como antes que te decían, <¿y vos cuando seas grande que querés ser?>. Y uno ya decía médico, abogado, viste, uno como que tenía como un futuro planificado, y vos si me lo preguntas ahora, yo no sé cómo voy a terminar de acá a diez años. Obviamente que yo quiero terminar con una familia, un

buen trabajo, no sé, es obvio que quiero terminar bien, pero (Lucía, 19 años al momento de la entrevista).

- ¿Y en este momento decís “que boludo dejé la escuela”?, ¿o no?
- Vamos a la realidad, la pensás. Está bueno ir a la escuela, pero la escuela no te da plata. Hay que laburar, querés plata, querés algo hay que trabajar (Daniel, 19 años al momento de la entrevista).
- ¿Vos Julián cómo pensarías si tuvieras que describir cómo fue, cómo es y cómo va a ser tu vida?
- Primero terminar la escuela, después ponerme a hacer un estudio, que se yo, algo, estudiar una carrera... Porque yo te digo, de acá a diez años, que se yo, voy a ser millonario y después de acá a diez años vas y... te ponés a vivir en la calle. (Risas). No, si, de un lado pa lotro, es así (Julián, 16 años al momento de la entrevista).
- ¿Y de acá a algunos años cómo te ves? Por ejemplo, cuando tengas treinta, ¿Cómo te ves?
- No, no sé, nunca lo pensé. No sé si voy a terminar la escuela, me gustaría terminar, pero me falta una banda (Mariana, 14 años al momento de la entrevista).

La implicancia de la proveniencia socioeconómica de los actores no es menor, no obstante, entendemos que las expresiones denotan un plus que excede los condicionantes de dicha proveniencia.

En este sentido, podemos pensar que algo de la comunión entre la discursividad desde la que la institución educativa construye su razón de ser desde uno de los elementos temporales, y aquellos otros que emanan desde otras esferas sociales tendientes a configurar patrones culturales, se ve desvanecida. Estos otros relatos extraescolares, que condicionan la funcionalidad escolar, entre otros aspectos se ordenan desde una experiencia histórica, quizás desde una intencionalidad político-económica, y también desde una realidad material. De alguna forma se impuso la idea de que era innecesario e incluso peligroso plantear o pensar políticas a futuro que se reconstruyeran en base a una imagen fija. Al mismo tiempo, la axiomática capitalista, capaz de comerse todas las imágenes y códigos y someterlos a un principio de valorización monetaria se extendió. Según Gatto en la entrevista citada anteriormente (2022), ese es el vínculo neoliberal con el futuro, el del principio de valorización que no descansa en una imagen sino en una forma de operar. También, en esta línea, reconocemos el lema de la sociedad de consumo con sus postulados acerca del goce del tiempo presente, la propuesta del disfrute de la incertidumbre, el advenimiento de las distopías en el campo de los consumos culturales. A su vez, el plano material, nos expone la debilidad de la perdurabilidad del mecanismo de la movilidad social ascendente. Es decir, la garantía de que la educación garantizará el acceso a ciertos espacios sociales superiores al de nuestros/as progenitores/as.

De este modo, la posmodernidad, modernidad tardía, sociedades de consumo, o como se quiera denominar el presente expande su retórica disruptiva de aque-

lla otra a la cual, la escuela en parte aún se aferra. Lo que ubica a esta última en una posición de legitimidad cuestionada, en un lugar incómodo en sus pretensiones de devenir propuesta seductora para las nuevas generaciones.

5. Reinventar la escuela y el tiempo futuro

Asistimos a un proceso de debilitamiento de las instituciones creadas por la modernidad y la escuela no está exenta de dicho fenómeno. La misma que durante siglos ha ocupado lugar privilegiado de construcción del proyecto moderno, esa pujante maquinaria de producción de identidades que la modernidad supo forjar, pareciera languidecer en un presente sustancialmente diferente al que le dio origen.

Frente a los inéditos escenarios analizados, nos surgen numerosos interrogantes sobre el porvenir de la escuela secundaria, ¿Cómo generar condiciones de habitabilidad a unos actores para los que esta institución no fue pensada? ¿Cómo pensar una escuela permeable al afuera escolar e invadida por tecnologías portables? ¿Cómo abordar la tarea en contextos que promueven la vivencia plena del presente, experiencias hedonistas, escenarios profundamente desiguales y futuros inciertos?

Las múltiples preguntas que nos hacemos se encuentran impregnadas por la incerteza y la falta imaginación para pensar una escuela que brinde respuestas a las enormes transformaciones que se suceden de modo constante. Pero si alguna certeza nos sostiene es que las prácticas descritas son una muestra más de la necesidad de reconfigurar el formato escolar que se mantiene

casi indemne desde los orígenes de la escuela media.

Tenemos que atrevernos a imaginar otros modos de organizar la escuela, a repensar el formato escolar. Nos referimos al diseño de un currículum graduado y organizado por disciplinas, a saberes fragmentados en materias, a la promoción por ciclo aprobado completo, a un rígido cronosistema y a un formato escolar universal y único. Es decir, un conjunto de rasgos que se han mantenido inalterables a lo largo del tiempo y que son un núcleo difícil de modificar.

De modo conjetural, sin ninguna pretensión de brindar respuestas acabadas, ofrecemos un manojo de provisionarias propuestas ante la impostergable la necesidad reconfigurar las instituciones educativas. En primera instancia, sostenemos que deberían convivir distintos formatos escolares . La idea que todos los sujetos tienen que ir a la misma escuela, con una única modalidad organización y que deben aprender idénticos conocimientos es una idea que tendríamos que poner en tensión. Desde esta mirada, Dussel (2004) señala que la equivalencia discursiva entre igualdad y homogeneización fue una construcción que cristalizó las diferencias como deficiencias o amenazas en el espacio educativo de nuestro país. A nuestro juicio, resulta por lo menos discutible sostener que aprender lo mismo genera resultados similares. Nos parece clave poner en discusión la creencia de que ofrecer lo mismo a todos es necesariamente una política igualitaria. Evidentemente lo común (la escuela común, el currículum común, el formato escolar común) ha sido la manera de nuestra sociedad de entender la igualdad durante décadas. Sin embargo,

creemos que ofrecer a todos lo mismo, en nombre de la igualdad, no equivale a producir cierta democratización en la distribución de los saberes. Pensamos que para intentar acercarse al ideal de que todos aprendan lo mismo se requiere poner en cuestión la homogeneidad de la propuesta educativa, que hay que estimular la implementación de formatos más diversos para repartir el patrimonio cultural al que todos tienen derecho.

La idea, bajo ningún concepto, es renunciar a la impostergable tarea de ofrecer nuestro bagaje cultural compartido. La educación como señala Arendt (2007) es conservadora, tiene la misión de proteger el pasado. No estamos pensando en llevar a la escuela los elementos customizados on demand propios del capitalismo cultural (Sennet, 2006), la intención es atrevernos a buscar otras alternativas para acercarnos a una democratización más justa en la distribución de nuestra herencia cultural y de los saberes necesario para habitar la época.

En este sentido, diseñar un cronosistema diferente, también, se convierte en un asunto imperioso. Si bien este concepto es más amplio pues abarca diferentes aspectos de los tiempos escolares, nos interesa señalar, particularmente, dos rasgos:

a) Cambiar la manera de organizar temporalmente la jornada escolar. El trabajo colectivo que no se centre exclusivamente en disciplinas posibilitaría una estructuración horaria más flexible que rompa con la arbitraria unidad de medida de tiempo de horas cátedra de 40 minutos. Consideramos nodal imaginar una escuela que no se organice rígidamente con módulos de 80 minutos diagramando propuestas abiertas que excedan la rigi-

dez de los tiempos parcelados de forma simétrica.

b) Modificar la forma de promoción de año completo. La manera de pensar la repitencia que tiene el sistema educativo se sustenta en un modelo pedagógico arcaico. Supone que volver a enseñar exactamente lo mismo y de la misma forma a un alumno hará que finalmente lo aprenda. Por lo tanto, resulta clave diseñar una organización de la promoción por año diferente. Deberíamos preguntarnos: ¿Para qué volver a recursar todas las materias por haber desaprobado sólo algunas asignaturas? ¿Qué sentido tiene que un estudiante vuelva a cursar una materia que ya aprobó?

También estimamos que hay que generar espacios para que ingresen a la escuela los nuevos saberes y modos de organizar el mundo, pero abrir un espacio para la novedad no significa que la escuela se aparte de su responsabilidad de cuidar el pasado y de ofrecer la cultura común. Nos interesa plantear que hay que proteger “gran parte” de los conocimientos que históricamente distribuye. No obstante, hay que incorporar los flamantes desarrollos en la ciencia (inclusiones que, aunque con lentitud, siempre ha procurado realizar la escuela) e incorporar saberes vinculados a los aportes que ofrecen las tecnologías y las prácticas “tecnosociales” que muchos los jóvenes suelen usar con experticia y que son desvalorizados por la escuela.

A modo de ejemplo, destacamos los siguientes aspectos: la construcción participativa de los conocimientos (Levy, 2004), una forma de relacionarse de manera más transversal posibilitando que se debiliten las relaciones jerárquicas de saber y la intermediación de la in-

formación. En este contexto, los estudiantes tienen otros patrones de conocimiento y aprendizaje. Poseen competencias particulares en el manejo instrumental de fuentes y datos simultáneos, hábitos heterodoxos de consumo, capacidad de apropiación, elaboración y producción cultural; afición por el intercambio y los aprendizajes remotos; producción de conocimiento asociativo, fragmentario, paralelo y no secuencial, todas características que chocan con la oferta que brinda la escuela. Entendemos que los jóvenes poseen un acceso ininterrumpido a los conocimientos debido a su ubicuidad e intercambian percepciones y figuraciones sobre el mundo y lo realizan mayoritariamente entre pares, sin la participación efectiva de saberes “legítimos” que son propiedad de los adultos-expertos. Desde esta perspectiva, sostenemos que sería importante que nos animemos a incorporar algunas de estas formas de participación y de intercambios de conocimientos a la escuela.

En este sentido, una de las preguntas más compleja de resolver es: ¿Cómo legitimar a una institución creada para la conservación en un contexto que sobrevalora novedad y que se caracteriza por los cambios constantes? La pregunta no es fácil de responder pero más allá de las incomodidades que nos genera, nos invita a reflexionar sobre los viejos y nuevos mandatos de la educación. La escuela debería convertirse en un lugar de transmisión cultural más vital, que abra la mirada hacia nuevos horizontes, que se quede menos encerrada en sus aparatos de lectura y en las ciencias consideradas canónicas.

Sabemos que el camino es de incertezas, que el puñado de ideas que planteamos es incompleto y tran-

sitorio. La complejidad del problema requiere revisar nuestras tradiciones, nuestros supuestos, nuestras acciones. Más allá de las vacilaciones, debemos animarnos a soñar otra escuela, debemos bregar por volver posible lo imposible, pensable lo impensable, imaginable lo unimaginable. Conformarnos a repetir siempre lo mismo, mantener formatos y acciones inerciales acrecienta las posibilidades que las prácticas escolares dejen caer sus sentidos y dejen de ofrecer a las nuevas generaciones la posibilidad de una experiencia subjetiva estructurante.

Referencias bibliográficas

Antelo, Estanislao, *¿Quién precisa un educador?* en *Revista Ensayos y experiencias*, vol. 8. Nº 40, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2001.

Arendt, Hannah, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Herder, 2007.

Augé, Marc, *¿Qué pasó con la confianza en el futuro?*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2015.

Bauman, Zygmunt, *La globalización. Consecuencias humanas*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1998.

Bauman, Zygmunt, *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1999.

Bauman, Zygmunt, *Vidas de consumo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007.

Beck, Ulrich, Giddens, Anthony y Lash, Scott, *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*, Madrid, Ed. Alianza, 1997.

Deleuze, Gilles, Posdata sobre las sociedades de control, en Christian Ferrer, (comp.), *El lenguaje libertario*, vol. II, Montevideo, Ed. Nordan, 1991.

Dubet, François, *El declive de la Institución. Profesiones, sujetos e Individuos*, Barcelona, Gedisa, 2002.

Dussel, Inés, *Lecturas de Matrix: Sobre escuelas, tecnologías y futuros*, en Alejandra Birgin, Alejandra y Javier Trímboli, *Imágenes de los noventa*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2003, pp. 79-98.

Dussel, Inés, *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*, 2004. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>. Fecha de consulta 10/03/2023

Fattore, Natalia, *Vicios y bondades de la pedagogía tradicional*, en Silvia Serra, (comp.) *La pedagogía y los imperativos de la época*, Ensayos y Experiencias, N° 61, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2005.

Fontcuberta, Joan, *La furia de las imágenes. Notas sobre las postfotografía*, Barcelona, Galaxia de Gutenberg, 2016.

Foucault, Michel, *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI, 1976.

Han, Byun-Chul, *Psicopolítica*, Barcelona, Herder, 2014.

Han, Byun-Chul, *La desaparición de los rituales*, Barcelona, Herder, 2020.

Han, Byun-Chul, *Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia*, Barcelona, Taurus, 2022.

Jenkins, Henry, *La cultura de la convergencia de los medios*, Barcelona, Paidós, 2008.

Jenkins, Henry, Ford, Sam, Green, Joshua. *Cultura transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red*, Barcelona, Gedisa, 2015.

Jódar, Francisco y Lucía Gómez, Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, N°. 32, enero-marzo, 2007, pp. 381-404. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v12n32/1405-6666-rmie-12-32-381.pdf>, Fecha de consulta: 11/03/2023.

Martínez, Marcela, *El problema de la atención*, Buenos Aires, Red Editorial, 2021.

Mitcham, Carl, Apuntes para una filosofía de la meta-tecnología, en *Revista Artefacto*, N° 5, Buenos Aires, Ediciones independientes, 2003.

Puiggrós, Adriana, *Volver a educar*, Buenos Aires, Ariel, 1995.

Pineau, Pablo, ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación” y la escuela respondió: “Yo me ocupo”, en: Pablo Pineau, Inés Dussel, Marcelo Caruso, *La escuela como máquina de educar*, Buenos Aires, Paidós, 2001, pp. 27-52.

Quevedo, Luis Alberto, Portabilidad y cuerpo. Las nuevas prácticas culturales en la sociedad del conocimiento, en *Seminario sobre desarrollo económico, desarrollo social y comunicaciones móviles en América Latina*, Organizado por UCO y Fundación Telefónica. Buenos Aires, 2007.

Sadin, Éric, *La era del individuo tirano. El fin del mundo común*, Buenos Aires, Caja Negra, 2022.

Salecl, Renata, *La tiranía de la elección*, Buenos Aires, Godot, 2021.

Sennett, Richard, *La corrosión del carácter*, Barcelona, Anagrama, 2005.

Serra, Silvia y Bonofiglio, Leandra, Distopías del presente en el horizonte de la pedagogía, en Natalia Fattore y María Paula Marini, (comp.), *Educación y utopías: nuevas miradas sobre un histórico vínculo*, Rosario, Laborde Libros Editor, 2019, pp. 11-26.

Serres, Michel, *Pulgarcita: El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2013.

Sibilia, Paula, *Redes o paredes, La escuela en tiempos de dispersión*, Buenos Aires, Tinta Fresca, 2012.

Simons, Maarten y Masschelein, Jan, *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2014.

Sloterdijk, Peter, *Has de cambiar tu vida. Sobre antropotécnica*, España, Pre-textos, 2012.

Terigi, Flavia, Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares, en *Jornadas de Apertura del Ciclo Lectivo*, Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de La Pampa, Mimeo, 2010

Urbaitel, Pablo, *Aulas permeables y cuerpos indóciles. Las clases en las escuelas secundarias contemporáneas*. Mimeo, 2022.

Varela, Julia y Álvarez-Uría, Fernando, *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta, 1991.

Documentos oficiales

- Ley de educación nacional n.º 26206, Disponible en Línea: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>. Fecha de consulta: 25/03/2022,
- Cita de entrevistas
- Código y Frontera (2022/09/22) Futuridades. Entrevista a Ezequiel Gatto. Disponible en: <https://www.codigoyfrontera.space/2022/09/22/futuridades-entrevista-a-ezequiel-gatto/>

Diplomatura de Estudios Superiores en Medicina Tradicional y Cosmovisión Indoamericana: Un curso pionero de “ecología de saberes” en el marco del “paradigma emergente”

Diego Rodolfo Viegas

La iniciativa para la divulgación de las medicinas tradicionales, rituales enteogénicos y psicología autóctona indoamericanas surgió en la Universidad Nacional de Rosario (UNR) en 2014, como un posgrado para la carrera de Medicina. La presencia de expertos indígenas en la facultad no tardó en despertar la sorpresa y el interés mediático por “los chamanes en las aulas de Medicina”; una expresión sintomática del prejuicio, de la extrañeza por la innovación, y a la vez del relativo éxito con el que se leyeron las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS) en dichas materias.

La periodista rosarina Silvia Carafa publicó aquél título tan atractivo en el periódico decano de la ciudad, en 2017, al comienzo de la difusión para la cuarta cohorte:

La ciudad es sede de un curso de posgrado único en el país. Se trata de Medicina Tradicional Indoamericana, que comenzó a dictarse en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). La iniciativa corresponde a la Fundación Mesa Verde cuyos docentes en psiquiatría, psi-

cología, medicina y antropología compartirán las clases junto a chamanes (médicos tradicionales) que legarán su conocimiento sobre el poder terapéutico de la naturaleza. Está dirigido a profesionales de la salud, ciencias sociales, abierto al público y, en la articulación entre saber ancestral y mundo académico, tiene su marca registrada. En la certeza de que existe más de una lógica y cosmovisión en la vastedad cultural, la propuesta de Mesa Verde es a la vez un recurso y un puente: conocer nuevos paradigmas y desandar la distancia entre los saberes milenarios de los pueblos americanos y la medicina occidental. ¿El objetivo? Una nueva percepción en la relación salud y enfermedad, ni más ni menos que el bienestar (Carafa, 2017).

La nota periodística se viralizó. No tardaron en comunicarse con nosotros- los docentes del curso- agencias de noticias, radios, periódicos, canales de televisión, profesionales, y personas de todas partes del país e incluso del exterior. El entonces curso presencial, antes de la pandemia de Covid-19 (2020/2021) multiplicó sus estudiantes. Personas provenientes de lugares tan distantes de Rosario, como Tartagal (Salta); Mendoza; San Juan; Montevideo (Uruguay); o Santiago de Chile, viajaban todos los meses para ser parte de un encuentro histórico de confluencia de paradigmas y matrices epistémicas.

Se trató de un gran esfuerzo interdisciplinario comenzado colectivamente 26 años atrás desde la Fundación Mesa Verde y luego también, desde hace 6 años, dentro del ámbito académico con el CEACC (Centro de Estudios en Antropología del Conocimiento y la Con-

ciencia - FHUMyAR) y sus integrantes: Néstor Berlanda, quien escribe, Ariel Roldán e Iván Turchetti, psiquiatra, antropólogo, médico psicoterapeuta y psicólogo, respectivamente.

Dicha formación académica obtuvo sendas Declaraciones de Interés por parte de la Cámara de Diputados y la Cámara de Senadores de la Provincia de Santa Fe (18 de mayo de 2017 y 10 de mayo de 2018, respectivamente).

Allá lejos y hace tiempo, en el año 1999, algunas autoridades de la misma Facultad de Ciencias Médicas, había impedido la realización de una simple conferencia sobre medicina tradicional y atención primaria de la salud en comunidades alejadas del río Ucayali, en la Amazonía peruana, que dictarían los Dres. Berlanda y Viegas junto al ñanya (sanador tradicional) shipibo-konibo don Antonio Muñoz Díaz (1940- 2017) a partir de la suspicacia y el recelo que el positivismo instalaba en la persona de un “primitivo brujo amazónico” según el imaginario que uno puede suponer tenían algunos representantes de nuestra meritoria (pero no única) ciencia médica. Quince años después la conciencia social fue cambiando lenta, pero ineludiblemente.

La medicina tradicional indígena (MTI) se sustenta en un cuerpo de conocimientos existente a lo largo de milenios. Un cuerpo de conocimientos actualmente vigente en culturas y regiones, que ha demostrado ser eficiente y que la medicina alopática occidental ha ignorado hasta la fecha.

De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud,

“en todo el mundo, la medicina tradicional es el pilar principal de la prestación de servicios de salud, o su complemento” (OMS, 2013). En Chile la ha utilizado el 71% de la población, y en Colombia el 40%. En la India el 65% de la población rural la utiliza para ayudar a atender sus necesidades de atención primaria de salud. En los países desarrollados se están popularizando los medicamentos tradicionales, complementarios y alternativos (OMS, 2002).

Así, la OMS destaca en varias de sus resoluciones la importancia de la medicina tradicional indígena e insta a los estados miembros con lineamientos concretos de cómo llevarlos a cabo. En este sentido, podemos destacar la resolución del 24 de enero de 2003 que recomienda a los estados miembros el “apoyo a la investigación de los remedios tradicionales y a que se tomen medidas para proteger, conservar y mejorar, si fuera necesario, los conocimientos de la medicina tradicional y la reserva de plantas medicinales” (OMS, 2003, ver anexo punto 5 y 6), así como también la resolución 62.13 del 22 de mayo de 2009 en su punto 11 anima a “promover la enseñanza de la medicina tradicional en las escuelas de medicina” (OMS, 2009).

En la Argentina la negativa a integrar otros saberes en materia de salud tuvo como punto álgido de conflicto y debate el emblemático caso del niño Julián Berá (“el que brilla”) Acuña, de tres años, de la comunidad mb-yá-guaraní Pindó Poty de Misiones, quien fuera enviado por orden judicial en 2005 a un hospital de Buenos Aires para el tratamiento de su cardiopatía congénita grave, forzando la inicial negativa de sus padres y de los médi-

cos tradicionales (opyguá), ancianos y guías comunitarios, que proponían un diferente tratamiento de acuerdo a su cosmovisión en su propia tierra, incluyendo el ritual de tangará dentro de su opy o templo (Martínez Sarasola, 2010: 286-287) . Al mismo tiempo, los tratamientos herborarios o terapias tradicionales del mundo indígena o mestizo hace muchas décadas comenzaron su expansión en las grandes ciudades, e incluso hoy en día cada vez más personas de zonas urbanas densamente pobladas –que no pertenecen a una tradición mestiza, rural, u originaria- se vuelcan a experimentar con tratamientos de medicina y psicología autóctonas tanto de nuestro país como a través de especialistas migrantes o visitantes de los países limítrofes.

La Medicina Moderna, apoyada en el modelo mecanicista newtoniano, hoy velozmente reemplazado por una nueva racionalidad científica y nuevos paradigmas emergentes en todos los campos del saber, no sólo comienza a abandonar como dogma el concepto y la filosofía del cuerpo como máquina, la enfermedad como avería de alguna parte de esa máquina y la tarea del médico como la de un reparador físico-químico de esa máquina, sino que comienza a tender puentes con los saberes tradicionales, que desde hace milenios intuían la complejidad de factores que intervienen en la salud, incluyendo los emocionales, sociales y culturales, y una visión más amplia, relacionista, personalizada y humanista que apunta a disminuir los desequilibrios dinámicos. De igual modo la psicología, antes atravesada por modelos mecanicistas o raíces organicistas, ahora también extiende su colaboración con la medicina y abre su comprensión a mapas dinámicos de la conciencia y

de la mente que se manifiestan en la colectividad. Cartografías psicológicas mucho más profundas (analítica junguiana, cognitiva-pos-racionalista, gestalt, transpersonal, integral, etc.) que las abiertas en el siglo XIX, similares a las de muchas cosmovisiones de sanación amerindias (Martínez Miguelez, 1997; Llamazares, 2011; Najmanovich, 2016; Sheldrake, 2013).

Mientras Occidente expande desde hace algunos años cada vez más sus herramientas (tanto humanísticas como bioquímicas) para acercarse a la comprensión inédita de las prácticas, técnicas, representaciones y sistemas simbólicos de los pueblos originarios, los propios nativos –o sus herederos mestizos– se abren a dichas investigaciones o –lejos del secretismo que se habían autoimpuesto como lógica consecuencia del genocidio, etnocidio y epistemicidio sufrido por la cultura hegemónica– ofrecen abiertamente sus tratamientos fuera de sus “remotas” comunidades, en los propios centros urbanos y tecnológicos, y algunas de sus actividades se “globalizan” por todo el continente americano y el mundo, cientos de kilómetros y en regiones diferentes de las que tuvieron su origen.

Fundamentos y normativas que avalan y guían nuestra Diplomatura MTCI

A nivel internacional el rescate de las medicinas tradicionales comenzó a visibilizarse hace 44 años, en la ya célebre “Declaración de Alma Ata”, realizada en la Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud, Alma Ata, Kazajistán, URSS, en fecha 12 de

septiembre de 1978. El punto 7 de aquella Declaración postulaba que la atención primaria de la salud “se basa, tanto en el plano local como en el de referencia y consulta de casos, en personal de salud, con inclusión según proceda, de médicos, enfermeras, parteras, auxiliares y trabajadores de la comunidad, así como de personas que practican la medicina tradicional, en la medida que se necesiten, con el adiestramiento debido en lo social y en lo técnico, para trabajar como un equipo de salud y atender las necesidades de salud expresas de la comunidad” (OPS, 2012)

Hoy además contamos con numerosas recomendaciones de la OMS, convenciones internacionales y lo que es más importante, leyes específicas sobre el asunto en nuestros estados latinoamericanos. Veamos algunos ejemplos:

Estrategia de la organización mundial de la salud sobre medicina tradicional 2014-2023

Tiene la finalidad de ayudar a los Estados Miembros a desarrollar políticas dinámicas y aplicar planes de acción que refuercen el papel de la medicina tradicional en el mantenimiento de la salud de las personas. La estrategia se orienta a profundizar el documento anterior: “la estrategia de la OMS sobre medicina tradicional 2002-2005”, en cuyo marco se examinó la situación de la medicina tradicional en el mundo y en los Estados Miembros, y se establecieron cuatro objetivos básicos, a saber:

- política: cuando sea posible, integrar la medi-

cina tradicional en los sistemas nacionales de salud mediante el desarrollo y la aplicación de políticas y programas nacionales sobre medicina tradicional;

- seguridad, eficacia y calidad: promover la seguridad, eficacia y calidad de la medicina tradicional mediante la ampliación de la base de conocimientos y la prestación de asesoramientos sobre normas reglamentarias y de garantía de la calidad;
- acceso: mejorar la disponibilidad y asequibilidad de la medicina tradicional, y especialmente el acceso de las personas pobres;
- uso racional: promover el uso terapéutico racional de la medicina tradicional entre los profesionales y los usuarios. (OMS, 2013)

Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas y tribales

También conocido como Convención 169 de la OIT o Convenio 169 de la OIT, fue adoptada por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1989. Es el principal instrumento internacional sobre derechos de los pueblos indígenas. A 2016, ha sido ratificado por 22 estados, la gran mayoría latinoamericanos (pero también Noruega, Dinamarca, España, Países Bajos, Nepal o República Centroafricana).

Este instrumento fue precedido por el Convenio 107 de la OIT, adoptada en 1957, y se le considera como un precedente para la Declaración de las Naciones Uni-

das sobre los derechos de los pueblos indígenas de 2007.

La revisión de la convención 107 significa que los enfoques integracionistas y asimilacionistas ya no son aceptables como doctrinas para los gobiernos que las buscan. Es decir: el convenio 107 estaba basado en la idea de que los pueblos indígenas y tribales desaparecerían como sociedades con la “modernización”. En cambio, el instrumento actual está basado en la idea de que los pueblos indígenas son sociedades permanentes. Los pueblos indígenas deben tener el derecho a elegir si integrarse o mantener su cultura, sus tradiciones, e integridad política. Así, los artículos 8 a 10 reconocen las culturas, tradiciones, y circunstancias especiales de los pueblos indígenas y tribales. Reconoce y respeta la diversidad étnica y cultural y los derechos de carácter individual y colectivo.

El primer estado donde en un conflicto judicial se dictó fallo aplicando el Convenio 169 de la OIT fue Chile. El art. 6 -1-a expresa que se debe consultar a los pueblos interesados, mediante procedimientos apropiados y en particular a través de sus instituciones representativas, cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente. En ese mismo país se dio el caso de una Machi (Médica tradicional y psicóloga autóctona mapuche) que inició una acción legal para proteger tierras con hierbas medicinales, que eran amenazadas por la industria forestal.

El convenio hace hincapié en los derechos de trabajo de los pueblos indígenas y tribales y su derecho a la tierra y al territorio, a la salud y a la educación, determinando la protección de “los valores y prácticas socia-

les, culturales, religiosos y espirituales propios” de los pueblos indígenas, y define “la importancia especial que para las culturas de nuestro territorio y valores espirituales de los pueblos interesados reviste su relación con las tierras o territorios”. Así como la importancia de las actividades económicas tradicionales para su cultura. También que los servicios de salud para indígenas deberán organizarse en forma comunitaria, incluyendo los métodos de prevención, prácticas curativas y medicamentos tradicionales. Los programas de educación “deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores” y además, “deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas”.

En ese sentido nuestra Diplomatura sobre “Medicina Tradicional y Cosmovisión Indoamericana” (MTCI) no sólo está abierta a profesionales de las ciencias médicas, sino a psicólogas/os, trabajadores sociales, educadores, profesores universitarios de cualquier índole, y otros especialistas en áreas de la salud, ciencias sociales y humanidades, que estén interesados en conocer la existencia de otros métodos de prevención, prácticas curativas, ritos enteogénicos, y medicinas tradicionales, empleados por las culturas indígenas de nuestra América en un todo de acuerdo con las normativas internacionales de este Convenio ratificado por la Argentina el 3 de julio del año 2000, sin dejar pasar por alto que en los últimos veinte o treinta años muchas de estas técnicas de sanación enmarcadas en las MT (particularmente las que involucran las denominadas “plantas maestras”) (Viegas y Berlanda, 2012; Viegas, 2020: 149-186) han comenzado a ser también usadas por pacientes pertenecientes a la cultura occidental de las grandes urbes,

y que en el contexto mundial actual, determinado por fenómenos de globalización, revolución en las comunicaciones, y migraciones masivas, las MTI hace tiempo dejaron el marco exclusivo de las comunidades indígenas y mestizas o las zonas rurales y selváticas alejadas de los núcleos urbanos, sino que a menudo representan una alternativa en atención primaria de la salud en grandes ciudades, no sólo en barrios poblados por migrantes indígenas o mestizos, donde convive con la medicina alopática u occidental, y las “medicinas populares”, sino difundándose entre la población mayoritaria y culturalmente hegemónica, que justamente es la clase de pacientes que más y mejor información precisa en un campo donde las normativas internacionales adelantan en mucho a la ignorancia y falta de información general sobre estas incumbencias.

Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas

Fue adoptada en Nueva York el 13 de septiembre de 2007 durante la sesión 61 de la Asamblea General de las Naciones Unidas. Esta declaración tiene como predecesoras a la Convención 169 de la OIT y a la Convención 107. Fue ratificada por la Argentina junto a otros 142 países.

La Declaración precisa los derechos colectivos e individuales de los pueblos indígenas, especialmente sus derechos a sus tierras, bienes, recursos vitales, territorios, y recursos, a su cultura, identidad y lengua, al empleo, la salud, la educación y a determinar libremente su condición política y su desarrollo económico.

Enfatiza en el derecho de los pueblos originarios a mantener y fortalecer sus propias instituciones, culturas y tradiciones, y a perseguir libremente su desarrollo de acuerdo con sus propias necesidades y aspiraciones; prohíbe la discriminación contra los indígenas y promueve su plena y efectiva participación en todos los asuntos que les conciernen y su derecho a mantener su diversidad y a propender por su propia visión económica y social.

En cuanto al tema que nos concierne, su artículo 24 expresa:

“Art 24 inc 1) Los Pueblos Indígenas tienen derecho a sus propias medicinas tradicionales y a mantener sus prácticas de salud, incluida la conservación de sus plantas medicinales, animales y minerales de interés vital. Las personas indígenas también tienen derecho de acceso, sin discriminación alguna, a todos los servicios sociales y de salud”

Art 24 inc 2) Las personas indígenas tienen igual derecho a disfrutar del nivel más alto posible de salud física y mental. Los Estados tomarán las medidas que sean necesarias para lograr progresivamente que este derecho se haga plenamente efectivo”.

Del mismo modo, quienes somos no-indígenas o carecemos de una dimensión de etnicidad, también tenemos derecho a ser atendidos en el marco de la medicina tradicional y del conocimiento ancestral sobre plantas medicinales, técnicas manuales, y técnicas psicológicas/espirituales tradicionales, así como a investigar sus

potencialidades, sus riesgos, su eficacia, y trabajar en conjunto con las y los maestras/os sanadores, herbolarios y vegetalistas tradicionales y guías espirituales reconocidos por las comunidades étnicas.

En función de ello, nuestra Diplomatura no sólo brinda extensos conocimientos sobre la existencia de esas “otras” prácticas ancestrales de salud, que la propia Declaración mencionada insta a ser mantenida y conservada, sino que justamente brinda la oportunidad a algunos de los médicos tradicionales y psicólogos étnicos reconocidos por sus comunidades a dictar algunas de las clases en conjunto con el equipo docente, para que los alumnos tomen contacto directo con las experiencias, atención, y aplicación de las técnicas de curación integrales basadas en otras cosmovisiones no occidentales.

Organización Panamericana de la Salud. Iniciativa de salud de los pueblos indígenas. Parlamento latinoamericano. Ley marco en medicina tradicional

Desde 1993, el trabajo de la OPS en la medicina indígena se ha llevado a cabo dentro del marco de la Iniciativa de Salud de los Pueblos Indígenas. En ese marco, en el Primer Taller Continental sobre los Pueblos Indígenas y la Salud realizado en Winnipeg, Canadá, se establecieron los principios que instruyen a la OPS y los Estados Miembros de la OPS a trabajar con los pueblos indígenas. Estos principios son: la necesidad de un enfoque holístico a la salud; el derecho a la autodeterminación de los pueblos indígenas; el derecho a la participación sistemática; el respeto y revitalización de las

culturas indígenas, y la reciprocidad en las relaciones. Que la Iniciativa de Salud de los Pueblos Indígenas expresa un compromiso de la OPS y los Estados Miembros de trabajar con los pueblos indígenas con el fin de mejorar su salud y bienestar, promoviendo el uso de su fitomedicina, fitoterapias, hidroterapias, termalismo, masajes, dietas, terapias espirituales o psicología étnica (lo que estaría implícitamente incluyendo enteógenos y “Plantas Maestras” de uso milenario), y demás técnicas de sanación integral, en especial en programas de Atención Primaria de la Salud (APS). Nuestra diplomatura apunta a educar, informar, y difundir estos principios entre los profesionales y estudiantes de las ciencias de la salud, y otros actores involucrados en políticas de salud pública, medicina social, educación pública, etc, en contextos de interacción con el mundo indoamericano. Por su parte en el año 2009 la XXV asamblea ordinaria del Parlamento Latinoamericano con sede en Panamá resolvió aprobar la Ley Marco en materia de Medicina Tradicional para América Latina y el Caribe con lineamientos similares a las resoluciones de la OMS (OPS-PL, 2009).

Espacios de interculturalidad en salud en América Latina

Numerosos especialistas en la materia apuntan al hecho de que, en nuestras sociedades latinoamericanas, la búsqueda de nuevas opciones de terapia en todos los estratos sociales (Menéndez, 1990), obedece a limitaciones de la medicina alopática tales como falta de accesibilidad (Vargas, 1989, apud Campos, 1992), su limitada eficacia para tratar algunas dolencias crónicas (OMS,

2002), o aquellas con fuertes componentes psicológicos. Esta búsqueda también ha sido una respuesta al temor a los efectos adversos de los medicamentos (OMS, 2002); a la burocratización y despersonalización de la atención; al creciente interés en lo natural y lo ecológico (Gort, 1989), así como al prestigio y la eficacia de algunas prácticas alternativas en determinados grupos de población (en especial las comunidades indígenas o mestizas y migrantes con profundas y vigentes tradiciones medicinales) y frente a determinados padecimientos.

En este sentido en los últimos años nuestros países han comenzado en consonancia con todas las normativas anteriores no sólo a legislar en la materia, sino también a alumbrar espacios de interculturalidad en salud:

Argentina:

A instancias de la Secretaría de Salud Pública de la provincia de Neuquén fue inaugurado el 10 de noviembre de 2021 en dicha provincia el primer Hospital Intercultural del país: “Ranguñ Kien”, donde se conjugará la medicina occidental con la medicina tradicional de pueblos originarios y donde trabajarán juntos médicos científicos y curanderos. El hospital ya se encuentra funcionando en Ruca Choroy, a 30 kilómetros de la localidad neuquina de Aluminé. Aquí van a convivir ambas medicinas e incluso, las personas que así lo deseen, podrán combinarlas. El Dr. Facundo Cornejo, Director de Salud Colectiva del Ministerio, comenta que la medicina mapuche se practica hace muchos años en Neuquén. Lo novedoso de la creación de este hospital intercultural es su estructura de media luna, mirando en dirección al sol, como también las cabeceras de las camas en las habi-

taciones. Esto es para respetar la cosmovisión mapuche y el significado que tiene el sol de dar vida. “Habrá un lugar para hacer fogones, para los curadores mapuches, los componedores de huesos, para los yerbateros, y un espacio ceremonial para la machi, la máxima figura de la ceremonia curativa mapuche”. (Herszkowicz, 2015)

En la ciudad de Rosario (Provincia de Santa Fe) por Ordenanza Municipal n° 8155 se crea en el ámbito de la Secretaría de Salud Pública de la Municipalidad de Rosario, el Comité Asesor; de Investigación y Consultivo de Medicinas Tradicionales y Naturales en Salud con el objetivo de usar los datos de investigación generados para promover políticas gubernamentales sobre otras medicinas y prácticas terapéuticas pertinentes a la realidad local sobre todo en Atención Primaria de Salud. Se menciona en la normativa la importante población qom (toba) residente desde hace más de 30 años en dos barrios, y el aporte que puedan realizar desde sus conocimientos terapéuticos tradicionales. (Normativa Rosario, 2007)

En Argentina según las propias comunidades originarias existen unos 39 grupos étnicos originarios, de los cuales el Estado lleva un registro de 34 pueblos inscriptos en el Registro Nacional de Comunidades Indígenas (Re.Na.C.I.). Ellos son: Atacama, Chané, Charrúa, Chorote, Chulupí, Comechingón, Diaguíta/Calchaquí, Guaraní, Guaycurú, Huarpe, Logys, Kolla, Kolla Atacameño, Lule, Lule Vilela, Mapuche, Mapuche-Tehuelche, Mocoví, Mbya Guaraní, Ocloya, Omaguaca, Pilagá, Quechua, Ranquel o Rankülche, Sanavirón, Selk’Nam (Ona), Tapiete,

Tastil, Tehuelche, Tilián, Toba (Qom), Tonokoté, Vilela, Wichí. El Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) tiene identificadas 1653 Comunidades Indígenas, entre las cuales 1456 han registrado su personería jurídica en el ámbito del Registro Nacional de Comunidades Indígenas (Re.Na.C.I.), y de los Registros Provinciales. De todas ellas, su medicina tradicional (incluyendo sanadores espirituales tradicionales o “chamanes”) permanece muy vigente en aquellos grupos de mayor población, mejor organización, y que conservan sus lenguas (vivas y/o amenazadas), fundamentalmente ava-guaraní, tupí-guaraní, mbyá-guaraní, chorote, tapieté, wichi, qom, mapuche, y amplios conjuntos con subdivisiones que llamamos kollas y quechuas en el NOA, que han influenciado desde tiempos coloniales la medicina “popular” de mestizos y criollos en esta región.

La provincia de Misiones aprobó la primera ley del país sobre Medicina Tradicional y Complementaria el 18 de agosto de 2022. La legislación valida e incorpora al sistema de salud provincial las medicinas tradicionales de los pueblos originarios (allí existen numerosas comunidades mbyá-guaraní) y medicinas alternativas/complementarias como reiki, acupuntura, reflexología, en busca de ampliar las opciones para el paciente y reconocer la labor de los terapeutas. (Viegas, 2021a)

Nicaragua:

Desde 1986 existe una resolución ministerial que promueve la creación del primer centro de medicina natural y en 2011 se aprobó una avanzadísima “Ley de Medicina Tradicional y Ancestral” en cuyos debates se

mantuvo una estrecha relación entre el Parlamento Indígena de América y el Ministerio de Salud Nicaragüense. La propuesta estuvo centrada en las recomendaciones de la OMS y particularmente en brindar el espacio certero para legalizar la medicina tradicional y respaldar mediante certificaciones oficiales a los líderes naturales, terapeutas, y médicos naturistas que consideraban no tener el respeto a su quehacer. La ley garantiza la adaptación y articulación de los conocimientos y prácticas de los sistemas de salud tradicionales entre sí y con el sistema nacional de salud. (Viegas, 2021a)

Perú:

Ha iniciado programas con el fin de reunir a los terapeutas tradicionales y a los proveedores de salud convencionales para tratar los problemas de salud de la comunidad con miras a llegar a un acuerdo sobre la forma de colaborar en el tratamiento. El Sistema de Seguridad Social, un subsistema del sector de la salud, ha formado un Instituto de Medicina Tradicional con un programa integral de medicina tradicional, complementaria y alternativa. En parte, gracias a una iniciativa para formar una base de pruebas sólidas, este programa está logrando aceptación dentro del sistema de salud. El Instituto de Medicina Tradicional en Perú ha analizado la eficacia en función de los costos de la medicina alternativa, complementaria y tradicional, comparada con la medicina convencional. (OPS, 2006)

Centro Takiwasi: Desde hace 30 años funciona en la ciudad de Tarapoto (Dpto San Martín, selva alta del Perú) el Centro Takiwasi de Rehabilitación de Toxicómanos e Investigación de Medicinas Tradicionales. Su

director, el médico francés Jacques Mabit –uno de los fundadores de la ONG “Médicos sin Fronteras” –trabaja integrando la medicina y psicología convencional occidental con los conocimientos milenarios de los médicos tradicionales amazónicos, sus dietas, técnicas, plantas medicinales y purgativas locales para el tratamiento de adicciones. Cuenta con autorización del Ministerio de Salud de Perú. Cuenta también con un laboratorio que elabora productos naturales en base a las plantas amazónicas de la región y su conocimiento ancestral asociado, y también con el respaldo de DeVida, la Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas del estado peruano.

Existen 77 etnias en el Perú, además de la existencia de 68 lenguas pertenecientes a 16 familias etnolingüísticas. De las 77 etnias existentes en el Perú al menos siete están en situación de aislamiento.

Bolivia:

En el Estado Plurinacional de Bolivia más del 60% de la población es Quechua o Aymara. Su medicina tradicional es famosa mundialmente y la mayor parte de su gente la utiliza en exclusiva o en combinación con la medicina convencional. Destacan los herboristas itinerantes Kallawayas, que ya eran reputados sanadores durante el Imperio Inka (tenían el honor de llevar el palanquín del Emperador) Por varios años, el Estado ha impartido adiestramiento para terapeutas tradicionales y ha desarrollado talleres, hasta que en el año 2013 se sanciona la Ley de Medicina Tradicional Ancestral Boliviana que alcanza “a las médicas y médicos tradicionales, guías espirituales, parteras, parteros y naturistas

que ejercen su actividad individual fuera del ámbito territorial de las naciones y pueblos indígenas originarios, campesinos y afrobolivianos. A las médicas y médicos tradicionales, guías espirituales, parteras, parteros y naturistas reconocidos como parte de una nación o pueblo indígena originario campesino y afroboliviano, que ejercen su actividad en su ámbito territorial, en el marco de los derechos colectivos reconocidos en la Constitución Política del Estado y la normativa vigente” La ley se enmarca en los siguientes principios: Ama Qhilla, Ama Llulla y Ama Suwa (no seas flojo, no seas mentiroso, ni seas ladrón), Ayni (reciprocidad y ayuda mutua), Taypi, (encuentro de conocimientos y saberes) y Suma Qamaña, Ñandereko, Teko Kavi, Ivi Maraëi, Qhapaj Ñan, (principios ético-morales del “Vivir Bien” en la sociedad plural, asumidos en el ejercicio y la práctica de la medicina tradicional ancestral), Equilibrio, como ente rector de la vida y salud vital, Complementariedad, Honestidad, e Interés social, como ejercicio y práctica del oficio. Se crea el Registro Único de la Medicina Tradicional Ancestral Boliviana - RUMETRAB, que tiene por objeto establecer mecanismos de control al ejercicio y la práctica de la medicina tradicional ancestral boliviana y se articula la Me.Tr.A.B. en el sistema nacional de salud. Se crea el Centro Plurinacional de Saberes de Medicina Tradicional Ancestral Boliviana, que tiene por objeto la preservación, transmisión, formación, difusión y fortalecimiento de los conocimientos y sabidurías de la medicina tradicional ancestral boliviana. Se promueven estadísticas y financiamientos y un Consejo Nacional en la materia, así como regulación de las herboristerías y un listado de toda la farmacopea natural usada por

las Me.Tr.A.B. que deberán contar con un registro Sanitario. También se legisla sobre ejercicio ilegal y mala práctica de la Me.Tr.A.B. Promulgada el 19 de diciembre de 2013 por el Vicepresidente en funciones de Presidente Interino Álvaro García Linera (Gobierno de Evo Morales) (Bolivia info leyes, 2013)

México:

Su Constitución política lo define como país pluricultural. Ha incorporado el tema en el Programa Nacional de Salud, promoviendo políticas de respeto y el estudio y validación científica de las medicinas tradicionales y complementarias. En la Ciudad de México específicamente, a través de la Secretaría de Desarrollo Rural y Equidad para las Comunidades, existe un programa de “Recuperación de la medicina tradicional y herbolaria”. El programa busca atender problemas de salud primaria de la población indígena y de pueblos originarios de la Ciudad de México desde un enfoque de respeto a sus métodos de curación tradicionales, así como de sus usos y costumbres. Con este programa se han habilitado espacios de atención a la salud denominados Casas de Medicina Tradicional para fomentar su práctica con sus diferentes métodos de curación que permitan la preservación cultural y patrimonial de la población indígena. También busca fortalecer el uso de la herbolaria mexicana como una alternativa de salud que proteja la economía y contribuya al tratamiento de diversos padecimientos; partiendo de un enfoque de sustentabilidad, conservación y protección de la flora nativa utilizada para fines medicinales. Se prescriben capacitaciones a curanderos y a cultivadores de plantas medicinales. (SDREC, 2017)

Existen más de 60 grupos étnicos originarios en México, divididos en cinco o más grandes familias lingüísticas, que hablan entre 62 y una centena de lenguas diferentes y una enorme mayoría de “mestizos” descendientes de grupos originarios con identidad diferenciada que a la independencia del país eran casi la mitad de su población.

Venezuela:

Propone un modelo de salud pública con pertinencia intercultural que integre la medicina chamánica, propia de los pueblos indígenas, con el ejercicio de la medicina occidental como una manera de reconocer las prácticas médicas ancestrales. Esta propuesta sirvió para que Venezuela fuera nombrada sede de la reunión celebrada del 21 al 23 de marzo de 2007 en Caracas, en donde los distintos países elevaron propuestas para asesorar al Parlamento Latinoamericano en la promulgación y elaboración de la Ley Marco Sobre Medicina Tradicional y Complementaria. En el mismo sentido, estudiantes de postgrado de Salud Pública están siendo capacitados por el Ministerio de Salud en la atención de pacientes indígenas, en aspectos de la medicina tradicional en concordancia con el modelo de salud convencional.

Cuba:

Ha creado un Programa Nacional para la Medicina Tradicional y Alternativa como una estructura permanente dentro del Ministerio de Salud Pública (MINSAP). Ha presentado un plan estratégico y pruebas de su puesta en práctica en todo el sistema de atención de salud. También ha analizado el ahorro que significa instaurar este programa en el esquema nacional. (Viegas, 2021 a)

Fundamentos socio-filosóficos desde las epistemologías del sur y el “giro decolonial”

Según el sociólogo Boaventura de Sousa Santos “no hay justicia social, sin justicia cognitiva” (2018)

La medicina tradicional indoamericana es un cuerpo de saberes (y también una experiencia no occidental de espiritualidad) que ha sido ignorado, desacreditado, invisibilizado y hasta perseguido y destruido por la tradición eurocéntrica (incluso crítica) de la Modernidad/Colonialidad. Sus vínculos con la naturaleza, las plantas visionarias maestras, el aspecto femenino y emocional de sus prácticas, fueron vistos como contrarios al modelo capitalista-colonial-liberal-conservador-cisheteropatriarcal, tanto como para el marxismo ortodoxo universalizado de raíces evolucionistas, iluministas y materialistas. (Viegas, 2021 b)

Desde esa perspectiva, el curso de posgrado MTI en la Facultad de Medicina de la UNR que constituyó el antecedente inmediato de la actual Diplomatura MTCI, intentó y sigue procurando desde una “ecología de saberes”, rescatar estos conocimientos del “baúl de las ausencias” (Santos, 2018) del paradigma hegemónico, y reconocer la co-presencia de diferentes epistemes con las clases dictadas por los propios médicos tradicionales indígenas que nos visitan, y una exhaustiva revisión del tema a través de cuatro profesionales en ciencias sociales y de la salud.

Enrique Dussel (2009) reconoce incluso la existencia de una filosofía amerindia en sentido amplio (la que se originó en la Grecia antigua sería en un sentido es-

tricto), y de ese modo puede referir a una filosofía náhuatl, maya, tojolabal, quechua, mapuche, guaraní. Así no le llamemos filosofías, sino mitos, pensamientos, núcleos problemáticos, ideologemas, cosmovisiones, todas estas culturas precolombinas formularon estructuras categoriales conceptuales con diferentes estilos y desarrollos y mucho de ello sobrevive en las técnicas y reglas de las medicinas tradicionales actuales, aunque la sistematización plena de aquellas se viera alterada por la colonización jurídico-política-militar y más tarde por la colonialidad del poder, del saber y las formas de trabajo y autoridad (Quijano, 1992; 1997; 2005)

Esquema de nuestra Diplomatura MTCI:

Cambio paradigmático y epistemológico.

Cosmovisión indoamericana.

Es imposible comprender la medicina tradicional y la psicología autóctona indoamericana sin observarla en su contexto más amplio: la filosofía, religión, y la cosmovisión general de cada pueblo originario. También es imposible comprender aquéllas desde el viejo paradigma racionalista de la Modernidad, el cual se resquebrajó a principios del siglo XX pero aún está vigente en nuestros prejuicios, nuestra educación escolar y el modo de subdividir nuestro conocimiento (Llamazares, 2011; Martínez Miguelez, 1997, Laszlo, 2009). La futura integración entre la medicina occidental implantada en nuestro continente y la nativa indoamericana sólo tendrá posibilidades en la medida en que el cambio de paradigma de la modernidad termine por alumbrar un

nuevo modelo con más semejanzas al pensamiento indígena, y en la medida en que también estos pueblos parcialmente deculturados, recuperen y/o amplíen y compartan sus valores, mitos, ceremonias, y prácticas de sanación más profundos. Reconocidos autores (epistemólogos, filósofos, antropólogos, metodólogos) en obras muy recientes y actualizadas nos llevan al encuentro con las cosmovisiones originarias, base de sus ideas de salud-enfermedad, y a historiar nuestra propia revolución científica y construcción de la modernidad, el dualismo gnoseológico y ontológico, su ruptura, el tránsito a la posmodernidad, y la esperanza en un nuevo ajuste paradigmático “integral” que nos permita dialogar en pie de igualdad con las culturas y medicinas guaraní, wichi, chorote, qom, mapuche, de la costa norte del Perú, amazónica, andina, kallawaya, mesoamericana, de la puna y noroeste argentino, y hasta de los indígenas norteamericanos.

Medicinas tradicionales por regiones culturales y grupos étnicos.

Una vez analizada y estudiada la historia del paso de la Modernidad a la reconstrucción actual de una nueva racionalidad científica en Occidente (que no es lo mismo que el frustrado racionalismo), y una vez comprendidos los fundamentos de las cosmovisiones, pensamientos y filosofías indoamericanas, ya estamos preparados para comenzar a ver en detalle prácticas de sanación y oficientes en las actuales culturas y pueblos indígenas qom, wichi, chorote, guaraní, mapuche, amazónicos, mesoamericanos, andinos, de la Costa Norte del Perú, kallawayas, de la Puna Argentina, etc. La etno-

botánica, los enteógenos para el diagnóstico, el soplo, la soba, los masajes, los rezos, los ritos, las oraciones, los baños terapéuticos, las hierbas, los diferentes especialistas, serán repasados de acuerdo a cada región cultural y grupo étnico, con diferentes obras; algunas clásicas, otras agotadas, o difícilísimas de conseguir, otras que han sido editadas y obtenidas de mano de sus propios autores, obras impresas en provincias argentinas; Bolivia; Perú; México; Chile; Ecuador; Paraguay; Brasil; Colombia; entre otros. Y lo más importante: Cada capítulo puede ser integrado con los apuntes del dictado de clase del equipo docente y fundamentalmente con la palabra y la presencia de los maestros médicos tradicionales y psicólogos autóctonos de diferentes etnias y culturas que nos visitan a lo largo del año.

Medicina precolombina.

A diferencia de lo ocurrido con la medicina tradicional china, la medicina tradicional tibetana, o el ayurveda, (la medicina tradicional de la India), y en cierto modo con la medicina unani árabe, en América existió un verdadero epistemicidio (eliminación del conocimiento originario, incluido los saberes médicos y psicológicos autóctonos) en conjunto con genocidio y etnocidio (la eliminación física de los pueblos originarios y de su cultura) Aquello que ha llegado hasta nuestros días es un patrimonio cultural intangible de la Humanidad que debe ser preservado y difundido con más razón que en cualquier otro caso, debido a los antecedentes históricos de quasi-extermínio. ¿Pero cómo eran las prácticas curativas antes de la invasión de Abya Yala? (Así conocían a Nuestra América los indígenas Kunas

del actual Panamá) A pesar de la destrucción causada, los colonizadores del llamado “Nuevo Mundo” se interesaron vivamente por los conocimientos que tenían los originarios acerca de las causas de las enfermedades y los remedios que usaban en sus tratamientos. Y aquí convivían cientos de medicinas, costumbres, lenguas y religiones, aunque también es cierto que un trasfondo cosmovisional más o menos similar las unía. Muchas, como queda dicho, quedaron desbaratadas y olvidadas, otras, en ciertos lugares, se conservaron casi sin alterar por siglos, a pesar del contacto con los europeos, y pudieron ser estudiadas hasta fechas recientes con sus características ancestrales. Además de fuentes como las crónicas de los conquistadores, hoy tenemos la ayuda de la paleopatología, el estudio del medio ambiente, y restos arqueológicos, el arte precolombino, los códices de interés médico de Norte- Centro y Sud-América, y la etnografía histórica, para acercarnos a la nutrición, la higiene y la nosología de los pueblos originarios antes de la catastrófica invasión del siglo XV.

Otras experiencias académicas inspiradas en nuestro pionero curso: Tucumán, Jujuy y Comahue

Se ha destacado como hecho inédito que:

...El mismo salón de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) en el que se estudia Anatomía Patológica, la materia que más énfasis pone en el análisis morfológico establecido de las enfermedades, comenzó a ser también desde 2014 el escenario en el que sabios y sabias de comunidades origi-

narias comparten sus conocimientos ancestrales en el área de salud... (Stábile, 2022)

La anécdota funciona como emblema de la avanzada sincrética por parte del ámbito académico para disipar la tensión entre dos campos del saber sobre los que la modernidad se encargó muy bien de trazar una frontera: la institución educativa, como templo de la erudición civilizada, y la cultura originaria, precolombina, muchas veces transmitida oralmente en el seno de las comunidades.

Si bien MTCI (en la Facultad de Medicina UNR, entre 2014 y 2019 y desde 2021 online desde la Facultad de Humanidades, UNR) ha sido un formato de posgrado absolutamente pionero, las universidades nacionales de Jujuy (UNJu) y Tucumán (UNT) son algunas de las casas de estudios que desde hace un año, apuestan también a construir un diálogo intercultural a través de formaciones y convenios en los que participan los pueblos indígenas con el objetivo de poner sus prácticas tradicionales a la par de la biomedicina moderna alopática occidental. Desde la ciudad jujeña de Humahuaca, la enfermera universitaria y técnica en Gestión Socio-Cultural Sara Domínguez, comenzó recientemente (2021) a coordinar un Curso de Extensión sobre Medicina Tradicional y Salud Intercultural dictada en la UNJu, con la visión integral y comunitaria de los pueblos originarios de la región. Por su parte María Inés Isla, dirige el Instituto de Bioprospección y Fisiología Vegetal (INBIOFIV) dependiente de la UNT y del CONICET. A través de un convenio sellado entre el organismo y la comunidad/nación diaguita-calchaquí de Amaicha del Valle, esa

universidad busca investigar las potencialidades para la salud y la alimentación de las especies nativas en la zona, poner en valor la medicina ancestral, de carácter preventivo, y el uso de plantas medicinales nativas, complementando estos saberes con conocimientos científicos actuales. En las universidades nacionales de Río Negro (UNRN) y del Comahue (UNCo) se está trabajando actualmente en la integración de estos conocimientos a sus carreras de Medicina. Se trata de procesos que, sumados a capacitaciones y talleres varios, evidencian un fenómeno federal, no exento de conflictos y negociaciones. La soberanía alimentaria, la nutrición consciente, la autodeterminación de los pueblos sobre sus formas epistémicas, las prácticas de las parteras empíricas, el reconocimiento de los ritos enteogénicos y otras formas de estados ampliados de conciencia, como modos válidos de diagnóstico y sanación integral psico-somático-espiritual, el resguardo de frutos, plantas, minerales, son temas que corren en paralelo a estos diferentes modelos de acercamientos y diálogos entre la universidad y los saberes indoamericanos (Stábile, 2022).

Nuestros colegas los sanadores tradicionales indoamericanos.

Como una forma de epílogo, pero también de homenaje y presentación, es menester mencionar algunos datos biográficos de los sanadores espirituales tradicionales que nos han acompañado o acompañan en nuestros posgrados, así como en otras actividades como entrevistas, trabajos de campo, conferencias, talleres vivenciales, sin quienes esta tarea decolonial de

“ecología de saberes” en el marco del llamado “Nuevo Paradigma Emergente” o “Paradigma científico holístico-cuántico”, no tendría sentido, ni sería factible.

Don Héctor Sarmiento o Dekó

Don Héctor Sarmiento o Dekó, es uno de los últimos aiéwuj -chamanes o sanadores chorotes- del Noroeste Argentino (Su hermano Roberto Sarmiento, “que era más poderoso” según Héctor, quién residía en Santa Victoria Este falleció recientemente, y su vecino de Tartagal, don Felipe González, también, en 2017. Asimismo, lamentablemente su nonagenaria hermana, y su mujer, una herborista reconocida). Don Héctor nació el 1º de septiembre de 1951 (O al menos así figura en su DNI) en el paraje “El Tabacal”, en tierras del Ingenio azucarero San Martín, cerca de Orán, de triste memoria por sus penosas condiciones de trabajo para los indígenas. Los chorotes son un pueblo originario de ambas orillas del río Pilcomayo, en Argentina, Bolivia y Paraguay.

En Argentina constituyen el pueblo indígena menos numeroso del país y de la provincia de Salta en particular (Unos 2.100) donde se asientan en diferentes comunidades aborígenes cerca de la ciudad de Tartagal, o rodeando localidades como Santa Victoria Este, y General Mosconi. En Bolivia habitan en el departamento Tarija unos 300. En Paraguay unos 500 en el departamento de Boquerón (conocidos como Manjui) Su lengua forma parte de la familia lingüística mataco-guaycurú y se divide en dos dialectos muy diferenciados, hasta tal punto que muchas fuentes los consideran idiomas distintos. El

chorote iyo'wujwa (habitantes del monte), tiene cerca de 1.500 hablantes en Argentina, un par de familias en Bolivia y unos 400 en Paraguay. El otro dialecto, chorote iyojwa'ja (habitantes del río), solo es hablado por 800 personas en Argentina, aunque ambas formas desaparecen rápidamente en nuestro país a favor del hegemónico español. Además de sanador, “consejero terapéutico” y “vidente”, Don Héctor es uno de los pocos líderes bilingües que van quedando, y domina tanto el castellano como la lengua chorote del monte.

El abuelo de Héctor: Tinana (En chorote: “Guerrero” o “Defensor de la Comunidad”) daba clases de guerra y defensa con arco y flecha, de caza y recolección, y también de varios secretos mágicos y cantos terapéuticos por las noches a sus nietitos de tierna edad. Era un Yején (sabio) que llegó a la actual Tartagal (para ellos Iwitójsí: Chaguaral o Lugar de Chaguares) buscando paz y tranquilidad tras el período de la Guerra del Chaco (1932-1935) donde había sido reclutado por el ejército paraguayo. Cuando Héctor tenía 11 o 12 años murió su padre diciéndole “Usted sabe qué va a hacer...Si es posible cante...” Su abuelo, que continuó transmitiendo sus enseñanzas nocturnas murió un par de años después, cuando Héctor contaba con 13, o 14 años, tal vez 15, 16, porque no está seguro con las fechas, y en su ámbito no era importante registrar con precisión las fechas. Estas vivencias le serán luego revividas en sus “sueños lúcidos” –quizás a los 18 o 20 años- en forma de visiones, para que volviese a recordar los cantos terapéuticos, las historias y las palabras del padre y del abuelo. (Viegas, 2018)

Hoy día se preocupa mucho por la pérdida de su idioma originario, se ilusiona con traducir documentos importantes como el Código Penal o similares, y con la posibilidad de obtener algún “papel” que legitime su actividad espiritual/terapéutica/religiosa ante un vecindario adverso que ha perdido en gran parte sus raíces, y profesa el evangelismo cristiano.

Doña Josefina Amalia Calderón Sánchez.

Hija (y principal heredera del poder espiritual) del legendario curandero de la Costa Norte del Perú, Don Eduardo “Tuno” Calderón Palomino, que el antropólogo norteamericano Douglas Sharon hiciera célebre a partir de su libro “El Chamán de los Cuatro Vientos” en los años 70s.

Maestra Curandera de la tradición Moche, con técnicas milenarias de la Costa Norte del Perú, en especial el uso del cactus enteogénico Wachuma o San Pedro. Su bisabuelo, y los tíos de su padre también fueron sanadores tradicionales.

A partir de los 10 años tuvo conciencia de sus saberes heredados por linaje y aprendió con su padre, en un pueblo llamado las Delicias. Desde allí visitaban las “huacas” moche (los sitios arqueológicos) donde la niña tenía experiencias visionarias espontáneas, y también asistía observando a las ceremonias de sanación de su padre. Con el tiempo comenzó su propio camino en las artes de la llamada “Mesa” o “Mesada” curandera, que incluye un complejísimo ritual con elementos como varas, espadas, piedras, conchillas, plantas, en una totali-

dad simbólica que refleja la cosmovisión de la dualidad de campos en equilibrio y los tres planos del universo que hunde sus raíces en las ancestrales civilizaciones Moche, Chimú, Lambayeque, etc.

Don Basilio Soria o Aguarapire Seacandiru

Don Basilio Soria o Aguarapire (“Piel de Zorro”) Seacandirú (“Gran Pájaro Mitológico del Impenetrable con Poder de Sanación”) nos ha contado cómo fue criado por su abuelo en el monte, cerca de Yacuy, a unos pocos kilómetros de la ciudad salteña de Tartagal (Argentina) y transformado en Ypayé o “sanador espiritual” de su pueblo, con una misión que cumplir. Desde que lo conocimos hace muchos años, Basilio siempre se identificó orgullosamente como tupí-guaraní (en base a dicho gran tronco lingüístico) sin embargo el etnolingüista Wolf Dietrich, quien lo tuvo como “el mejor informante que se pueda imaginar” a la edad de 29 años, lo menciona en su obra de 1981 como el “jefe actual del grupo de izoceños-tapíi de Yacuy” (Dietrich, 1981: 31) En cualquier caso parece haber existido más contactos entre los diferentes grupos y sub-grupos de lo que se admite.

“Soy un discípulo de mi abuelo –nos cuenta Aguarapire–, sanador y guerrero...vengo de linaje...Hay entonces un compromiso espiritual-energético con el Padre Dios Todo Poderoso, la Tierra, el Cielo, la Lluvia, las Nubes”

Cuando nace el nieto de Tîarôpara –es decir nuestro informante y amigo Aguarapire – su familia lo lleva al monte para su crianza aislado de la comunidad Yacuy. No conocerá a sus padres biológicos hasta la edad de 15

años, y permanecerá al cuidado de sus abuelos maternos instruido en plantas medicinales, técnicas de caza, pesca, recolección, contacto íntimo con las fuerzas sobrenaturales, y por supuesto el uso del tabaco. Cuando llegó el momento oportuno los abuelos presentaron al joven Aguarapire a la comunidad, le permitieron descubrir que sus padres biológicos no eran quienes lo habían criado, y le hicieron conocer varias mujeres púberes para que iniciara su vida adulta. Basilio Soria comenzó así, años más tarde la escuela primaria, ya que hasta entonces sus abuelos ocultaron a policías y maestros su existencia en el monte. Cuando de modo muy visionario el mburubichá y sus mayores advirtieron que su futuro cacique debía relacionarse con “el papel blanco”, Aguarapire o Basilio, aprendió a leer y escribir castellano, terminó la escuela secundaria y realizó un curso de enfermería. Vivió dos años en la capital del país: Buenos Aires, y con el tiempo llegaría a ser el primer diputado aborigen por la provincia de Salta y en la década del 90 “Embajador del Parlamento de los Pueblos Indígenas de América”, donde en la Conferencia de la Tierra, organizada por la ONU, conocida como Eco 1992, desarrollada en Río de Janeiro, Brasil, compartió cigarros de tabaco con el líder cubano Fidel Castro y el presidente francés François Mitterand. Al ser preparado también como ypayé (sanador espiritual), desde la escuela secundaria realizaba algunas curaciones. Pero sólo se dedicó tiempo completo al oficio desde el año 1996, visitando las grandes ciudades de Argentina: Buenos Aires, Rosario, Córdoba, La Plata, Paraná...

Aguarapire usa cantos en su idioma (Ava guaraní,

izoceño o chiriguano) una de las variantes del tronco guaraní, un palo de lluvia, y algunos sonajeros. En ocasiones también el humo del tabaco. Una vez que el paciente (que él induce a volverse como cuando eran niños) entra en confianza, y abre su mente y espíritu, en profunda relajación por efecto del canto y el sonido armonizante del palo de lluvia, entonces su canto se concentra en la dolencia del paciente Como en el caso de Don Germán Romero (qom), Aguarapire también está avalado como sanador espiritual de acuerdo a su comunidad de origen, por AIRA (Asociación Indígena de la República Argentina) Hoy en día no conocemos que ningún joven de Yacuy, o de otra comunidad cercana, sea instruido de la misma manera que lo fue don Basilio. Y si bien Aguarapire insiste con que habrá discípulos, y que el “poder” siempre estará presente en las comunidades, a pesar de la penetración del evangelismo y la aculturación occidental, ya no será de un modo tan tradicional como el de este último representante de aquellos “hombres tigres” tupí-guaraníes. (Viegas, 2019, 2022)

Doña María Rubiela Taquinas Chantre o Maima Pantera

Es una Yacha, o reconocida médica indígena tradicional y ancestral, cariñosamente llamada maima (madre) de Cabildo Indígena El Rosal, Municipio de Pitalito, Departamento del Huila (Colombia), perteneciente a la etnia Yanacona o Yanakuna, de orígenes andino/incaicos. Maima Pantera ha logrado establecerse en una posición reputada y honrada dentro de un universo bastante patriarcal dominado por Taitas varones en la selva co-

lombiana. Llegó por primera vez a Rosario y a la Argentina en noviembre de 2022, aunque ya había sido convocada anteriormente a sitios como España y Estados Unidos.

Don Fernando Sánchez o Metsa Ranko

Önaya (chamán) shipibo-konibo. Nació el 1 de junio de 1979 en la región del río Ucayali (Amazonía del Perú) y reside en la Comunidad Nativa Puerto Nuevo. Pertenece a un largo linaje familiar de abuelas, abuelos, tíos y primos sanadores. Y particularmente es nieto de don Antonio Muñoz Díaz (1940-2017), nuestro principal informante, y el primer chamán amazónico auténtico en visitar Rosario y Argentina de la mano de nuestra Fundación Mesa Verde, allá por 1998. Por su experiencia y responsabilidad, ha sido convocado a sitios tan distantes como España, Turquía y Ucrania.

Don Germán Romero

En Rosario existen tres “barrios tobas”, que vinieron a reunirse, a partir de gestiones municipales, a los migrantes chaqueños dispersos en villas de la periferia. Se conocen como Barrio Toba de Rouillón, Travesía y Los Pumitas. Unos 6.000 qom viven en ellos.

En el barrio de Rouillón, conocimos al P'ioGonak (sanador tradicional qom) originario de la provincia de Chaco, don Germán Romero, nacido el 9 de agosto de 1957. Su oficio y actividad comenzaron a partir de las visiones e iniciación desarrollada en el monte chaqueño, y continuó en distintos parajes, hasta llegar a la

comunidad asentada en Rosario. Su obrar está avalado por la Asociación Indígena de la República Argentina (AIRA), la más antigua del país, fundada en 1975, que entregó su constancia oficial en tal sentido. En muchas comunidades actuales el P'ioGonak tradicional ha sido reemplazado por pastores, y en otros casos se descubre un trabajo conjunto entre ambos, en un sistema mixturado que, sin embargo, esconde una resistencia viva de su ancestral cosmovisión y forma mística de vivir. Hoy en día ha regresado a la provincia del Chaco.

Don Rafael Carrillo Pizano o Xuturitemai

Don Rafael Carrillo Pizano o Xuturitemai, nació en 1953 en la comunidad las Guayabas de la Sierra Madre en el estado de Jalisco. Desde joven empezó a aprender para ser mara'akame a través de sus sueños. A los 13 años de edad le otorgaron su primer cargo espiritual como Tawexikia (Jícara del sol) Desde entonces ha pasado por cargos espirituales en los centros ceremoniales de Tunuwame, Tseriekame, Kuyuaneneme y las Piyhayas. Don Rafa es curandero, hierbero, cantador y músico ritual muy respetado en su comunidad. Tiene su vida registrada en un libro publicado por la antropóloga Mariana Fresan. "Susurros de la Montaña". Actualmente vive con su esposa en la comunidad wixárica de San Andrés de Cohamiata. Sigue con sus compromisos rituales y guía procesiones anuales a Wirikuta. Tiene 4 hijos, 21 nietos y 3 bisnietos. En 2019 fuimos pacientes y testigos de sus técnicas ancestrales cuando nos visitó por primera vez. Don Rafael es reputado como "cristalero", ya que "cristaliza" el daño en forma de pequeñas piedrillas (u

otros objetos que pueden aparecer como gusanos, pequeñas arañas, etc) que teóricamente aspira a través de su boca, mientras sostiene en ella su muwieri, (una delgada varita o cañito de palo brasil con dos plumas atadas en uno de sus extremos, y que el especialista va pasando por el cuerpo del paciente, sin llegar a tocarlo. Afortunadamente pudimos observar, ser partícipes, y tomar fotografías a cierta distancia de don Rafael ejerciendo esta técnica, sin juzgar en un tema en que han opinado grandes etnógrafos como Claude Lévi Strauss, Edith Turner, y Michael Harner, con diferentes perspectivas, desde las más positivistas hasta las más transpersonalistas. En nuestro caso don Rafa nos “extrajo” tres pequeñas piedritas, aunque pocas veces explica qué tipo de enfermedades o pre-enfermedades espirituales o psíquicas, aún no manifiestas corporalmente, retira y arroja, con esa representación mineral. Don Rafa suele indicar a sus pacientes muy precisas ofrendas a los ancestros, en el río o en el mar, con determinados objetos y pasos ceremoniales, para cada quien diferente, según los “espíritus” lo requieren. La terapia tradicional, y psicología autóctona de este pueblo, no puede separarse de su mitología, su religión, su cosmovisión, su ética y su cultura. Todos estos aspectos están integrados. También hemos tenido la suerte de haber participado en una ceremonia de Híkuri con la guía y el canto ritual de don Rafael, lo que nos aportó un panorama completo entre la literatura etnográfica, sus anécdotas, su palabra, y la vivencia personal.

Colofón

La ciudad de Rosario, y la UNR alumbró un curso de posgrado único en el país: Medicina Tradicional In-

doamericana. Comenzó a dictarse de modo presencial en la Facultad de Medicina y continúa hoy con lógicas variantes y ajustes en modo online en nuestra Facultad de Humanidades y Artes. La iniciativa corresponde a la Fundación Mesa Verde y al Centro de Estudios CEACC de Humanidades, cuyos docentes en psiquiatría, psicología, medicina y antropología comparten las clases junto a chamanes (sanadores tradicionales)

En 1977 se puso de relieve a nivel internacional esta problemática, y en las décadas de los 90's y 2000 aparecieron numerosas recomendaciones de la OMS, convenciones internacionales y leyes específicas sobre el tema en muchos estados latinoamericanos, abriéndose paralelamente diferentes espacios de encuentro intercultural, públicos y privados, desde hospitales interculturales, centros de rehabilitación de toxicómanos, talleres de integración, recuperación y fomento de las MT, y hasta visitas particulares de médicos naturistas andinos, amazónicos o mesoamericanos en grandes urbes de Europa, y América.

Este complejo y variado cuerpo de saberes ha estado ausente del proyecto civilizatorio de la modernidad impuesto por la fuerza a través de la expansión colonial europea en sus dos fases: siglo XV y siglo XIX. Los procesos de descolonización jurídico-políticos de los años 60's y 70's del siglo XX no lograron disipar la continuidad de un sistema de gruesa o sutil colonialidad epistémica, pedagógica, jerárquica, religiosa, económica, comunicacional, y ecológica que permanecieron menospreciando la profunda eficacia de las técnicas terapéuticas originarias, en especial, las consideradas

menos empíricas e “irracionales”. El reciente “giro decolonial” en sus diversas manifestaciones sociológicas y filosóficas ha brindado fundamentos para comenzar un cambio de este status quo, aunque sin una contribución “transpersonalista”, en ocasiones dichos soportes quedan tímidamente a mitad de camino (Viegas, 2021 b). La emergencia general de un nuevo paradigma científico, como fruto del progreso particular y de la interrelación de las disciplinas físicas, biológicas, médicas, psicológicas, está resultando en una amplia reflexión filosófica, metodológica y epistemológica, que vuelve posible el diálogo con las medicinas, espiritualidades y filosofías indoamericanas tradicionales, a partir del entendimiento mutuo en base a una similar matriz sistémica, holística, complementaria, e integral, en suma, una nueva racionalidad científica multidisciplinar. Representantes de varios grupos étnicos de esos otros universos epistémicos ya están intercambiando trayectos dentro mismo de los formatos universitarios, y por cierto nuevas experiencias académicas se inspiran o se suman desde sus propias luchas y trabajos, a nuestra aventura precursora. Somos conscientes de estar recorriendo un pequeño aporte al cambio de la conciencia social y las metanarrativas generales, aún dentro de una crisis civilizatoria contemporánea, de extrema complejidad e incertidumbre. Sólo nos queda afianzar este rumbo.

Referencias bibliográficas

Bolivia info leyes, *Ley de medicina tradicional y ancestral boliviana*, Disponible en línea: <https://bolivia.infoleyes.com/norma/4732/ley-de-medicina-tradicional-ancestral-boliviana-459> , 2013.Fecha de consulta: 23/11/2022.

Campos, Roberto (Compilador), *La Antropología Médica en México*, Tomo I, México, DF, Instituto Mora, Antologías Universitarias, 1992.

Carafa, Silvia, La Facultad de Medicina realiza un curso de posgrado con chamanes, *Diario La Capital*, Rosario, 19 de marzo. Disponible en línea: <https://www.lacapital.com.ar/la-ciudad/la-facultad-medicina-realiza-un-curso-posgrado-chamanes-n1360151.html> , 2017. Fecha de consulta: 23/11/2022.

Duarte Gómez, María Beatriz, Medicina occidental y otras alternativas: ¿es posible su complementariedad? Reflexiones conceptuales, en *Cad. Saúde Pública* 19, p. 2, abril 2003. Disponible en línea: <https://www.scielo.br/j/csp/a/psNhwm7gBpsMqwDnjBVr3NC/?lang=es>. Fecha de consulta: 23/11/2022

Dussel, Enrique, Eduardo Mendieta y Carmen Bohórquez, (editores), *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000), historia, corrientes, temas, y filósofos*, México, Siglo XXI, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, 2009.

Gort, Enid, Changing traditional medicine in rural Swaziland: The effects of the global system. *Social Science and Medicine*, 29, 1989, pp. 1099-1104.

Herszkowicz, María Noel, *Argentina: diseñan el primer hospital intercultural con médicos y curanderos mapuches*. 2015 Disponible en línea: <http://maiquiflores.overblog.es/2016/11/argentina-disenan-el-primer-hospital-intercultural-con-medicos-y-curanderos.html>. Fecha de consulta: 23/11/2022.

Llamazares, Ana María, *Del Reloj a la Flor de Loto: Crisis contemporánea y cambio de paradigmas*, Buenos Aires, Editorial Del Nuevo Extremo, (Cap. 1,2,3,4,5 y 6), 2011.

Martínez Miguélez, Miguel, *El Paradigma Emergente*, Gedisa, Barcelona (Cap. 10), 1997.

Martínez Sarasola, Carlos, *De manera sagrada y en celebración. Identidad, cosmovisión y espiritualidad en los pueblos indígenas*, Buenos Aires, Biblos, 2010.

Menéndez, Eduardo, Antropología Médica: orientaciones, desigualdades y transacciones, *Cuadernos de la Casa Chata* 179. México, DF: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1990,

Najmanovich, Denise, *La construcción colectiva de la experiencia. El mito de la objetividad*, Buenos Aires, Biblos, pp.137 a 255, 2016.

Normativa Rosario, Disponible en línea: <https://www.rosario.gob.ar/normativa/ver/visualExterna.do?accion=verNormativa&idNormativa=46165>

OIT, Organización Internacional del Trabajo -*Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y tribales*. Disponible

en línea: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@normes/documents/publication/wcms_100910.pdf, Fecha de consulta: 23/11/2022.

OMS, Organización Mundial de la Salud, Consejo Ejecutivo EB111/9, 111ª reunión, Punto 5.7 del orden del día provisional. Medicina Tradicional. Informe de Secretaría. 12 de diciembre. Disponible en línea: https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/EB111/seb1119.pdf. 2002.

OMS, Organización Mundial de la Salud, Consejo Ejecutivo EB111.R12, 111ª reunión, Punto 5.7 del orden del día. Medicina Tradicional, 2003, Disponible en línea. https://apps.who.int/gb/archive/pdf_files/EB111/seb111r12.pdf. Fecha de consulta: 23/11/2022.

OMS, Organización Mundial de la Salud, WHA 62-2009- 62.ª Asamblea Mundial de la Salud. Ginebra, 18-22 de mayo de 2009. Resoluciones y Decisiones. Anexos. Disponible en línea: https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA62-REC1/A62_REC1-sp.pdf . Fecha de consulta: 23/11/2022.

OMS, Organización Mundial de la Salud OMS, Estrategia de la OMS sobre medicina tradicional 2014-2023. Organización Mundial de la Salud. Disponible en línea: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/95008>. Fecha de consulta: 23/11/2022.

ONU, Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas. Disponible en línea: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf. Fecha de consulta: 23/11/2022.

OPS, Organización Panamericana de la Salud, Medicina Indígena tradicional y medicina convencional, San

José, Costa Rica, 25 de junio, (2006). Disponible en línea: <https://www.docsity.com/es/medicina-tradicional-6/5157794/>. Fecha de consulta: 23/11/2022.

OPS, Organización Panamericana de la Salud/PAHO, Declaración de Alma-Ata (2012), Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud. Disponible en línea: <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2012/Alma-Ata-1978Declaracion.pdf>

OPS, Organización Panamericana de la Salud. Iniciativa de salud de los pueblos indígenas. Parlamento Latinoamericano (2009). Ley marco en medicina tradicional. Disponible en línea: https://parlatino.org/pdf/leyes_marcos/leyes/ley-materia-medicina-tradicional-pma-3-dic-2010.pdf

Quijano, Aníbal, Colonialidad y modernidad-racionalidad, en Heraclio Bonilla (ed.), *Los conquistadores*, Tercer Mundo, 1992.

Quijano, Aníbal, *Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina*, Anuario Mariateguiano, vol. 9 N° 9, pp. 113-121, 1997.

Quijano, Aníbal, Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, en Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*, La Habana, Ciencias Sociales, 2005.

Santos, Boaventura de Sousa, *Introducción a las Epistemologías del Sur*, mimeo, Especialización en Epistemologías del sur, CLACSO/Universidad de Coimbra, 2018.

SDREC, Secretaría de Desarrollo Rural y Equidad para las Comunidades, Dirección General de Equi-

dad para Pueblos y Comunidades. Informe de la Evaluación interna 2017, Programa Medicina Tradicional y Herbolaria en la Ciudad de México para el ejercicio 2016, *Curación con tradición, Evaluación de Operación y Satisfacción, y Levantamiento del Panel. Segunda etapa de la evaluación integral de los programas sociales*, México, junio, Disponible en línea: <https://www.sepi.cdmx.gob.mx/storage/app/media/Evaluaciones%202017/Medicina%20Tradiional%20y%20Herbolariaf.pdf>. 2017. Fecha de consulta: 23/11/2022.

Sheldrake, Rupert, *El espejismo de la ciencia*, Kairós, Barcelona, 2017.

Stábile, Marcos, Remedios de la sabiduría ancestral, *Diario Página/12*, suplemento Universidad, 20 de octubre 2022. Disponible en línea: <https://www.pagina12.com.ar/490936-remedios-de-la-sabiduria-ancestral>. Fecha de consulta: 23/11/2022

Viegas, Diego Rodolfo y Néstor Berlanda, *Ayahuasca, medicina del alma*, Buenos Aires, Biblos, 2012.

Viegas, Diego Rodolfo, *Antropología transpersonal. Sociedad, cultura, realidad y conciencia*, Buenos Aires, Biblos, Colección Sin Fronteras, 2016.

Viegas, Diego Rodolfo, *Los espíritus del aire. Ovnis, visiones y antropología transpersonal*, Dunken, Buenos Aires, 2018.

Viegas, Diego Rodolfo, *Yaú petý : “Comamos Tabaco”.* Reivindicación del tabaco como medicina tradicional y su articulación en el medio occidental contra las adicciones, Uáipo Nem, *Revista del CEACC, H. y A. ediciones*, Rosario, junio, 2019.

Viegas, Diego Rodolfo, La ilusión de las conciencias separadas: reciprocidad en el camino del temascal, la wachuma y la ayahuasca, en Renold, Juan Mauricio (Coordinador), *Antropología Social. Perspectivas y problemáticas*, vol. 6, Rosario, Laborde editor, 2020, pp.149 a186.

Viegas, Diego Rodolfo, a) *Proyecto de elevación y fundamentos de la “Diplomatura en Estudios Avanzados en Medicina Tradicional y Cosmovisión Indoamericana”* a la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Artes, UNR, mayo, 2021a.

Viegas, Diego Rodolfo, *Transpersonalismo y decolonialidad. Espiritualidad, chamanismo y modernidad*, Buenos Aires, Biblos, (2021 b)

Diplomatura en Arte Mural Urbano

Marcela Philipp.

El arte urbano se ubica actualmente como un movimiento artístico contemporáneo haciéndose presente en la mayoría de las ciudades del mundo, con un grado de aceptación y reconocimiento en constante crecimiento. En la ciudad de Rosario, este movimiento artístico viene creciendo ininterrumpidamente hace décadas con una marcada y sostenida profundización tanto en sus propuestas temáticas como en su desarrollo técnico y la cantidad de artistas que se suman a esta actividad. Este creciente fenómeno ha dado lugar a la formación de diferentes grupos de artistas que producen y se organizan en torno a las problemáticas propias de la disciplina.¹



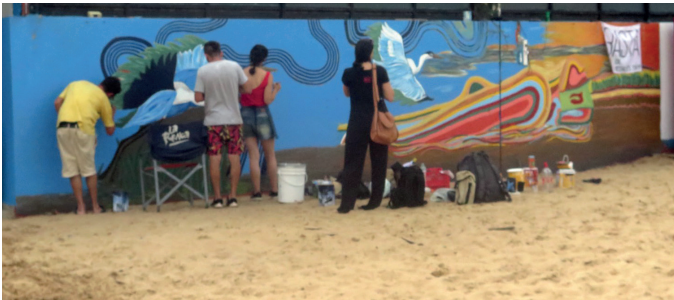
La idea de esta diplomatura comienza a gestarse en medio de la cuarentena a fines de 2020 y principios de 2021, cuando el mundo que conocíamos dio un vuelco que obligó a repensarnos. En este contexto, algunas producciones de artistas urbanxs pudieron sostenerse gracias a la posibilidad que ofrece el trabajo al aire libre de respetar el distanciamiento y los cuidados de la salud que se necesitaban en ese entonces. El vínculo con el espacio público se vio temporalmente regulado por la imposibilidad de libre circulación, cerraron espacios culturales, laborales informales y formales, la autogestión se hizo compleja de sostener sin presencialidad y las grupalidades se organizaron para sortear la crisis cultural, económica y social que acontecía en ese contexto apelando a los espacios virtuales. Se evidenciaron aún más las precariedades laborales, incluyendo el trabajo de artistas urbanxs en un mundo donde se recrudeció la grieta entre el trabajo formal y el informal. Se



puso en evidencia lo urgente y necesario de una toma de conciencia que devenga en construcciones para nuevos posicionamientos en la sociedad a nivel de validación, valoración y regulación de esta labor.

Este período llevó a productoxs del arte urbano y la cultura a reformular aquellas prácticas con las que se venía trabajando históricamente, a salirse de las lógicas de una realidad que mutaba y a cuestionar su rol.

En el proceso de construcción de este proyecto, uno de los desafíos fue conectar con antecedentes: en nuestro país existe la carrera de Muralismo y Arte Monumental en la Ciudad de La Plata, la cual permaneció



clausurada durante el período que duró el último golpe cívico-militar y que reabrió sus puertas muchos años después del regreso a la democracia. En el resto del país, no hubo ningún otro espacio en las universidades para el crecimiento, desarrollo y difusión del arte mural urbano hasta el año 2022 en que, tanto en la ciudad de la Plata como en Rosario, se abren dos diplomaturas en arte urbano, ambas dictadas en las respectivas universidades nacionales de sus ciudades y cada una con características que le dan su identidad propia.

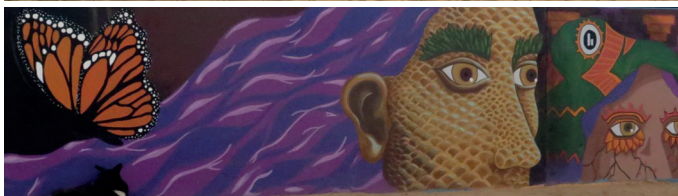
Pasado el momento crítico de las medidas que definieron el período de cuarentena, surge la problemática de seguir construyendo cultura siendo imposible negar los acontecimientos y las modificaciones que interpelaron las nociones y búsquedas previas y que devinieron en este proyecto.

Entre los desafíos de construir un espacio de formación para el fomento y crecimiento de la actividad y producción mural urbana, se destaca el de dialogar con el espacio universitario: no sin contradicciones, el



desafío fue llevar el arte urbano al aula, a riesgo de institucionalizar este arte nacido y producido en la calle y los circuitos informales a un espacio cerrado de acceso regulado, adaptar su contenido original a aquel arte que surge, entre otras cosas, como rebelión a lo que la academia y los circuitos tradicionales de bellas artes y sus sistemas de validación representan y finalmente esterilizar la diversidad de posibilidades en el necesario recorte de contenidos que requiere la construcción de un plan de estudios.

Como el grupo heterogéneo de docentes y productores de artes que somos, encontramos en lo posible de lo concreto basado en nuestros tránsitos y nuestro presente, ese equilibrio que luego con el transcurrir del



año pudimos evaluar y que hoy nos vemos capacitados para ajustar frente a las carencias y fortalezas, dificultades y expectativas superadas, alcances y posibilidades de crecimiento.

Uno de los objetivos de esta diplomatura fue crear un espacio de formación y reflexión dónde se transmitan las técnicas del muralismo urbano contemporáneo sin perder de vista el debate permanente respecto del arte público, el arte popular y sus diversos roles en la sociedad argentina actual, la producción propia y los antecedentes que constituyen la identidad mural de la ciudad.

Definimos que lxs destinatarixs de esta diplomatura sean aquellas personas que estén interesadas en las propuestas y objetivos que se plantean en el programa: capacitación, entrenamiento y formación en la práctica del “arte mural urbano” con un basamento teórico y reflexivo sobre “Arte y sociedad”.

Contemplando los desafíos del territorio, de la realidad local y en diálogo con ese espacio académico de diplomatura en la post pandemia que nos contuvo, conseguimos romper con algunos imaginarios caducos



para dar lugar a nuevas construcciones en relación a lo educativo, al espacio universitario del 2022 y su vínculo con el arte urbano.

Es justo destacar y agradecer el apoyo y asistencia que tuvo esta diplomatura por parte de la Universidad, tanto de la institución como desde la secretaría de diplomaturas en términos de materiales, espacio, gestión, recursos, acompañamiento y valoración de los procesos, resultados y proyectos futuros.

Hemos construido una articulación colaborativa dónde emergieron producciones colectivas construidas desde miradas críticas en diálogo con las problemáticas territoriales actuales y una ética de trabajo que contempla lo grupal y lo singular en relación a la comunidad y a la sociedad en general.

Con un total de 27 inscriptxs, terminamos el año con 21 egresadxs, en ocho meses de clases, con dos murales en gran escala, intervenciones en espacios públicos, cientos de litros de pintura utilizados, visitas de artistas urbanxs de Rosario, de una investigadora francesa y la inserción en el mundo del trabajo como muralistas de gran parte de lxs estudiantes, nos ha dejado con el entusiasmo de querer seguir acompañando este crecimiento exponencial del arte urbano, de este espacio de formación y de mejoras de las condiciones en el mundo del trabajo del modo que consideramos necesario y queremos hacer crecer.-

1. **Terzaghi, Cristina**, *Definición de la carrera: motivos y propósitos de su creación*, <https://www.fba.unlp.edu.ar/muralismo/lacatedra.html>

APLICACIÓN DE TECNOLOGÍAS INFORMÁTICAS EN LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA LENGUA

**Andrea Rodrigo, Rodolfo Bonino,
Bárbara Méndez, Silvia Reyes,
Carolina Tramallino**

1. Introducción

En 2020, comenzamos a pensar en que el área de procesamiento automático del lenguaje cuyas siglas se abrevian NLP en inglés merecía un espacio de formación que se pensara en un formato extendido acorde a las necesidades que íbamos detectando en los cursos de formación que estábamos dictando para docentes de distintos niveles. Sabíamos que estábamos creando algo nuevo, pero nos resultaba llamativo encontrar que muchos profesionales tenían dudas sobre por ejemplo sobre el manejo de documentos compartidos o incluso de archivos comprimidos. En nuestro rol de docentes investigadores surgía la responsabilidad de abrir nuevos espacios. Uno de los objetivos centrales era justamente cómo retomar contenidos gramaticales en la clase de lengua, sin que implicara, por ejemplo, volver a recitar el para-

digma verbal o caer en el análisis sintáctico tradicional.

Como en nuestro trabajo de investigación estábamos experimentando con procesadores del lenguaje en función de nuestra formación en lingüística computacional, nos parecía oportuno ir incursionando en una aplicación pedagógica que pudiera llevarse a la clase de lengua para poder dotarla de un contenido tecnológico dentro de la didáctica propia en la enseñanza de la lengua.

Nos fijamos dos objetivos principales:

- Reflexionar sobre la práctica pedagógica en el marco del uso de la tecnología informática.
- Generar la reflexión metalingüística como motor de aprendizaje lingüístico

Así lo que necesitábamos era poder contar con un procesador que pudiera descargarse gratuitamente y que no fuera una caja negra, es decir, un procesador que nos permitiera entrar y cargar nuestros propios recursos del español. Aquí entonces, la plataforma NooJ se presentó como una opción ideal. A continuación, exponemos sus características básicas.

1.2. Una herramienta informática: la plataforma NooJ

La plataforma NooJ, creada por Max Silberztein (Universidad de Franche-Comté, Francia) se encuentra disponible en forma gratuita (en el siguiente link: <https://atishs.univ-fcomte.fr/nooj/>) siempre con fines académicos, no comerciales. Es la resultante del trabajo de una verdadera comunidad científica, abarca una

diversidad de investigadores y por tanto de lenguas (árabe, armenio, bielorruso, búlgaro, catalán, croata, francés, inglés, alemán, griego, hebreo, húngaro, italiano, japonés, son solamente algunas de ellas). En dicha plataforma, es posible no solamente descargar la aplicación sino también recursos lingüísticos y tutoriales explicativos que dan cuenta en forma interactiva de cómo puede utilizarse en la lengua de que se trate. En el caso del español, el equipo de investigación de Argentina, IES_UNR (Instituto de Enseñanza Superior N° 28 “Olga Cossetini” - Universidad Nacional de Rosario) trabaja con la variedad rioplatense, mientras que el equipo de España, hace lo propio desde la Universidad Autónoma de Barcelona, con la variedad peninsular. Ambos equipos mantienen una relación fluida y conjunta. Prueba de ello constituye la reciente aparición del libro Aprender con NooJ, diseñado por el equipo de Argentina con Prólogo de Xavier Blanco, a cargo del Módulo UAB. (Ver <http://www.nooj4nlp.org/resources.html>)

La aplicación de NooJ permite vincular diccionarios y gramáticas creados previamente para analizar textos digitalizados, en este caso del español. Desde el punto de vista informático, se vincula a un autómata de estados finitos que pasa de un estado inicial a un estado final. Las hipótesis lingüísticas expresadas mediante una “sintaxis” determinada, en este caso, las que admite esta herramienta, se traducen en algoritmos que pueden ser comprobados en máquina. El hecho de que NooJ no sea una caja negra, como ya se dijo, sino un útil en el que puede cargarse la información lingüística, por ejemplo, del español, permite que la lengua pueda ser abordada desde su sistematicidad orgánica e incluso

percibir los lazos en común con otras lenguas. Es decir, desde un abordaje que se piensa en el marco del pluri-lingüismo apuntando no solamente a la coexistencia de lenguas sino a la interacción y a lo que esto representa como acrecentamiento de la experiencia lingüística.

1.3. Anclaje teórico

Si bien en la plataforma NooJ pueden diseñarse tanto gramáticas que se encuadren desde un enfoque dependiente de contexto o bien otro tipo de gramáticas, nuestra elección teórica en consonancia con los trabajos de investigación que venimos realizando desde el equipo IES_UNR parte de una concepción de gramática dependiente o sensible al contexto (dentro de la Jerarquía de Chomsky, también llamada de Chomsky-Schützenberger), tomando los aportes de Gabriel Bès (1999) en particular en una obra fundante, en torno a la frase verbal núcleo en francés escrito. Desde este punto de vista, se considera la presencia de unidades menores, a las que Bès llama sintagmas núcleos, las que están contenidas en unidades mayores. La investigación en sintagmas núcleos conforma una primera unidad de análisis y en un segundo nivel se abordan construcciones mayores que contienen sintagmas núcleos, todos estos concebidos en tanto eslabones que se proyectan para el tratamiento automático de textos, en este caso del español.

El encuadre teórico-metodológico que seguimos se apoya en consecuencia en el Paradigma 5P, marco de trabajo esbozado por Bès (1999). Ahora bien, para mayor claridad, exponemos brevemente algunas observaciones que resumen la perspectiva de 5P que definen el

lineamiento que seguimos en esta Diplomatura:

- es el resultado de la conjunción de dos puntos de vista: los aspectos declarativos respecto de las características de las lenguas naturales y los aspectos algorítmicos del tratamiento automático.
- adapta el estudio de las lenguas naturales al esquema de las ciencias empíricas, se parte de datos observables para establecer relaciones lógicas organizadas.
- procura describir y formalizar el lenguaje natural de modo que sirva de fuente de información a la maquinaria algorítmica.
- se busca interactuar entre la observación, la formulación de hipótesis, las deducciones a partir de estas mismas hipótesis y la verificación de las deducciones según los datos.

5P está conformado por:

- P1: P de Protocolos; un Protocolo es la representación de un dato obtenido por un Observador (explícitamente modelado), es qué se observa y qué se ha decidido observar. Los Protocolos se relacionan con la sistematicidad de las observaciones,

- P2: P de Propiedades; las Propiedades son las descripciones formales de carácter axiomático, pero también deducciones obtenidas y testeadas con respecto a los Protocolos, tienen que ver con el conocimiento lingüístico declarativo. Un conjunto finito de Propiedades especifica en intensión (la intensión se entiende como

el conjunto de las propiedades, las características o atributos esenciales de un objeto, que le dan una identidad específica y lo distinguen de cualquier otro y sabiendo que cuanto mayor es la intensión de un concepto, más limitada es su extensión) un conjunto de secuencias de expresiones de una lengua determinada. Un modelo es una secuencia que satisface un conjunto de Propiedades.

- P3: P de Proyecciones; las Proyecciones son generalizaciones sobre las Propiedades o sobre un subconjunto de Propiedades de una lengua natural, expresan regularidades descriptivas en un sistema lingüístico determinado

- P4: P de Principios; se identifican con las leyes o restricciones generales del lenguaje sobre las Proyecciones, que son válidas para todas las lenguas o para un conjunto de ellas. Las Proyecciones y los Principios se ubican en un nivel descriptivo más alto con respecto a las Propiedades.

- P5: P de Procesos; un Proceso es un procedimiento que está implantado en máquina o que puede ser implantado y con el que se tratan las secuencias de las lenguas naturales. Los Procesos, en tanto se definen como herramientas computacionales capaces de integrar el cálculo con los diferentes niveles descriptivos, constituyen el enlace efectivo entre las descripciones y la tecnología aplicada al lenguaje natural. Especifican la maquinaria algorítmica que permite analizar o producir un enunciado de una lengua particular.

Ninguno de estos módulos está subordinado al tratamiento automático, ya que 5P separa lo descriptivo y lo declarativo, respecto de los algoritmos y de los

procesos. Se evita en consecuencia que las gramáticas jueguen un doble rol, en tanto descripción y en tanto fuente declarativa de los algoritmos informáticos. En el marco de esta Diplomatura, nos interesa basarnos mayormente en P2, el módulo de las Propiedades y de modo parcial en P1, el de los Protocolos de observación.

1.4. Enseñanza-aprendizaje de lengua desde la tecnología informática

Esta carrera está enfocada en el enriquecimiento de la práctica pedagógica, particularmente en lo concerniente a la enseñanza y aprendizaje de español. Se pretende dar una respuesta a problemas que se observan en la práctica cotidiana, sobre todo cuando se evidencia el desempeño de estudiantes no solamente de escolaridad primaria sino también en la educación secundaria y universitaria. Es frecuente observar las dificultades que se enfrentan tanto en lo que respecta a la comprensión como a la producción de textos. Entendemos que las falencias que detectamos se relacionan al menos parcialmente con la falta de formación específica de los docentes que se desempeñan en la enseñanza de lenguas, por eso creemos que estamos dando respuesta con esta formación a esta necesidad puntual.

Se entiende que el uso de herramientas informáticas, concretamente de la plataforma NooJ, y desde un concepto de gramática que se nutre del contexto en la definición de las categorías, aporta una mirada diferente y por lo tanto es susceptible de producir una mejora en la proficiencia de los alumnos y en la reducción de los niveles de deserción. La puesta en juego, en función de una plataforma informática, de la conexión

entre diccionarios y gramáticas no sólo de una lengua en cuestión sino de otras lenguas, contribuye a una reflexión metalingüística más amplia. Esta reflexión, la hacemos sobre algo que ya conocemos y que de hecho estamos usando: la lengua. Por lo tanto, podemos tomar el análisis que hace Litwin y retomar esto de que “los estudiantes doten de sentido al conocimiento adquirido”. Dotar de sentido es para nosotros acá resignificar en otro contexto: imaginar que enseñamos nuestra lengua a un robot, a NooJ.¹

2. Parte práctica

En lo que sigue, presentamos algunas actividades previstas para los espacios de formación que integran esta Diplomatura.

2.1. *Introducción al procesamiento digital de textos en español desde el conocimiento fonológico*

Tema: La sílaba en español. Formalización en NooJ

Es cierto que es posible hallar en la web numerosos programas que trabajan la sílaba en español y en otras lenguas². Pero como se trata de cajas negras que no permiten estudiar sus gramáticas ni realizar cálculos estadísticos con ellas, la utilización de NooJ que se encuentra disponible para que podamos interactuar libremente nos proporciona la posibilidad de crear una gramática productiva para la sílaba en Lexical Analysis. El proceso de creación de esta gramática nos permitirá reflexionar sobre cómo puede llegarse a una primera

1. Litwin. p. 7

2. Este es solamente un ejemplo, pero hay muchísimos en línea y de hecho pueden ser muy útiles como un primer acercamiento: <https://tulengua.es/silabas/>

formalización de la sílaba en español. Según se explica en el trabajo de Bonino, Rodolfo & Rodrigo, Andrea (2020)³ se pueden distinguir diferentes constituyentes silábicos: el núcleo (que nunca puede faltar) y otros dos elementos tales como el ataque (margen prenuclear o explosivo) y la coda (margen postnuclear o implosivo). De ese modo, distinguimos diferentes clases de sílabas:

1 *SBN: sílaba formada únicamente por el núcleo (simple o compuesto).*

2 *SBAN: sílaba formada por ataque y núcleo (simples o compuestos)*

3 *SBNC: sílaba formada por núcleo simple y coda (simples o compuestos).*

4 *SBANC: sílaba formada por ataque, núcleo y coda (simples o compuestos).*⁴

Sobre esto debemos pensar en las diferentes palabras que como sabemos pueden ser monosílabas, bisílabas, trisílabas, cuatrísílabas.

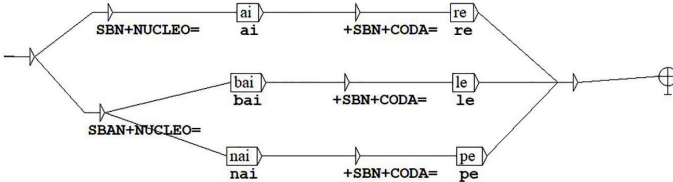
Ejemplos: la palabra aire sería la combinación de SBN+SBAN (ai+re), la palabra al sería un ejemplo de SBNC, la palabra mal sería un ejemplo de SBANC.

Les mostramos a continuación una gramática muy sencilla para mostrar las combinaciones posibles en tres palabras

3. Bonino, Rodolfo & Rodrigo, Andrea (2020). p. 68

4. Bonino, Rodolfo & Rodrigo, Andrea op. cit. p.71

Fig. 1 Una posible gramática para declarar las sílabas en español



Aplicando Snow Debug, podemos validar esta gramática, por ejemplo, con la palabra aire.

Enter expression:

1 analysis. Click a solution below to display the corresponding path:

Paths	Outputs
("Main" aire)	SBN+NUCLEO=ai+SBN+CODA=re

Fig 2: Show Debug sobre la gramática de la Fig. 1

También detecta si la combinación no es posible, así, por ejemplo, *aille* no sería una palabra del español, según nos muestra la consulta RAE.

RAE Real Academia Española OLA

Diccionario de la lengua española Edición del Tricentenario Actualización 2022

Consulta posible gracias al compromiso con la cultura de la Fundación "la Caixa"

por palabras

Escriba aquí la palabra

Consultar

Aviso: La palabra *aille* no está en el Diccionario. Las entradas que se muestran a continuación podrían estar relacionadas:

Fig 3: Búsqueda en RAE de la palabra *aille*

Nuestra gramática debería reconocer que *aile* no es una palabra posible si la gramática que proponemos en la Fig. 1. es correcta. Como vemos en la imagen de la Fig. 4, la gramática reconoce que la palabra *aile* no está en español, por lo tanto, su formulación es correcta.

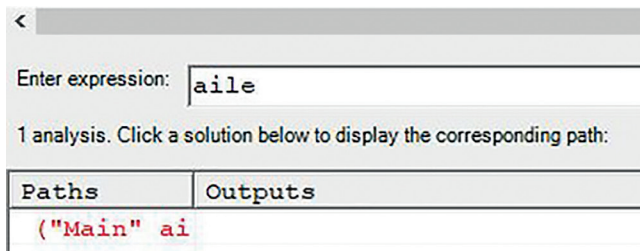


Fig 4. La gramática de la Fig. 1 no reconoce la palabra *aile*

Actividad evaluativa

Te proponemos que plantees otras posibilidades para ampliar nuestra gramática. En este caso, incluir otros diptongos como *ie* y *au*.

- Elegir tres palabras que incluyan estos diptongos
- Clasificar las sílabas según la tipología que se presenta en el punto 2.
- Crear los grafos correspondientes
- ¿Qué pasaría si incluyéramos por ejemplo la palabra *hiere*? Deberíamos conectarla con el grafo que se utiliza en la palabra *aire*.

En todos los casos, mostrar con capturas cómo se puede resolver esta actividad y aplicar Show Debug

para validar la gramática correspondiente. Además, es preciso comprobar que no se reconocen las combinaciones indeseadas.

2.2. La Morfología desde una Perspectiva Automática

Objetivos

Se espera que los estudiantes:

1. Conozcan los principios básicos de la formalización de las lenguas naturales con la herramienta NooJ.
2. Sean capaces de formalizar parcialmente la morfología flexiva nominal y verbal.
3. Reflexionen sobre las regularidades y las irregularidades del sistema.

Metodología de trabajo:

Cada participante desarrollará las actividades de manera individual con la colaboración del grupo y la guía del docente. El último ítem será de elaboración personal.

Actividades:

1. Copiá el texto siguiente texto en NooJ:

El gobernador Omar Perotti aseguró que la propuesta formulada a los docentes no solo es “buena” sino que además ratifica que la remuneración del sector es “de las mejores del país” y destacó que su responsabilidad es “equilibrar los recursos para garantizar la salud, los alimentos que necesitamos para los comedores escolares y el área social; como también resguardar la continuidad de la obra pública”.

Este sábado la provincia hizo efectivo el descuento de los días de paro a los docentes de escuelas públicas. Los salarios depositados a los trabajadores que dependen de la administración estatal y, en el caso de los docentes, llegó con las quitas, un punto que si bien había sido anticipado por las autoridades provinciales, encendió el ánimo de los maestros.

En ese sentido, Perotti anticipó: “Lamentablemente a los docentes no les podemos liquidar el aumento. Van a cobrar lo mismo que antes, y menos, porque los días no trabajados se descuentan al no acordar una recuperación como acordaron los otros gremios. Se van a recuperar los turnos que no se dieron en salud, se van a recuperar las horas que no fueron trabajadas”.

2. Analizalo sin aplicar diccionarios ni gramáticas e indicá:

- a. la frecuencia de las vocales,
- b. la frecuencia de espacios en blanco,
- c. la cantidad de párrafos,
- d. la cantidad *tokens*,
- e. la cantidad de *digrams*.

3. Elaborá una gramática flexiva de reglas que incluya todas las variantes morfológicas de los sustantivos comunes y los adjetivos de la primera oración del texto: *gobernador, propuesta, formulada, docentes, santafesinos y buena*. Tené en cuenta que los paradigmas flexivos son limitados y, por lo tanto, distintas palabras pueden tener el mismo paradigma, como sucede con *formuladas, santafesinos y buena*.

En el caso de los sustantivos y adjetivos que tienen variación de género y número, sugiero elaborar el

paradigma a partir del masculino singular porque, en muchos casos, es la forma flexiva más simple como se puede observar en *gobernador / gobernadora / gobernadoras / gobernadores*. NooJ permite hacerlo de otras maneras; pero esto implicaría hacer modificaciones en los diccionarios que utilicen esas gramáticas.

4. Elaboré un diccionario que contenga las palabras tomadas como modelo en la gramática y todas las del texto que consideres que tengan el mismo paradigma flexivo.

5. Compilé el diccionario y verifiqué que produzca correctamente las variantes flexivas de las palabras ingresadas.

6. Abrí el texto, en la pestaña *Info > Preferences > Lexical Analysis*, busqué el diccionario .nod y apliqué al análisis del texto.

7. Observé qué tiempos verbales simples aparecen en el texto y agregé a tu gramática modelos de conjugación de los verbos regulares (*amar, temer y partir*) en infinitivo y en los tiempos, modos, personas y números registrados en el texto:

a. Presente del indicativo: primera persona del plural (*necesitamos, podemos*), tercera persona del singular (*ratifica y es*) y tercera persona del plural (*dependen, van, descuentan*)

b. Pretérito perfecto simple: tercera persona del singular (*aseguró, destacó, hizo, llegó, encendió*), tercera persona del plural (*acordaron, dieron y fueron*).

8. Volví a compilar el diccionario y verifiqué que

genere correctamente todas las variantes flexivas ingresadas.

9. Incluí en el diccionario todos los verbos del texto que puedan conjugarse con los modelos regulares.

10. Incluí en la gramática los modelos de conjugación de *acordar*, *descontar*, *poder* y *encender*. Tené en cuenta que los operadores NooJ permiten conjugar los cuatro verbos utilizando solo dos modelos de flexión.

11. Volvé a compilar el diccionario y aplícalo al análisis del texto.

12. A la derecha del cuadro central superior hay una barra de desplazamiento; moviendo esa barra encontrarás la opción *Unknowns*. Con un doble clic sobre ella obtendrás un listado de todas las palabras no incluidas en el diccionario.

13. Con la finalidad de que NooJ reconozca el nombre propio *Omar Perotti* sin incluirlo en el diccionario, elaboré una gramática productiva que reconozca los nombres propios por las iniciales en mayúscula.

14. Incorporé las palabras invariables (conjunciones, preposiciones, adverbios, etc.) y las que tienen paradigmas flexivos hiperirregulares (*es*, *dio*, etc.) directamente en el diccionario. En los casos restantes, verifiqué si corresponden a alguno de los paradigmas flexivos incluidos en la gramática. En caso afirmativo, agregalas en el diccionario; de lo contrario, previamente deberás crear el modelo que corresponda.

15. Copiá un texto de tu elección de aproximadamente 150 palabras y enriquecé la gramática flexiva y

el diccionario de modo tal que NooJ reconozca todas las palabras.

3.3. La sintaxis y la semántica desde la perspectiva automática

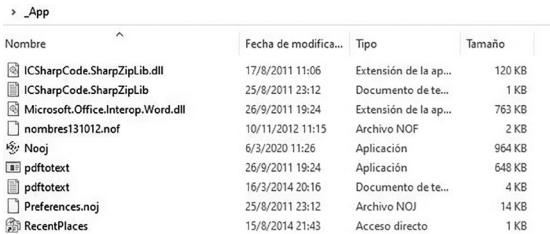
Tema: Diccionario y gramáticas

Objetivo: Definir un diccionario, una gramática flexiva y una gramática sintáctica

Paso 1

Abrimos aplicación NooJ donde está la carita

Info>Preferences sp>Apply



Nombre	Fecha de modifica...	Tipo	Tamaño
ICSharpCode.SharpZipLib.dll	17/8/2011 11:06	Extensión de la ap...	120 KB
ICSharpCode.SharpZipLib	25/8/2011 23:12	Documento de te...	1 KB
Microsoft.Office.Interop.Word.dll	26/9/2011 19:24	Extensión de la ap...	763 KB
nombres131012.nof	10/11/2012 11:15	Archivo NOF	2 KB
Nooj	6/3/2020 11:26	Aplicación	964 KB
pdfotext	26/9/2011 19:24	Aplicación	648 KB
pdfotext	16/3/2014 20:16	Documento de te...	4 KB
Preferences.noj	25/8/2011 23:12	Archivo NOJ	14 KB
RecentPlaces	15/8/2014 21:43	Acceso directo	1 KB

Fig. 5 Archivo ejecutable en la carpeta NooJ-App

Paso 2 Crear el diccionario

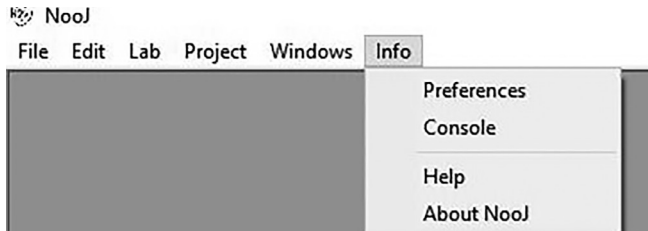


Fig. 6 Defino el idioma

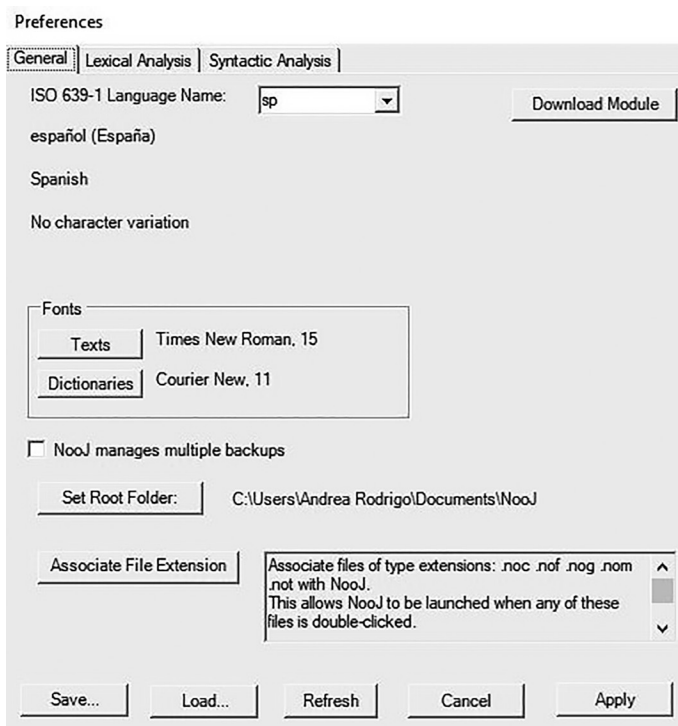


Fig. 7 Selecciono sp, apply

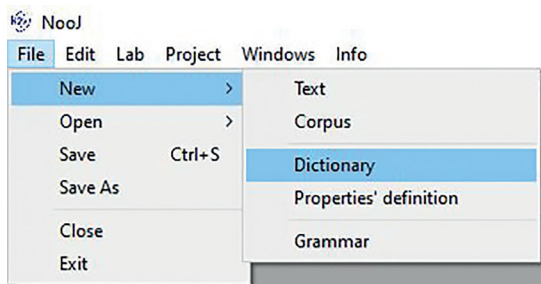


Fig. 8 Abrir un archivo para crear un diccionario

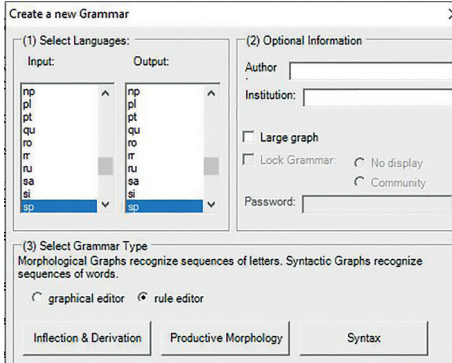


Fig. 11. Rule Editor>Inflexion&Derivation

Fig. 12. Expresamos el modelo SILLA

```
# Arguments for commands <B>, <I>
# xx number: repeat xx times
# W: whole word
# Examples
# <R3>: go right 3 times
# <LW>: go to beg. of word
#
# Language-Specific Commands:
# <A>: remove accute accent from
# <Á>: add acute accent to last
# <À>: add grave accent to last
# <Â>: add circumflexe to last
# <Ä>: add dieresis/trema/umlaut
# <U>: replace last 'e' with 'i'
# <V>: replace last 'g' with 'g'
# <X>: replace last 'g' with 'j'
# <Y>: replace last 'e' with 'i'
#
# Special Characters: '=' '<' ':'
#
SILLA = <E>/fem+sg | s/fem+pl;
```

SILLA =
<E>/fem+sg | s/
fem+pl;

Le decimos con <E> sin ningún cambio silla es femenino y singular. Si le agrego una s es femenino y plural.

File>Save
as

diplo.nof

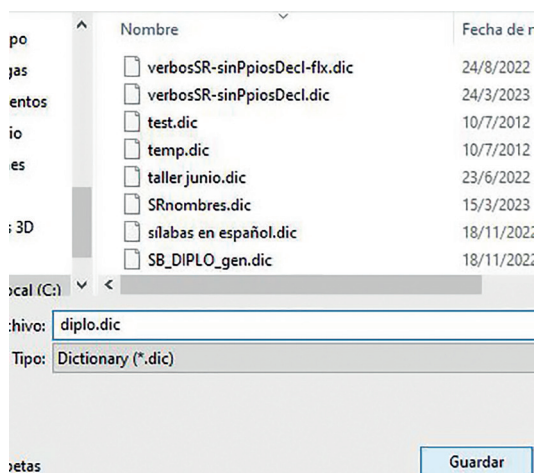


Fig. 15. Guardar el diccionario

Paso 5. Compilar el diccionario

Para volver operativo el diccionario

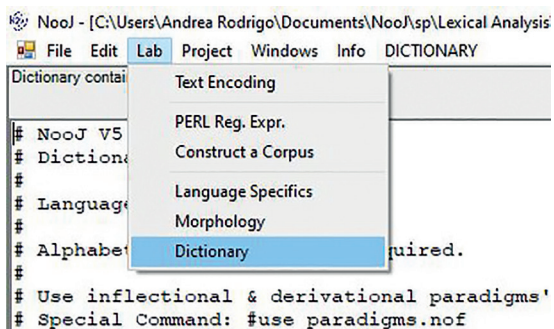


Fig. 16. Compilar el diccionario

Selecciono con Set>diplo.dic>Abrir

Y luego compile

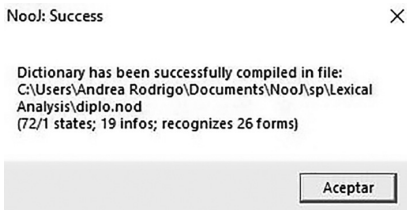
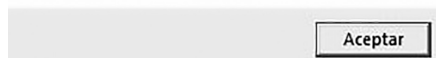


Fig. 19. Aceptar si la compilación es exitosa

Aceptar

Fig. 20. Aceptar

Make sure the resource diplo is checked in Info > Preferences > Lexical Analysis



Si hay algún problema acá va a aparecer algo en rojo o bien directamente no puede compilar. En ese caso, repasar de nuevo los pasos, o bien conviene hacerlo todo de nuevo.

Paso 6. Diseñar gramática sintáctica

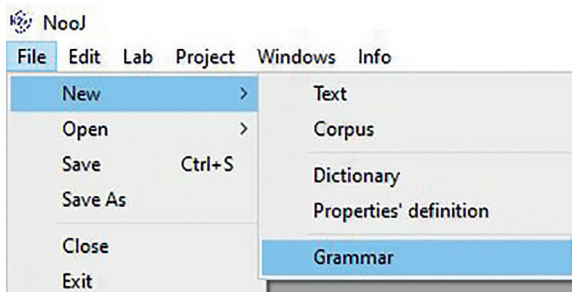


Fig 21. Crear gramática sintáctica

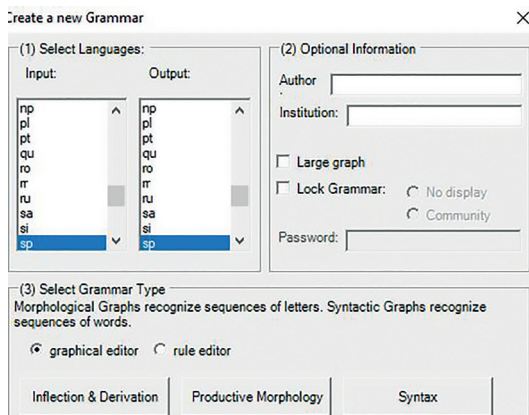


Fig. 22. Graphical Editor>Syntax

Al ser un autómeta de estados finitos aparecen dos nodos: inicial y final.

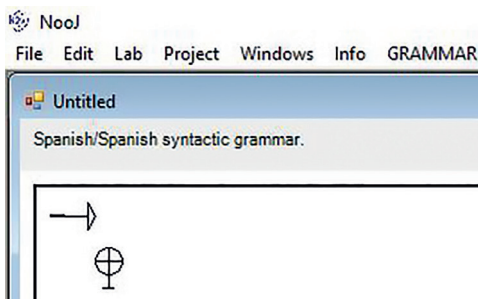


Fig. 23. Nodo inicial y nodo final

Se acomodan para dar lugar a nuestra gramática



Fig 24. Los corremos a los costados con el mouse

Ctrl>Clik creo el nodo

Fig. 25. Contro Cliq creo el nodo.

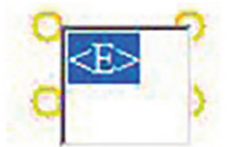


Fig. 26. Nodo la



Con Delete borro lo que está en azul y escribo la

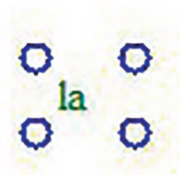


Fig. 27. Valido el nodo la

Luego valido con
Ctrl>Enter

Cliqueo en cualquier lugar y deselecciono

la

Fig 28. Deselecciono el nodo la

Creo el nodo siguiente, azafata y sigo el mismo procedimiento anterior

la

azafata

Fig 29 Creo el nodo azafata

Luego tengo que definir la gramática

Ctrl>Cliq creo el nodo

No borro <E> sino que inmediatamente agrego barra inclinada y escribo la anotación sintagma nominal núcleo SNN. De esta forma <E>/<SNN

Luego Ctrl>Enter para validar. Luego cliqueo en cualquier parte para deseleccionar

la

<E>
<SNN

azafata

Fig 30 Abro la anotación SNN

Al final de nuevo Ctrl>Cliq No borro <E> sino que inmediatamente agrego <E>/>

Luego Ctrl>Enter para validar. Luego cliqueo en

cualquier parte para deseleccionar.



Fig 31. Cierro la anotación

Ahora para unir los nodos voy seleccionando y luego clickeando en el orden del sintagma



Fig 32. Selecciono los nodos para unirlos

Luego al nodo siguiente <E>/<SNN simplemente lo cliqueo. Inmediatamente van a quedar unidos



Fig 33. Uniendo los nodos

Sigo el procedimiento y voy uniendo cada uno

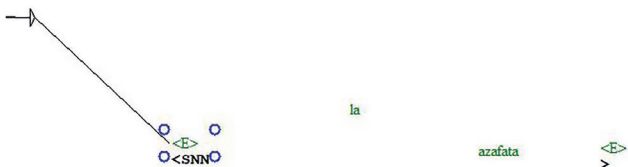


Fig 34. Sigo uniendo los nodos

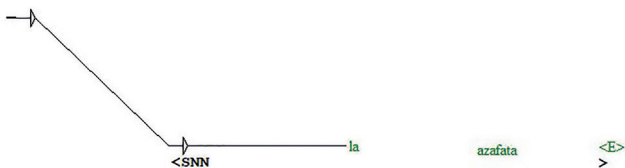


Fig 35 Se une el nodo azafata

Así hasta finalizar incluyendo el nodo final

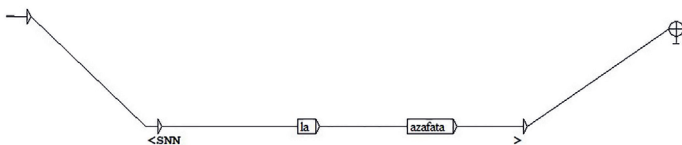


Fig 36. Todos los nodos unidos hasta el nodo final

File>Save As diplo.nog

Paso 7. Incluir diccionario y gramática en Info>Preferences

Info>Preferences Lexical Analysis

Add resources>Apply

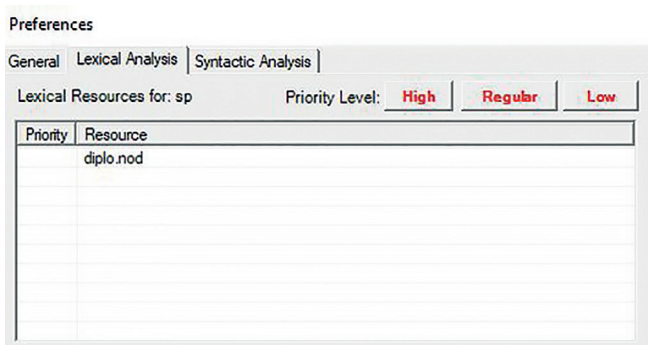


Fig. 37. Selecciono el diccionario en Info-Preferences

En Syntactic Analysis

Add Resources>

diplo.nog>Apply

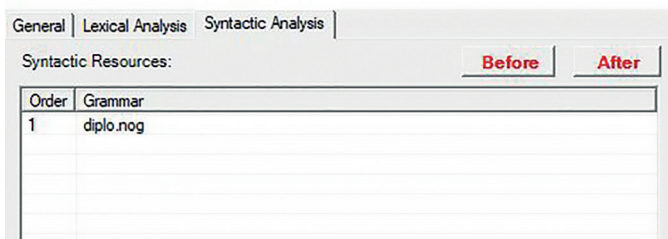


Fig. 38 Selecciono la gramática sintáctica

File>New Text

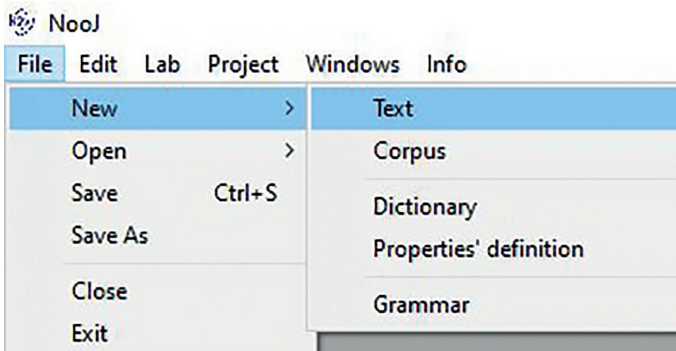
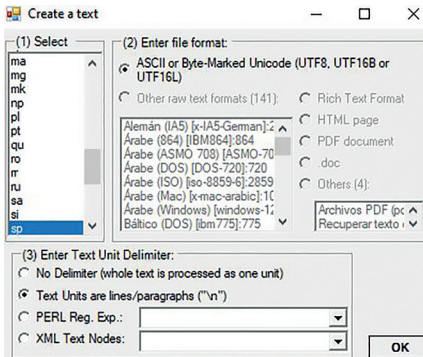


Fig 40 Determino el idioma sp



la azafata

Fig 41. Texto la azafata

Text>Linguistic Analysis

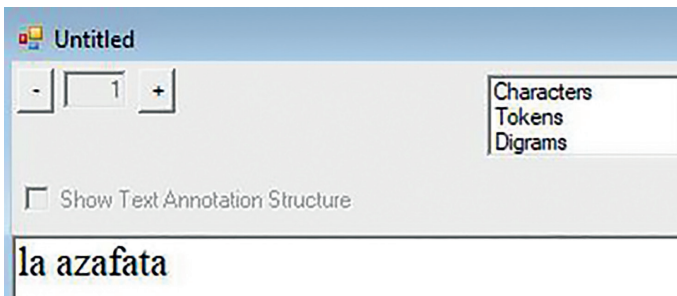


Fig 42. Text. Linguistic Analysis

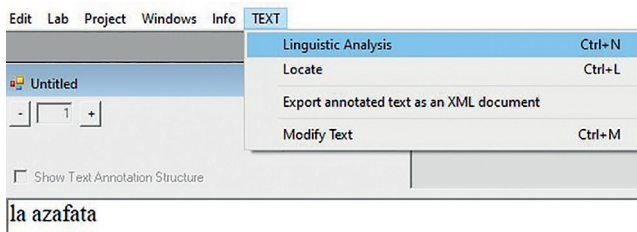


Fig. 43. Anotación en el texto

la azafata	
0	3
SNN	
la.CL+cl3+3a+sg+fem+ac	azafata.N+fem+sg
la.N+masc+sg	
la.DET+artdet+fem+sg	

Como puede verse la información morfológica está abajo en negro y en verde arriba la información sintáctica.

2.4. La escritura de textos analógicos y digitales en entornos académicos

Tema: Hipertexto

Leer y escribir hipertextos

Leer y escribir son construcciones sociales y por lo tanto cada época y contexto dan nuevos sentidos a esos verbos, Esto implica una concepción de texto y de los roles del lector y escritor. Estas nuevas textualidades hipertextuales y multimodales se caracterizan por la no linealidad, la interactividad, la integración de lenguajes multimodales, la polifonía, la intertextualidad, entre otras. Se produce un desplazamiento del lugar del escritor o autor hacia el lugar del lector, y viceversa; el lector es interpelado desde una postura activa. Debe decidir qué recorrido de lectura va a seguir, se le va a proponer dejar comentarios, plantear finales o simplemente va a leer el texto linealmente, pero será su decisión. Para que el lector pueda ejercer este rol, el autor debe previamente establecer ese espacio, planificar una navegación entre pantallas y crear hipervínculos para que el lector pueda elegir sus propios itinerarios. De este modo, el lector se apropia de una función del autor tradicional, a cuyo control parece escapar el texto.

Propuesta de trabajo

Les proponemos recorrer la tesis doctoral Hipertexto: el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen de María Jesús Lamarca Lapuente (Facultad de Ciencias de la Información. Dpto. de Biblioteconomía y Documentación, Universidad Complutense de Madrid). <http://www.hipertexto.info/>

- 1) Según las nociones trabajadas en clase respecto al rol del lector de hipertexto como navegante y creador de diferentes itinerarios propone tres posibles recorridos que posibilita la tesis a partir de tres conceptos claves.
- 2) Realiza un inventario de las diferentes herramientas de ayuda que orientan al lector y destaca cuáles te parecen imprescindibles.
- 3) Lee detenidamente el apartado Del texto al hipertexto. Focaliza en las características del hipertexto en torno a: estructura de la información, forma de acceso y morfología de la información.
- 4) Partiendo de lo trabajado en clase les proponemos armar una pizarra digital colectiva a través de la aplicación de Google Jamboard que contenga los siguientes ejes: a) El hipertexto: características, b) El rol del lector, c) itinerarios de lectura, d) Escribir hipertextos.

Referencias Bibliográficas

Bonino, Rodolfo y Rodrigo, Andrea, El análisis automático de la sílaba escrita del español mediante la herramienta NooJ, en Tramallino, Carolina (Ed.) *Homenaje a Zulema Solana: estudios de lingüística computacional, adquisición y enseñanza de lenguas*, pp. 64-80. Disponible en: <http://hdl.handle.net/9502>. Fecha de consulta: 23/03/2023.

Cassany, Daniel, Leer en la pantalla, en Daniel Cassany, *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona, Anagrama, 2006, pp. 171-233.

Ferreiro, Emilia, Nuevas tecnologías y escritura, *Revista Docencia del Colegio de Profesores de Chile*, Año XI, N° 30, pp. 46-53, 2006.

Lamarca Lapuente, María Jesús, *Hipertexto: el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. 2008. Disponible en www.hipertexto.info. Fecha de consulta: 22/03/2023.

Litwin, Edith, *El oficio de enseñar. Condiciones y contexto*, Buenos Aires, Paidós, 2012. Disponible en: http://ciies-region8.com.ar/portal/wp-content/uploads/2018/02/Litwin_-_El-oficio-de-ense%C3%B1ar.pdf

Magadán, Cecilia, *Integración de la Tecnología Educativa en el Aula. Enseñar LENGUA y LITERATURA con las TIC*, Bue-

nos Aires, Cengage Learning Argentina, 2013.

Montes, Nancy, (comp.), *Educación y TIC. De las políticas a las aulas*, Buenos Aires, Eudeba, 2017.

Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>>. Fecha de consulta: 21/11/22.

Silberztein, Max, *Formalizing Natural Languages: The NoJ Approach*, Londres, Wiley Eds, 2016.

3. Anexo

Opiniones de estudiantes Cohorte 2022

María Soledad Cabo

Docente de nivel secundario y terciario

Los avances en la tecnología sumado al fenómeno mundial de la pandemia cambiaron de una vez y para siempre el campo educativo, en todos sus niveles. Propuestas como esta Diplomatura, dan cuenta de que la metodología de trabajo se modifica. El profesor y los estudiantes necesitan involucrarse de manera activa en el proceso de enseñanza – aprendizaje a través de una plataforma digital otorgada por la institución, en este caso el campus de posgrado de la Facultad de Humanidades y Arte. De esta forma, tener un manejo de las herramientas digitales es casi fundamental para poder llevar adelante este tipo de formación.

¿Cuáles son, entonces, los beneficios que podemos encontrar en este tipo de propuestas de formación superior a distancia? A través de ella, el material didácti-

co es recibido y compartido en el campus, con el resto de los cursantes. Esto posibilita, además la interacción mediante foros. Si bien capacitarse bajo esta modalidad requiere de un alumno/a responsable, que estructure su tiempo y su espacio para seguir el ritmo de la cursando, puede volverse al material y a las clases todas las veces que sean necesarias, de manera asincrónica y al ritmo que sea posible. En este caso particular, el tiempo de cursado sincrónico es accesible y optimizable al docente en actividad que quiere seguir perfeccionándose en una casa de altos estudios, de nivel nacional y que por diversos pormenores de la labor docente diario, se encuentra dificultado. La elección del día y el horario permite que los docentes-alumnos/as puedan establecerse en la comodidad de su hogar y hacerse partícipe de las clases de manera activa.

Si bien presentan una cuota, la misma nunca se comparará con el gasto que se genera al tener que viajar a la gran ciudad, buscar hospedaje, sacar el material analógico, entre otros. Por lo tanto, el factor económico juega un papel importante en la elección de este tipo de propuestas. Y esta diplomatura se brinda con un costo que no presenta relación entre dinero-calidad educativa, ya que, en otros casos, poder acceder a una formación con este nivel académico, requiere de poder adquisitivo determinado. El nivel de las/los docentes que la Diplomatura presenta es impecable, ya que cuenta con profesionales de la educación que alcanzaron el grado de Doctorado, lo que deja en la propuesta la tranquilidad de estar haciendo una excelente elección de formación, en una institución que cuenta con años de experiencia y un nivel que la coloca entre las mejores del país. Los temas que se trabajan, retoma y

fortalecen los conocimientos acerca de la lengua y sus diversas funciones en los niveles, atravesada por el uso de la tecnología como herramienta que vuelve más interesante aún el estudio de la misma.

Romina Arnal

Docente de nivel terciario

La Diplomatura de Estudios Avanzados en la Aplicación de Tecnologías Informáticas en la Enseñanza-aprendizaje de la Lengua viene a dar respuesta a la urgente necesidad de capacitación y actualización docente orientada a incorporar en las aulas las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que, como sabemos, hacen cada vez más compleja la noción de alfabetización, brindando nuevos soportes para la escritura y para la transmisión, procesamiento y almacenamiento de la información.

La introducción de las TIC en la enseñanza-aprendizaje de la Lengua se nos presenta a los docentes como un desafío permanente en nuestras prácticas educativas, ya que, desde mi punto de vista, necesitamos construir experiencias más dinámicas, innovadoras e interesantes para los niños y jóvenes que las que les ofrece el texto escrito en papel. Esta propuesta de formación académica brindada por una casa de altos estudios de reconocida trayectoria y excelentísimo nivel, como es la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, presenta un programa de contenidos de gran utilidad para docentes de todos los niveles educativos (primario, se-

cundario y superior), orientando la cursada a que cada uno de los estudiantes de la diplomatura pueda aplicar los contenidos y herramientas a sus prácticas docentes particulares, es decir, a contextos reales de enseñanza-aprendizaje, fomentando la creatividad en la planificación de actividades y la reflexión acerca de las TIC que se pueden utilizar, pensando en los criterios para seleccionárselas, en las habilidades que requieren y en el conocimiento que los estudiantes pueden generar a través de estas, para que luego puedan ser ellos los que las utilicen de manera reflexiva.

Como estudiante de la diplomatura valoro mucho esta metodología de trabajo porque los profesores no sólo nos transmitieron sus conocimientos y experiencias sobre las herramientas y temas abordados sino que nos hicieron pensar y reflexionar sobre estos y nos permitieron poder aplicarlos a nuestra labor. Particularmente yo pude ver reflejados los logros al poder incorporar a mi práctica docente mucho de lo aprendido en la diplomatura y al ver los resultados en mis estudiantes. Los profesores nos acompañaron mucho, brindándonos también clases de consultas cada vez que alguno lo fue necesitando. Además, durante el 2022, esta Diplomatura se cursó bajo la modalidad a distancia, lo que hizo posible un aula virtual compartida por estudiantes de distintos lugares del país y un intercambio muy rico entre profesionales con distintas miradas, experiencias y realidades.

Esta modalidad, en una propuesta de nivel nacional, se constituye en un beneficio para quienes decidan cursar desde otras ciudades y provincias, e incluso des-

de la misma ciudad de Rosario debido a la complejidad horaria de la vida diaria de los docentes. Además, las clases quedan grabadas, para quienes tienen dificultad de conectarse de manera sincrónica, o para poder volver a ellas en el caso de ser necesario. El programa es muy interesante, aborda los distintos niveles de representación lingüística (fonológico, morfológico, sintáctico y semántico), trabajando en profundidad cada uno de estos a partir de los distintos seminarios propuestos.

Las herramientas digitales con las que se trabaja en esta propuesta de formación no son solamente medios o instrumentos para la enseñanza-aprendizaje de los contenidos del currículum, sino que apuntan a la “renovación didáctica” solicitada desde los diseños curriculares para lograr una verdadera transformación de la práctica docente, debido a que el objetivo de la educación actual debe ser que los alumnos no sólo aprendan con las TIC, sino también que aprendan sobre las TIC y a través de estas, con miras a generar en ellos la autonomía que les permita la construcción de conocimientos, tanto dentro del ámbito escolar como fuera del mismo, es decir, a favorecer un aprendizaje significativo que los estudiantes podrán aplicar luego en distintos contextos y en otras situaciones. De esta manera, al adquirir las competencias y habilidades que los capaciten para poder darle sentido al uso de las herramientas, se convertirán en sujetos activos de su propio aprendizaje.

Elegir esta Diplomatura es una opción excelente para los profesionales que están convencidos de que el cambio en materia educativa es posible y necesario para el presente y el futuro de nuestra sociedad.

La Historia Reciente en Argentina. Aportes y perspectivas actuales en un campo consolidado

Laura Luciani - Mariana Bortolotti

El desarrollo de la Historia Reciente en Argentina en la actualidad señala un estado de situación que evidencia su consolidación y expansión al punto que se constituye en un subcampo disciplinar pionero en el cono sur (Águila, Luciani, Seminara y Viano, 2018) con significativos aportes a la historiografía, ya fuera en términos de temáticas, abordajes o metodología. Su configuración significó una lucha al interior del ámbito académico para incorporar ciertas problemáticas que no constituían objeto de estudio para la Historia y que, sin embargo, contribuyeron de manera significativa al análisis de la sociedad argentina contemporánea, recuperando el abordaje interdisciplinar y privilegiando la mirada sobre procesos sociales y políticos aún abiertos.

Este artículo tiene como objeto historizar el recorrido que llevó a dicha consolidación atendiendo, en primer lugar, al contexto sociopolítico en el que tuvo lugar. Sostenemos que la coyuntura abierta con la insurrección popular de 2001 habilitó un nuevo ciclo de

memorias que alentó nuevas formas de visitar e interrogar al pasado cercano. Asimismo la gestión de Néstor Kirchner fue en consonancia con ese nuevo escenario, propició la generación de políticas reparatorias al tiempo que se anularon las leyes que beneficiaban a represores y los mantenían en libertad. En ese marco, debates sociales y académicos se imbricaron, tanto porque las políticas colaboraron en la investigación como por los aportes que desde las ciencias sociales se realizaron para su desarrollo.

En segundo lugar nos detenemos en las transformaciones que se suscitaron en el ámbito académico y el surgimiento de los primeros espacios que impulsaron el desarrollo de la Historia Reciente dentro del campo disciplinar. Aquí, con justeza, destacamos los aportes realizados desde Rosario, fundamentalmente a partir de centros de estudio, programas y seminarios que pormás de dos décadas vienen impulsando la investigación en el área. Señalamos tópicos, derivas y debates que evidencian las transformaciones del espacio así como la necesidad de avanzar en otras líneas de indagación.

Por último, consideramos pertinente reflexionar en torno a los abordajes de la Historia Reciente en las escuelas y las transformaciones que se definieron desde la transición democrática hasta la actualidad. Si bien es cierto que un avance significativo se ha producido en la modificación de diseños curriculares y ello ha otorgado mayor centralidad a las problemáticas del tiempo presente, queda en evidencia que esos cambios no fueron homogéneos ni se instituyeron de golpe, más bien se traspusieron como capas que adquirieron diversos

sentidos y finalidades, entrecruzaron las políticas estatales, las memorias sociales, las instituciones escolares y sus comunidades, marcando las tensiones y disputas que esos saberes pusieron en juego. De allí que renovar la pregunta en torno la enseñanza de la Historia Reciente se vuelve necesaria.

Ciclos de memoria y políticas de estado.

Los caminos hacia la constitución de un nuevo campo de estudios en Argentina

La rebelión popular de 2001 ocupó un lugar central en la trama de significaciones que alentaron a la revisión del pasado argentino, específicamente el reciente, en tanto habilitó diferentes claves explicativas para su comprensión. Así, en un marco de crisis de institucionalidad gubernamental, donde la consigna “que se vayan todos” aglutinó a la sociedad en su conjunto, los interrogantes en torno al sistema político, la práctica partidaria, la militancia política y sus horizontes emancipatorios, las consecuencias del pasado dictatorial aún no cerrado y los problemas que la democracia planteaba, fueron objeto de revisión y debate social adquiriendo centralidad en la construcción de un nuevo régimen de memoria.

La asunción de Néstor Kirchner a la presidencia (2003-2007), luego de convulsos años, planteó un escenario nuevo, de transformaciones en la dinámica y práctica política, en los tejidos que tramaron las relaciones

entre Estado y sociedad, pero específicamente abonó un camino que instaló políticas públicas de memoria. Esto último impulsó y legitimó el debate social, reelaboró la relación del gobierno con organismos de derechos humanos y dio impulso a nuevas formas de pensar el pasado, desde las memorias pero también desde el ámbito académico.

Vale destacar que los debates sociales en torno los años sesenta/setenta, las militancias revolucionarias y las dictaduras no fueron exclusivas de este contexto. Desde la reapertura democrática diversas narrativas y políticas tramaron las memorias sociales y cristalizaron en diversas variantes de la teoría de los dos demonios, que inscribía la acción armada como parte de una genealogía de la violencia que se oponía a los valores y fundamentos de la democracia, generando discursos condenatorios (Seminara, 2018: 17). Otra de las memorias circulantes la proveyeron los relatos en el marco del Juicio a las Juntas, en el cual la denuncia respecto del terror estatal difuminaba y desplazaba la militancia prevaleciendo la consideración de víctimas inocentes. Ese escenario sin dudas cambió hacia mediados de los años 90, cuando desde diversos espacios se planteó la recuperación de las identidades militantes. Testimonios, libros biográficos, documentales, e incluso la literatura habilitó nuevos modos de recuperar las tramas de la política setentista.

Pero en el inicio del siglo XXI, y especialmente en el marco de un nuevo ciclo de memorias, las narrativas militantes ocuparon el centro de la escena política de un discurso autorreferencial reivindicatorio. Espe-

cialmente en un contexto en el cual quienes asumían la gestión gubernamental lo hacían definiendo sus coordenadas generacionales como setentistas. Recordado es el discurso de asunción de Néstor Kirchner donde se identificaba como parte de una generación diezmada, que se había sumado “a las luchas políticas creyendo en valores y convicciones a los que no pienso dejar en la puerta de entrada de la Casa Rosada.”¹, generando un puente entre pasado reciente y presente.

Las políticas de memoria también se definieron desde otra dimensión, aquella que incorporaba una de las demandas que había acompañado las diversas facetas de lucha de los organismos de derechos humanos en posdictadura: el reconocimiento de los crímenes de lesa humanidad cometidos en dictadura. En esta línea, es evidente que desde 2003 se abrió, a su vez, un nuevo momento o ciclo de memoria, en la medida que muchos de los reclamos del movimiento de derechos humanos ocupaban ahora un lugar central en la agenda política. Las medidas desplegadas desde entonces contribuyeron a un proceso de “estatalización de la memoria” (Crenzel, 2018) que coincidió con la estrecha vinculación entre gobierno y movimiento de derechos humanos, aun cuando esa relación tuvo matices y variaciones.

Una de las primeras iniciativas del estado nacional fue la incorporación al calendario oficial como feriado nacional inamovible al 24 de marzo, Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia, en 2006. Sobre este tema volveremos luego ya que fue de significativo im-

1. Discurso Néstor Kirchner, 25 de mayo de 2003. <https://www.lanacion.com.ar/politica/el-texto-completo-del-discurso-presidencial-nid498849/>

pacto en las instituciones educativas. Junto con ello destacamos la creación de lugares de memoria como el que se desarrolló en el predio ocupado por uno de los centros clandestinos de detención más grandes del país, la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA) inaugurado en 2004, y que planteó controversias respecto de su utilización (Lorenz, 2010; Lvovich y Bisquert, 2008: 83 y ss). Ese año la conmemoración del día 24 se realizó frente al predio y tuvo algunas particularidades. Fue la primera vez que un presidente pedía disculpas públicamente:

Las cosas hay que llamarlas por su nombre y acá si ustedes me permiten, ya no como compañero y hermano de tantos compañeros y hermanos que compartimos aquel tiempo, sino como Presidente de la Nación Argentina vengo a pedir perdón de parte del Estado nacional por la vergüenza de haber callado durante 20 años de democracia por tantas atrocidades.

Hablemos claro: no es rencor ni odio lo que nos guía y me guía, es justicia y lucha contra la impunidad. A los que hicieron este hecho tenebroso y macabro de tantos campos de concentración, como fue la ESMA, tienen un solo nombre: son asesinos repudiados por el pueblo argentino.²

También era la primera vez que diversas agrupaciones de derechos humanos acompañaban una gestión de gobierno y se hacían presentes en un acto oficial, se-

2. Palabras del Presidente de la Nación, Dr. Néstor Kirchner, en el acto de firma del convenio de la creación del Museo de la Memoria y para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos, disponible en: <https://www.casarsoda.gob.ar/informacion/archivo/24549-blank-79665064>

ñalando un contraste con el periodo precedente, cuando el movimiento se definió desde la oposición al Estado, y esta nueva coyuntura en la cual encontraban una receptividad que los alejaba de las prácticas y discursos que habían sido constitutivos de su propia identidad. La relación más armónica con el gobierno y el acompañamiento a las gestiones kirchneristas por parte de algunos de los organismos más importantes –como Madres de Plaza de Mayo, Abuelas y varias regionales de HIJOS– fue una marca distintiva de todo el periodo.³

El trigésimo aniversario fue otro momento importante en la configuración de políticas de memorias. Destacamos la reedición, con modificaciones, del informe *Nunca Más* realizada a través de la Secretaría de Derechos Humanos. La versión actualizada incluía un prólogo que se distanciaba del original,⁴ ya que además de reconocer el carácter sistemático de la represión incluía el concepto de terrorismo de Estado y argumentaba que el modelo neoliberal era un legado de la dictadura, sostenido en democracia.⁵

La creación de Archivos con guarda de documen-

3. Hacia 2005 y 2006 el Servicio de Paz y Justicia (SERPAJ), el Movimiento Ecueménico de derechos Humanos (MEDH) y sectores de Hijos plantearían ciertos cuestionamientos. Inicialmente al modo de apropiación del discurso sobre el pasado reciente, y luego respecto del modelo productivo sobre el cual se sustentaba la gestión (Alonso, 2022;p.144 y ss.)

4. La primera edición del informe *Nunca Más* (1984) proponía, desde el prólogo, una relectura del pasado que se inscribía en los discursos circulantes de la época, otorgando énfasis, especialmente, a la “teoría de los dos demonios”.

5. Para un análisis de las diferencias entre ambos puede consultarse Crenzel(2007).

tación vinculada a hechos represivos en dictadura o testimonios también se constituyó como política de Estado. No es que emergieran en esta coyuntura específicamente, algunas de los más importantes, Archivo de la ex Dirección de Inteligencia Policial de la Provincia de Buenos Aires (DIPBA) –en guarda y puesta en recuperación y acceso desde el año 2000 por la Comisión Provincial por la Memoria– y Memoria Abierta son anteriores; no obstante debe considerarse que desde las gestiones kirchneristas hubo un apoyo explícito a estas iniciativas que contaron con un presupuesto específico para su funcionamiento. Asimismo el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015) propició otras políticas de memoria que complementaban el trabajo realizado hasta entonces por la CONADEP y avanzaban en el reconocimiento oficial de personas represaliadas. Nos referimos a la constitución del Registro Único de Víctimas del Terrorismo de Estado (RUVTE), que desde 2014 se propuso ampliar y corregir la lista de personas desaparecidas y asesinadas víctimas del terrorismo de Estado e incorporaba información respecto de la situación en que se había producido ese hecho. El programa generaba así un registro oficial de situaciones de desaparición forzada y asesinato que se utilizaba para el despliegue de políticas reparatorias. En otra instancia, reconocía que este era un trabajo aún parcial y convocaba a ampliar la indagación referida a aquellas personas que habiendo sido presas políticas luego recuperaron su libertad, completando un cuadro situación más amplio.⁶

La dimensión que cobró mayor fuerza en estos

6. RUVTE, <https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/ANM/ruvte/informe>

años refirió, sin dudas, al ámbito judicial. En 2003 el Poder Ejecutivo derogó el decreto 1581/2001 que establecía el rechazo a requerimientos de extradición solicitados por tribunales externos en materia de juicios sobre violaciones a los derechos humanos y dejaba en manos de la justicia definir caso a caso. En ese mismo año las Cámaras de Diputados y Senadores del Congreso de la Nación declararon nulas las leyes de Punto Final y Obediencia Debida mediante la ley 25779. En 2005 la Corte Suprema de la Nación, resolvió en el mismo sentido al tiempo que en diferentes fallos judiciales se declaró la inconstitucionalidad de los indultos a militares que fueron definitivamente invalidados por el máximo organismo en 2010. Las causas a miembros de las Fuerzas Armadas que habían cometido violaciones a los derechos humanos se multiplicaron en todo el país desde entonces. Según las estadísticas de la Procuraduría de Crímenes Contra la Humanidad (PCCH) entre 2006 y 2022 se dictaron 278 sentencias y 1088 personas fueron condenadas por delitos de lesa humanidad.⁷ Los juicios además tuvieron efectos sociales importantes en la medida que propiciaron el conocimiento de los hechos represivos cometidos, a través de las voces de testimoniantes, aun cuando ya el Juicio a las Juntas había cumplido una labor importante en ese sentido. También habilitó el debate en torno a cómo debía tipificarse tales delitos. En esa línea se trazaron las definiciones de crímenes de lesa humanidad y genocidio. Esta última figura fue prevista como parte de la sentencia al represor Miguel Etchecolatz, quien fue condenado por “delitos de lesa hu-

7. Ministerio Público Fiscal, <https://www.mpf.gob.ar/lesa/>

manidad cometidos en el marco del genocidio”⁸. Otros aspectos también se incorporaron como el reconocimiento de la represión contra las mujeres diferenciados de otros hechos cometidos (Álvarez, 2020). Desde 2010, año en que se dictó la primer sentencia que la incluyó específicamente, 41 otras causas incluyeron los delitos de violencia sexual como crímenes de lesa humanidad cometidos bajo el terrorismo de Estado⁹.

El gobierno de coalición de derecha de Mauricio Macri (2015-2019) –conformada por la Unión Cívica Radical (UCR), la Coalición Cívica (CC) y Propuesta Republicana (PRO)–, delineó una política en esta materia que se distanciaba de las gestiones anteriores ya que aun cuando reconocía y condenaba la represión en dictadura, incluía matices y variaciones, que llevaron a amplios sectores de la sociedad, y muy especialmente a los organismos de derechos humanos, a considerar a este como un periodo regresivo en materia de políticas de memoria. Inscripto en un nuevo escenario latinoamericano de ampliación y expansión en el ámbito público de los discursos de las derechas, su gobierno hizo especial hincapié en el cuestionamiento a la política de derechos humanos tal como se había implementado hasta entonces, cuestionando el “curro de los derechos humanos”. No obstante, y a pesar de algunos intentos por revertir

8. Sentencia, Miguel Etchecolatz, 2006, Tribunal Oral Federal de La Plata. Causa tristemente recordada porque uno de los testigos, Jorge Julio López, desapareció mientras se llevaba adelante el juicio

9. El 15% de causas dictadas por crímenes de lesa humanidad aplicó penas por delitos de violencia sexual, Ministerio público Fiscal. Disponible en: <https://www.fiscales.gob.ar/lesa-humanidad/el-15-de-las-sentencias-dictadas-por-crimenes-de-lesa-humanidad-aplico-penas-por-delitos-de-violencia-sexual/>

algunas de las políticas más importantes,¹⁰ el consenso social en torno al pasado reciente no permitió avanzar en tal sentido.

La Historia Reciente en la historiografía del siglo XXI. Problemas, agendas y debates abiertos

Ahora bien, si este escenario político y social habilitó ciertos debates en torno al pasado reciente, ese no es el único ámbito a observar ya que, a la hora de comprender las condiciones que hicieron posible la emergencia de la Historia Reciente como un subcampo disciplinar, las transformaciones en el desarrollo historiográfico también fueron significativas. Se destaca especialmente la expansión, ampliación, diversificación de las temáticas así como la normalización del campo disciplinar lograda a partir de la estabilidad generada por tres décadas de gobiernos democráticos, de sostenimiento de proyectos y formación en las universidades públicas. Este proceso de recuperación habilitó una lectura de la historia como “maestra de vida” que a partir de la crisis de 2001 repuso nuevos sentidos y significaciones en torno a la identidad argentina (Bohoslavsky, 2016: 113). A ello se sumó el aumento en el presupuesto en el ámbito científico que favoreció el desarrollo de distintas áreas y que marcó una importante diferencia

10. Como por ejemplo el intento de aplicación de la llamada “ley 2 x1” en 2017 por la Corte Suprema de Justicia que pretendía beneficiar a represores con la reducción de la pena. La intensa movilización social revirtió ese intento, quizás el más significativa de la gestión macrista.

en el campo de las ciencias sociales, especialmente en instancias como el Consejo de Investigaciones Científicas y Tecnológica (CONICET) que alentaron al desarrollo de la carrera en investigación.

En el ámbito disciplinar específico fueron importantes los avances en diferentes líneas. Por un lado, el amplio desarrollo de los estudios de memorias hacia mediados de la década del '90 que consolidaron un campo con el cual la historia compartía problemas en común, especialmente en aquellos que refieren a la investigación sobre pasados traumáticos.¹¹ Asimismo destacamos la importancia que adquirió la historia oral ya fuera como método para la investigación histórica, ya como forma de hacer historia que permitió recuperar, en primera persona, las voces militantes así como aquellas que narraban las condiciones de cautiverio y tortura en centros clandestinos de detención. Su expansión fue propiciada, en parte, por el cambio de ciclo de memoria que habilitó una escucha social más permeable pero también a partir de la apertura de causas judiciales que otorgaron centralidad a la palabra de mujeres y varones en tanto testimonios de verdad que se definieron desde los principios de la administración de la prueba jurídica (Pollak y Heinich, 2006). La historia oral proponía, en cambio, recuperar experiencias, incorporando las subjetividades desde una historia social que centraba su mirada en los grupos subalternizados y militancias políticas. Su desarrollo configuró una de las apuestas diferenciadas de la Historia Reciente dentro de la historiografía, ya que habilitó una nueva forma

11. Respecto de los estudios de memorias y sus derivas puede consultarse Chama y Sorgentini (2011).

de producción de fuentes para la investigación que involucraba a las y los historiadores. En otro orden, debe destacarse los vínculos y cruces con la historiografía europea, que tuvo diferentes derivas. Por un lado, los vínculos con investigadoras e investigadores del otro lado del Atlántico y sus aportes en el campo de los comportamientos sociales y la represión en contextos autoritarios, especialmente el fascismo, franquismo y nazismo. Asociado a ello el impacto de los *Genocide Studies* que han planteado claves comparativas con el Holocausto y específicamente han tomado el concepto de genocidio para pensar las dinámicas represivas en dictadura, definición que comparte espacio común de debate en causas judiciales tal como ya hemos planteado. La apertura de archivos que mencionamos anteriormente impactó fuertemente en la producción académica. La recuperación de documentación fue de significativa importancia ya que permitía advertir la inexactitud de los discursos que señalaban la carencia de fuentes escritas para la investigación histórica. Más bien evidenciaba que la puesta en valor y acceso a los archivos habían sido políticas ausentes desde la recuperación democrática, aspecto que se fue modificando a partir de las transformaciones estatales ya descritas y en las cuales también colaboraron cientistas sociales.

Por último, referimos a los nuevos espacios, encuentros, talleres, cursos de grado y posgrado que abordaron problemáticas referidas a la historia reciente y nutrieron los primeros acercamientos desde los ámbitos académicos. Estas apuestas se desarrollaron inicialmente desde centros de estudios e institutos en las universidades nacionales de La Plata, Buenos Aires, Santa Fe y

Rosario, donde una nueva generación de historiadoras e historiadores indagaban sobre el pasado cercano. Podemos mencionar ciertas iniciativas como el Coloquio Historia y Memoria, desarrollado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y la maestría de Historia y Memoria dependiente de la misma institución creada en 2003. En Rosario, varias actividades se plantearon desde uno de los centros de estudios de la Facultad de Humanidades y Artes, el Centro de Estudios de Historia Obrera (CEHO), creado en 1990 y dirigido por Alberto Pla pretendía re-centrar el debate desde la historia social y desde abajo (Camarero y Ceruso, 2015). Si bien sus investigaciones se centraron en temáticas obreras y movimientos sociales en la historia argentina, buena parte se desarrollaba sobre períodos recientes.¹² Estas iniciativas permitieron vínculos con otros espacios en los cuales se planteaban coordinadas problemáticas similares. De allí que la Red de Investigadores «Historia y memoria» cohesionara iniciativas que se desarrollaban en diferentes espacios y articulaba las indagaciones en ámbitos universitarios y con los nuevos sitios de memoria, en este caso con la Comisión Provincial por la Memoria de la provincia de Buenos Aires. La reconversión del CEHO en otro centro, Centro Latinoamericanos de Investigaciones en Historia Oral y Social (CLIHOS), en 2008, da cuenta de la creciente significación que la Historia Reciente adquiría también en el ámbito regional. Este punto merece destacarse ya

12. En 2001, las investigadoras del Centro que serían pioneras en los estudios en la región, Gabriela Águila y Cristina Viano, coordinaron el ciclo “Historia reciente y Memoria de los años sesenta y setenta en la Argentina” que se desarrolló en el flamante Museo de la Memoria de Rosario

que Rosario fue un polo de importancia en el desarrollo de la temática y en la consolidación de trayectorias de investigación de al menos en tres generaciones de historiadoras e historiadores.¹³ En esta línea también debe considerarse la importancia del CEHO y posteriormente de CLIHOS, que junto a otras instituciones académicas, impulsaron la organización, sostenimiento y realización de las jornadas más importantes del país en torno a la temática, las Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente que desde 2003 en adelante, y en forma bianual, se constituye como espacio de encuentro y debate, siendo Rosario su primera sede (Luciani, 2018).

Desde entonces la investigación se ha multiplicado y planteado diversos tópicos de discusión, si bien vale reconocer que la forma de nominación, Historia Reciente, se consolidó sin demasiadas controversias o discusiones teóricas frente a otras nominaciones como historia del tiempo presente.¹⁴ Más bien los ejes de preocupación se han centrado, inicialmente, en reponer la temporalidad como problema para el estudio del pasado cercano, la relación entre historia y memoria y la necesidad de constituir los contornos que hacen a la especificidad de este subcampo. En esa línea algunos autores han advertido la imprecisión y dificultad para señalar sus particularidades, tendiendo en general a definirla

13. La actual Diplomatura de Estudios Avanzados en Historia Reciente Argentina perteneciente a la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario es parte de ese cúmulo de iniciativas que hemos llevado adelante quienes nos formamos en el área.

14. Esta definición fue ampliamente desarrollada por el historiador español Julio Aróstegui (2004). Si bien no ha sido fuertemente difundida en Argentina, gran parte de las reflexiones en torno al campo recuperan su obra. En esta línea es Luciano Alonso (2018) quien más ha reclamado recuperar este concepto.

como un pasado que no pasa o bien como traumático: la Historia Reciente como “hija del dolor” (Franco y Levín, 2007) cuestión que la solapa con los estudios de memorias, a los cuales alberga pero también excede. En sentido similar se plantea la contemporaneidad con lo sujetos estudiados o bien en relación a las problemáticas abordadas que se constituyen como procesos abiertos en las sociedades actuales (Franco y Lvovich, 2017).

Por último, suele destacarse como rasgo distintivo la politicidad del campo, aspecto al cual se ciñen sus detractores. Una de las críticas más publicitadas, sin dudas, devino del grupo de historiadores –llamados modernos y especialmente del historiador –y comentarista de opinión del diario La Nación y Clarín– Luis Alberto Romero, quien ya para los años '90 sostenía que la historia culminaba cincuenta años atrás y “lo que sigue es política” (Romero, 1996). En posteriores publicaciones plantearía su propia perspectiva al sostener que “Ya sea por el lado de “enfriar” los temas, o por el de matizar las grandes hipótesis, la versión de los historiadores ha de ser, necesariamente, más gris” (Romero, 2007: 136). No nos detendremos a desarrollar argumentos frente a estas posiciones que ya han sido desplegadas en diversas ocasiones por colegas (Alonso y Tornay, 2004; Andújar, D’Antonio y Eidelman, 2008), pero sí es preciso destacar que ello formó parte del trasfondo en el cual los estudios sobre Historia Reciente se desarrollaron. Las críticas no se desvanecieron con la consolidación de ésta como parte del campo historiográfico sino que fueron modificando los argumentos. El propio Romero, en 2017, desplazaba el eje y orientaba sus críticas ya no al periodo estudiado sino a quienes lo abordábamos, a raíz

de nuestras intervenciones públicas y su carácter político.¹⁵ Se refería específicamente a las dos declaraciones que un conjunto de historiadoras e historiadores realizamos en los años 2015 y 2017, respecto de la gestión de gobierno de Mauricio Macri.¹⁶ Los cuestionamientos, en este nuevo contexto, lo hacía desde la prensa periódica y no eran sólo a quienes investigaban o sus resultados sino que se ampliaba habilitando otras dimensiones, específicamente la crítica hacia las políticas de memoria y fundamentalmente el avance de la justicia, en consonancia con los discursos de las derechas de esos años.

Con todo, son las áreas de indagación y los impulsos personales y colectivos aquellos que delimitan gran parte de los contornos de la Historia Reciente. Destacan tres grandes temas, al menos iniciales, que corresponden al ciclo insurreccional y contestatario de los años sesenta, la última dictadura militar, la transición y la agenda, especialmente en materia de derechos humanos, del primer gobierno democrático. Ahora bien, esos núcleos problemáticos fueron prolíficos en la construcción y debates de los cuales destacamos algunos. El reconocimiento y visibilización de la experiencia militante derivó en controversias que alentaron el campo conflictivo de las memorias y de las discusiones académicas.

15. Luis Alberto Romero, Los historiadores del tiempo presente, Clarín, 29/04/2017.

16. Nos referimos a la declaración “La democracia se construye con Verdad y con Justicia”, septiembre de 2015, <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Contenciosa/article/view/8561/11982> y “Frente a la banalización del terrorismo de Estado y los derechos humanos”, marzo de 2017, disponible en <https://historiarecienteargentina.wordpress.com/2017/04/07/frente-a-la-banalizacion-del-terrorismo-de-estado-y-los-derechos-humanos-declaracion-de-los-investigadores-sobre-historia-reciente/>

micas, especialmente cuando se convocaba a reponer claves interpretativas respecto de la lucha armada. La historización de las organizaciones político militares proliferó, permitiendo el estudio de casos, matices y particularidades que reflexionaron desde novedosas perspectivas respecto de la relación entre violencia y política, aspecto que ocupó un lugar importante en las reflexiones en torno a ese contexto, aun cuando no es privativo de esa coyuntura. Central fue también el debate conocido como “No matarás” que alentó a una serie de cruces y reflexiones en torno al accionar de las organizaciones político militares. En 2004 el testimonio de un militante del Ejército Guerrillero del Pueblo, Héctor Jouvé, respecto de fusilamientos en esa organización abrió una intensa polémica que inició con la carta del filósofo –y ex militante– Oscar del Barco y al que se sumaron intelectuales como Héctor Smucler, Karlos-Keshishián, Alejandro Kauffman, León Rozitchner, entre otros, con posiciones filosóficas y políticas diversas respecto de las acciones armadas y la responsabilidad colectiva de quienes habían sido militantes. Profunda y compleja, la discusión que se produjo mediante intercambios en la revista *La Intemperie* y posteriormente se trasladó a otros medios, exponía un tema hasta entonces parte de una “memoria subterránea” y aportaba en torno a cuestiones hasta el momento de difícil exploración.¹⁷ Otra dimensión, que planteó matices refería a los contornos conceptuales para definir a los sentidos, prácticas y experiencias revolucionarias que en general se constituyen en enunciados imprecisos que sustancia-

17. El intercambio de cartas fue compilado luego en un libro (AAVV, 2007). Respecto del debate puede consultarse BerdaguerRauschenberg(2020).

lizan las diversas subjetividades militantes de los años 60 y 70 y las presentan en un continuo homogéneo e invariable (Oberti y Pittaluga, 2016). En esa línea el concepto de “nueva izquierda” que tenía ya cierto recorrido, fue revisado y ampliado para incorporar procesos de politización en el contexto de los años sesenta y que no se ubicaban en el horizonte de la lucha armada. (Seminar, 2018). Otro núcleo de significación lo constituyeron los abordajes que desde la perspectiva de género amplió la pregunta en torno a las militancias de mujeres, su participación en las organizaciones armadas, su vínculo con los varones y las propias concepciones en torno a la lucha armada.¹⁸

La expansión de los estudios generó desplazamientos y cambios en los ejes de indagación. Un importante núcleo de investigaciones avanzó en análisis en torno a la dictadura, su caracterización, ya fuera como dictaduras de nuevo tipo, terrorismo de Estado o genocidio; las temporalidades, descomponiendo el bloque 1976-1983, diluyendo las fronteras del binomio dictadura-democracia, o bien señalando las diferencias y matices en las dinámicas represivas que se desplegaron en la dictadura (Águila, 2014y 2023; Águila, Scatizza y Garaño, 2016). El estudio sobre la represión, nacida al calor de estas pesquisas, ensanchó sus fronteras en tanto se resignificó y amplió tanto en problemáticas a abordar como en análisis que se inscribían en genealogías más extensas que descentraron la atención de la dictadura como recorte problemático temporal.

18. Exhaustivos análisis en esta línea nos eximen de realizar un detallado listado de autoras que han abordado la temática. En esa línea puede consultarse D’Antonio y Viano(2018).

De igual modo se avanzó en tematizar sobre los comportamientos sociales en dictadura para comprender su faz pública (Lvovich, 2008; Luciani 2009 y 2017). La introducción de las diferentes escalas también amplió las investigaciones donde se incluyeron desde abordajes que resituaban las dinámicas regionales hasta las que puntualizaron en redes transnacionales. El creciente desarrollo derivó en líneas específicas como los estudios sobre exilios, clase obrera o sobre las resistencias a la dictadura, especialmente desde el movimiento de derechos humanos.¹⁹ Sobre el periodo transicional un importante debate devino de ese proceso de apertura y cambios, fundamentalmente en el marco de los estudios sobre memorias y justicia y el modo en que los legados de la dictadura, específicamente respecto de los crímenes cometidos, ocuparon la escena social y política de los primeros años '80. El recorrido realizado hasta el momento permite historizar los debates y ejes problemáticos que se han desarrollado ya en más de dos décadas. También identificar que si bien en los inicios de la Historia Reciente los estudios de memorias ocuparon un lugar privilegiado y de predominio entre las indagaciones realizadas, al punto de constituirse como

19. No podemos señalar aquí los innumerables aportes de historiadoras e historiadores al desarrollo de estas cuestiones. Si enfatizar que algunas líneas se han consolidado tempranamente. Me refiero por ejemplo a las investigaciones sobre la clase obrera en dictadura, iniciados tempranamente por Pablo Pozzi (1988) y con consolidados desarrollos de otras y otros investigadores, para un balance ver Schneider y Simonassi (2018). También las investigaciones sobre exilios de Silvina Jensen (2010) y su equipo, aun cuando en este tema hay pioneros aportes también de Marina Franco (2008). También a las existentes sobre movimiento de derechos humanos que involucra a dos generaciones, en las cuales señalo los aportes de Alonso (2022) y Scocco(2021).

una relación simbiótica, el avance en las investigaciones históricas modificó esa situación inicial.

Estos matices y variaciones evidencian las dificultades para definir la Historia Reciente desde sus contornos problemáticos aun cuando reconocemos que su surgimiento está estrechamente vinculado a las problemáticas del pasado que reverberan en las sociedades actuales y se asumen como agendas sociales y políticas abiertas. En ese sentido es posible pensar que más que estabilizar un sentido de Historia Reciente o una definición compacta, debemos identificar su historización, los cambios y transformaciones que supuso ir desde los estudios de memorias, hacia las militancias, la dictadura, la transición y las derivas. Siguiendo esa perspectiva es posible pensar que los horizontes y desarrollos posibles en Historia Reciente, lejos de encorsetarse permitirán ensanchar las problemáticas que alberga.

La centralidad de algunos temas como los que hemos esbozado, su amplio desarrollo y su fuerte vinculación con el debate político y social contemporáneo ha minimizado los abordajes sobre otras problemáticas que refieren a las transformaciones que supuso la última década del siglo XX y los albores del siguiente, donde un significativo número de procesos y experiencias han revitalizado el abordaje de las ciencias sociales. Asimismo vale reconocer que los estudios sobre problemáticas centradas en esta temporalidad se han planteado principalmente desde otras disciplinas como la Sociología, la Antropología y la Ciencia Política, especialmente aquellas que indagaban en torno a la conflictividad social y el mundo del trabajo desde nuevos enfoques

que, producto de una intensa ofensiva hacia las herramientas teóricas aportadas desde el marxismo, ponían en cuestión el concepto de clase obrera para articular estas experiencias (Schneider y Simonassi, 2018: 52).²⁰ No obstante hacemos aquí un llamado de atención, algunas investigaciones, sin ocupar un lugar central en los debates al interior del campo, se han dedicado a problemáticas que temporalmente se inscriben en esta coyuntura.²¹ También señalamos que en ese proceso han colaborado los avances de jóvenes historiadoras e historiadores que se han formado en el campo de la Historia Reciente y han avanzado en problematizar sobre algunas temáticas que inicialmente no habían sido centrales dentro este espacio, específicamente la insurrección de 2001, los movimientos sociales y procesos de conflictividad en el siglo XXI.²² El avance de las derechas en Argentina también potenció su estudio histórico, tornándose parte de la agenda de la Historia Reciente en los últimos años. En este punto destacamos especialmente los avances que han generado las investigaciones de Ernesto Bohoslavsky y Sergio Morresi, que recurriendo a

20. Si bien indagaciones desde el campo de la historia se sostuvieron, fundamentalmente los aportes de Pozzi y Schneider (1994) y Schneider (2013). También se adentraron en problemáticas más cercanas en el tiempo otras líneas, como los trabajos del Programa de Investigación sobre el Movimiento de la Sociedad Argentina, cuyo análisis se centra en las huelgas durante el contexto abierto hacia los años '90 pero lo hace desde otras coordenadas teórico-metodológicas que se alejan de la historia reciente

21. Nos referimos a investigaciones como las de Mónica Gordillo (2017) sobre el 2001, los aportes de Andrea Andújar (2014) sobre el movimiento piquetero en perspectiva de género, o sobre experiencias militantes y feminismos de Cristina Viano (2021).

22. Incipientes aportes desde la disciplina histórica pueden encontrarse en Quiroga y Baggini (2020) y Kresic (2019).

análisis sobre las derechas en Argentina en la segunda mitad del siglo XX se han adentrado en las modalidades de acción y especificidades en contextos más actuales (2016). Importantes esfuerzos se han desarrollado con el objetivo de incorporar las problemáticas de pueblos originarios a la agenda de la Historia Reciente, proceso que además ha sido significativo en algunas regiones donde esta constituye una temática “caliente”²³.

Es cierto que los procesos sociales pos 2001 escasamente han sido objeto de indagación histórica, aun cuando ya una generación ha cumplido la mayoría de edad desde entonces. También que en el imaginario social la Historia Reciente tiende a confundirse con las memorias traumáticas y el pasado de la última dictadura y como extensión la insurrección sesentista anterior. Deriva de un esfuerzo que debemos realizar desde el propio campo, de las interpelaciones de las generaciones jóvenes modificar esas lecturas y avanzar en una mirada más compleja que introduzca nuevos problemas que hacen a las diversas dimensiones que convocan a repensar las temporalidades de algunos temas y problemas actuales vinculadas al modelo productivo, la exclusión de importantes segmentos poblacionales y las problemáticas socioambientales, núcleo central de los debates contemporáneos.

23. Esfuerzos incipientes se realizaron en las Jornadas de Trabajo sobre Historia reciente que desde 2018 incorporó una mesa sobre pueblos originarios. Se sumó además en las X Jornadas de 2022 (Neuquén), el panel “Cuestión mapuche, entre la corta y la larga duración”. En esa línea se han propuesto articulaciones y cruces con quienes vienen desarrollando estudios para otros periodos de la historia argentina y el equipo que investiga en torno al genocidio hacia los pueblos originarios.

La Historia Reciente en la escuela

Tras la recuperación democrática, las políticas estatales en materia de educación se orientaron a la formación cívica de las nuevas generaciones ampliando los contenidos vinculados a valores democráticos, al respecto y defensa de los derechos humanos y a la convivencia ciudadana. Si bien durante el primer período democrático las iniciativas estatales no lograron grandes consensos, y los cambios quedaron limitados a la modificación del perfil de la educación cívica, en la década siguiente se produjeron transformaciones curriculares de más largo aliento. La Ley Federal de Educación, sancionada en 1993, pretendió dar respuesta a los cuestionamientos que se habían acumulado en relación a lo desactualizado de los contenidos y de las prácticas del sistema educativo. La comprensión del tiempo presente y la preparación de las juventudes para la vida en democracia fueron las finalidades argumentadas para otorgar mayor peso a los procesos históricos contemporáneos y al estudio de la institucionalidad democrática en la currícula (De Amézola, 2006). Los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica establecieron como contenido conceptual para el área de Ciencias Sociales:

Inestabilidad política, golpes militares. La violencia política y los gobiernos autoritarios. El endeudamiento externo. La guerra de Malvinas y la crisis del autoritarismo. La reconstrucción de la democracia (CBC, 1995:199)

La introducción del pasado reciente a los programas de estudio, en particular el período de la última

dictadura militar, actualizó y otorgó nuevas dimensiones al doble desafío constitutivo de la institución escolar: la transmisión de una memoria nacional y la enseñanza de la Historia.

Diversos problemas se presentaron al implementarse la reforma. Por un lado, al encontrarse aún en formación el campo de estudios sobre la Historia Reciente, los conocimientos existentes sobre el período provenían de otros campos disciplinares sin tradición escolar, como las ciencias políticas, la sociología y el periodismo, y de las memorias de los protagonistas. La falta de perspectiva histórica para analizar el período junto a miradas ancladas en la experiencia individual dificultaron la tarea docente en el aula. A esto debe agregarse que no hubo una política de formación y actualización para que las y los docentes pudieran adaptar sus prácticas a los nuevos contenidos y objetivos que la Ley Federal estableció. Por otra parte, en el marco de un gobierno nacional que impidió la consecución de los juicios a los genocidas y enarboló la idea de la “reconciliación nacional” como política de memoria, el despliegue efectivo de estas reformas en las aulas quedó, muchas veces, limitado a agentes escolares comprometidos con la condena irrestricta del accionar terrorista del Estado (De Amézola, Dicroce y Garriga; 2009).

El estallido social del 2001, al poner en cuestión algunas de las certezas sobre las que se había fundamentado el sistema democrático posdictatorial, actualizó los debates e impulsó nuevas lecturas del pasado reciente con creciente presencia de investigaciones provenientes del campo de la Historia. En los años si-

güentes, como reseñamos más arriba, la activa política de memoria llevada adelante por el Estado nacional tuvo su repercusión en el sistema educativo. La reforma educativa de 2006, Ley de Educación Nacional n° 26206, no sólo sostuvo al pasado reciente como parte de la currícula sino que estableció contenidos mínimos obligatorios en todas las jurisdicciones:

El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de estado, con el objetivo de generar en los/las alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos... (Art. 92)

Por otra parte, la declaración del 24 de marzo como feriado nacional incorporó a la ritualidad institucional la conmemoración de efemérides vinculadas a la última dictadura militar. En 2002, la Ley 25633 había nombrado al 24 de marzo como “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia”, estableciendo para las instituciones educativas la realización de jornadas alusivas “que consoliden la memoria colectiva de la sociedad, generen sentimientos opuestos a todo tipo autoritarismo y auspicien la defensa permanente del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos”. No obstante, no fue hasta el establecimiento del feriado nacional inamovible en 2006 que esa fecha se impuso en el calendario conmemorativo escolar, junto al 2 de abril, “Día del veterano y de los caídos en la guerra de Malvinas”, y el 16 de septiembre en las escuelas de nivel secundario,

“Día de los derechos del estudiante secundario”.²⁴

Así, historia y memoria del pasado dictatorial recibieron el impulso de una política pública que otorgó un marco de mayor legitimidad a las y los docentes que venían trabajando los temas y, a su vez, avivó múltiples incertidumbres y controversias entre la comunidad educativa. Desde lo prescriptivo, a las escuelas, y a algunas áreas curriculares más en particular –Ciencias Sociales, Historia y Formación Ética–, se les otorgó el deber cívico y moral de transmitir un pasado doloroso que aún interpela con fuerza al presente. El modo de tramitar dicho mandato estuvo –y está– atravesado por las trayectorias personales y las herramientas pedagógicas y didácticas de cada docente (Caldo y Scalona; 2011).

Entre las prescripciones estatales, las demandas sociales y las prácticas institucionales efectivas tiene lugar (o no) la transmisión de sentidos socialmente relevantes sobre el pasado reciente. El cruce entre estas instancias, desde el ‘83 hasta hoy, ha dado lugar a múltiples experiencias con variados resultados pero que nos permiten trazar un provisorio balance.

Señalamos más arriba que la escuela tiene, desde sus orígenes decimonónicos, como una de sus finalidades la transmisión de una memoria nacional y la enseñanza de la Historia. Entendiendo a la Historia en tanto disciplina científica reglada que da cuenta del devenir de las sociedades humanas en el tiempo y a la memoria nacional como un elemento de cohesión dentro de la construcción de una comunidad, podemos advertir que la convivencia entre ambas en el seno de las instituciones.²⁴ Para un análisis de la ritualización de la memoria en las escuelas puede consultarse Raggio (2017), Lorenz (2006).

nes educativas puede ser, por momentos, problemática. La introducción de la Historia Reciente, en particular el período dictatorial, supuso enfrentar un campo de debates entre Historia y memoria y, fundamentalmente, entre memorias disímiles. Si la institución escolar fue pensada para transmitir ciertos consensos sociales mínimos en torno a diferentes tópicos, ¿cómo dar cuenta de debates no saldados? ¿Cómo transmitir el apego a los valores democráticos y el compromiso con la defensa de los derechos humanos sin regodearse en el horror?

En un primer momento, la dificultad de construir consensos al interior del campo académico acerca de la pertinencia del estudio histórico del pasado reciente y la preeminencia social de los discursos memorialísticos trazó un panorama dilemático para las escuelas. Dilucidar qué tipo de abordaje dar a la temática, enfocándose en el contenido curricular o en las políticas de la memoria, fue un elemento central de preocupación. El deber de contribuir a la “construcción de la memoria colectiva” que establecía la legislación colaboró a licuar las distancias entre Historia y memoria. No puede dejar de señalarse también que la dimensión política que introduce esta temática involucra a toda la comunidad educativa, más allá de las áreas disciplinares que la tengan como contenido.

Estas cuestiones fueron relevadas en numerosos análisis sobre los primeros años de vigencia de la ley. En este sentido, Sandra Raggio ha señalado como un factor a considerar el hecho de que las y los docentes atravesaron el período como víctimas, familiares o testigos pasivos de los acontecimientos, “más allá de los posibles niveles de afectación, el régimen dictatorial marcó a

fuego las percepciones de ese tiempo, y su tratamiento en las aulas reedita esta incomodidad” (2004: 98). Otros estudios apuntaron que el “deber de memoria” que se fue imponiendo como modo de abordar el pasado reciente hizo hincapié en una perspectiva moral sobre lo acontecido, sin promover una apropiación crítica por parte de las nuevas generaciones (Lorenz, 2006; Carnovale y Larramendy, 2010). Se ha visto como la ritualización de la memoria –el “recordar para no repetir” como fórmula autosuficiente– y la falta de contextualización de los hechos rememorados puede contribuir a vaciarlos de sentido para generaciones que no atravesaron la experiencia. Además de no contribuir al objetivo de fomentar una actitud comprometida y activa de la ciudadanía en formación (Raggio, 2004; Lorenz, 2006).

Se han ensayado diversas respuestas a los interrogantes despertados por el ingreso de la Historia Reciente a las escuelas, tal vez es tiempo de renovar las preguntas. En principio, ¿qué entendemos hoy por Historia Reciente? Transcurridas más de cuatro décadas del comienzo de la última dictadura militar, ¿cuál es la Historia Reciente para quienes comienzan hoy su trayecto en la docencia y para nuestras/os estudiantes? ¿Qué otros *pasados que no pasan* guardan relevancia social en el presente? Si inicialmente quienes debían enseñar estaban atravesados por la experiencia, contemporáneos a los sucesos, afectados o no; en la actualidad, la renovación generacional de la docencia indica un cambio respecto al impacto subjetivo del pasado dictatorial.²⁵ Este dato apuntala la búsqueda de una enseñanza del período que

25. Una aproximación a lo aquí señalado puede verse en Rossi (2020) y González (2019).

logre trascender “el deber de memoria” e instale un abordaje más complejo, abierto y crítico del pasado.

Un camino a potenciar es el de reconstruir procesos, antes que acontecimientos, teniendo en cuenta las múltiples dimensiones del fenómeno social –ideológico, político, económico, cultural– y recuperando la perspectiva de los distintos actores involucrados. Seguir la guía de la pregunta por el cómo fue posible el horror para tramar una explicación densa que contextualice las acciones de los sujetos en un devenir temporal amplio. Conocer qué y cómo pasó pero también las diversas narrativas que los protagonistas han elaborado sobre su pasado y que disputan sentidos en el presente.²⁶

El aprendizaje desde el hacer ha mostrado tener un potencial significativo al colocar a las y los estudiantes como constructores de conocimiento y no como meros receptores. Dado el sentido cronológico con el que en general se ordenan los contenidos en las áreas de sociales, el abordaje de los procesos más contemporáneos queda supeditado al devenir más o menos conflictivo del año escolar o es muchas veces saldado con la realización de una actividad especial, como la proyección de una película o la realización de charlas con invitados externos a la institución. Ante este panorama, la elaboración de proyectos educativos que asuman una temporalidad de desarrollo más amplia y un cruce entre las áreas curriculares dedicadas a la enseñanza de la histo-

26. Por supuesto que el hecho de recuperar una pluralidad de voces y propiciar el debate no debe implicar desconocer el límite allí donde la Justicia ha constatado el accionar criminal por parte del Estado. Los enunciados de la Justicia operan como marco dentro del cual el disenso es admisible en el seno de la escuela y el accionar docente obtiene su legitimidad (Siede, 2007).

ria y la formación ética puede generar las condiciones para un aprendizaje crítico y complejo. Impulsar la utilización de las herramientas de la Historia para aproximarse al pasado reciente y, a la vez, abrir el diálogo con las memorias que reelaboran dicho pasado desde el hoy puede aportar a la conformación de una memoria comprensiva y crítica en las nuevas generaciones. Por otra parte, distintas experiencias han señalado que recuperar el anclaje local de los procesos nacionales colabora a acortar las distancias y potenciar el involucramiento y la motivación por saber y comprender de parte de las y los estudiantes (Caldo y Scalona, 2011; Scalona y Martín, 2005; Raggio, 2004).

El historiador español Julio Aróstegui sugirió tempranamente la necesidad de reformular la noción de lo contemporáneo aplicada a la Historia y ampliar su significado hacia lo “reciente”, “inmediato, actual, fluente, incluso contextual o factual” (2000 [1989]: 70) como forma de abrir nuevas perspectivas tanto para la investigación histórica como para su enseñanza. En este sentido el autor postula que

...la historia reciente, no es un proyecto de investigar o de enseñar el pasado, el presente, o el uno por el otro; sino de describir de un modo histórico los procesos sociales en los que nosotros mismos, y no nuestros antepasados, nos hallamos inmersos. (...) Se busca una explicación del presente históricamente, es decir, explorando siempre las raíces evolutivas de la realidad actual.” (2000 [1989]: 80)

Siguiendo su razonamiento, aquello que hace pa-

tente la enseñanza de la Historia Reciente en las escuelas es que “no hay explicación de la historia sin explicación del presente” (2000 [1989]: 70) y eso supone siempre afrontar un campo de conflictos.

Consideraciones finales

Nos hemos propuesto en este artículo puntualizar en los derroteros de la historia reciente desde sus inicios hasta la actualidad señalando algunas de sus imprevistas más significativas. La apertura del debate social y político en torno a periodos más cercanos colaboró para que la investigación sobre tales temáticas adquiriese relevancia y se legitimara en el ámbito historiográfico. No fue un camino lineal o progresivo, pero sí fue el producto del impulso de una nueva generación de historiadoras e historiadores que buscaron introducir estas problemáticas en el campo disciplinar. Hemos señalado además los avances y debates que se han desarrollado desde hace ya dos décadas, señalando los énfasis de producción, las limitaciones y las áreas de vacancias actuales.

Por último situamos la mirada sobre las diversas modalidades que adquirió la enseñanza de la historia reciente donde se verifica que a pesar de las normativas existentes y las iniciativas de agentes particulares, el abordaje relacional entre presente y pasado encuentra aún profundas dificultades para establecerse en las aulas. La trayectoria de este campo de estudios, en términos de su riqueza investigativa, ampliación temática y crecimiento en número de las y los investigadores que

se inscriben en él, nos permite avizorar su continuidad y expansión. Una actualizada demanda social por conocer las raíces del presente, en tiempos de crisis de las certezas y embates del neoliberalismo, lo vuelve ineludible.

Referencias bibliográficas

AA.VV., *No matar. Sobre la responsabilidad*. Córdoba, Ediciones La Intemperie-Ediciones del Cíclope, Editorial Universidad Nacional de Córdoba, 2007.

Águila, Gabriela Beatriz, Estudiar la represión: entre la historia, la memoria y la justicia. Problemas de conceptualización y método, en Patricia Flier, (comp.) *Dilemas, apuestas y reflexiones teórico-metodológicas para los abordajes de la historia reciente*, *EduLP: La Plata*. Disponible en línea: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/62176>, 2014. Fecha de consulta: 23/03/2023.

Águila, Gabriela, *Historia de la última dictadura militar. Argentina 1976-1983*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2023.

Águila, Gabriela.; Scatizza, Pablo, y Garaño, Santiago, (coordinadores), *Represión estatal y violencia paraestatal en la historia reciente argentina: Nuevos abordajes a 40 años del golpe de Estado*, *FaHCE, UNLP, La Plata*, 2016. Disponible en línea: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.423/pm.423.pdf>. Fecha de consulta: 23/03/2023

Águila, Gabriela, Luciani, Laura, Seminara, Luciana y Viano, Cristina, (coords.), *La Historia Reciente en Argentina. Balances de una historiografía pionera en América Latina*, Buenos Aires: Imago Mundi, 2018.

Alonso, Luciano, La “Historia reciente” argentina como forma de Historia actual: emergencia, logros, ¿bloqueos?, *Historiografías* N°. 15, 2018, pp. 72-92. Disponible en línea: https://doi.org/10.26754/ojs_historiografias/hrht.2018152891. Fecha de consulta: 23/03/2023

Alonso, Luciano, “*Qué digan dónde están*”. *Una historia de los derechos humanos en Argentina*, Buenos Aires, Prometeo. 2022

Alonso, Luciano y Tornay, María Laura, *Políticas de memorias y actores sociales (a propósito de un ensayo de Luis Alberto Romero)*, Clio & Asociados, N° 8, 2004, pp.155-173.

Álvarez, Victoria, Abordajes de la violencia sexual en los juicios por delitos de lesa humanidad en Argentina, en *Revista Estudios Feministas*, vol. 28, N° 3, 2020, pp. 1-13. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ref/a/FqML6cFFQY-nsKxqL9Rv38fy/?lang=es>. Fecha de consulta: 23/03/2023

Andujar, Andrea, *Rutas argentinas hasta el fin. Mujeres, política y piquetes, 1996-2001*, Buenos Aires, Ediciones Luxemburg, 2014.

Andújar, Andrea, D’ Antonio, Débora y Eidelman, Ariel, En torno a la interpretación de la historia reciente. Un debate con Luis Alberto Romero, *Lucha armada en la Argentina*, N° 11, 2008.

Arostegui, Julio, *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Alianza, Madrid, 2004.

Aróstegui, Julio, La historia reciente o del acceso histórico a realidades sociales actuales, *Historia Regional*, N° 18, Sección Historia (ISP N° 3), Villa Constitución. 2000 [1989].

Bohoslavsky, Ernesto, Cambios en la historiografía académica en Argentina (2001-2015). *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, OuroPreto, v. 9, n. 20, 2016. DOI: 10.15848/hh.v0i20.967. Disponible en: <https://www.historia-dahistoriografia.com.br/revista/article/view/967>. Fecha de consulta: 23/03/2023

Bohoslavsky, Ernesto y Morresi, Sergio, El partido PRO y el triunfo de la nueva derecha en Argentina, *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM* 32, 2016. Disponible en línea: <https://doi.org/10.4000/alhim.5619>. Fecha de consulta: 23/03/2023

Caldo, Paula y Scalona, Elvira, De las prescripciones a las prácticas de la enseñanza del tema “última dictadura militar” en las escuelas secundarias. Análisis de casos para pensar la reforma curricular actual, *Clío & Asociados*, N° 15, pp. 235-255, 2011.

Camarero, Hernán y Ceruso, Diego, Alberto J. Pla (1926-2008). El estudio y la divulgación de la historia del movimiento obrero en perspectiva latinoamericana. *Archivos de historia del movimiento obrero y la izquierda*, año IV, n°7, 2015. Disponible en línea: <https://doi.org/10.46688/ahmoi.n7.140>. Fecha de consulta: 23/03/2023

Carnovale, Vera y Larramendy, Alina, Enseñar la Historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje, en Siede, I. (Coord.). *Ciencias sociales en la escuela: Criterios y propuestas para la enseñanza*, Buenos Aires, Aique, 2010.

Chama, Mauricio y Sorgentini, Hernán, Momentos,

tendencias e interrogantes de la producción académica sobre la memoria del pasado reciente argentino, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. 2011 Disponible en línea: <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.62176>. Fecha de consulta: 23/03/2023

Crenzel, Emilio, Dos prólogos para un mismo informe. El Nunca Más y la memoria de las desapariciones, *Prohistoria*, IX (11), pp.49-60. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-95042007000100003. 2007. Fecha de consulta: 23/03/2023.

Crenzel, Emilio, Enfrentando el retroceso. Justicia, verdad y memoria en la Argentina reciente, en Gabriela Águila, Laura Luciani, Luciana Seminara y Cristina Viano, (Coords.) *La Historia Reciente en Argentina. Balances de una historiografía pionera en América Latina*, Buenos Aires, Imago Mundi, 2018.

De Amézola, Gonzalo, Una historia incómoda. La enseñanza escolar de la historia del tiempo presente, en Carolina Kaufmann (Dir.), *Dictadura y educación*, Tomo 2, Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas, Salamanca, FahrenHouse, 2018, pp. 283-306.

D'Antonio, Debora. y Viano, Cristina, A propósito de la historia reciente, la historia de las mujeres y los estudios de género: intersecciones y desafíos, en Gabriela Águila, Laura Luciani, Luciana Seminara y Cristina Viano, (Coords.) *La Historia Reciente en Argentina. Balances de una historiografía pionera en América Latina*, Buenos Aires, Imago Mundi, 2018.

Franco, Marina, *El exilio. Argentinos en Francia durante la dictadura*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008.

Franco, Marina y Levín, Florencia, *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Buenos Aires, Paidós, 2006.

Franco, Marina y Lvovich, Daniel, Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión, *Boletín Del Instituto De Historia Argentina Y Americana Dr. Emilio Ravignani*, (47), 2017. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/boletin/article/view/6707>. Fecha de consulta: 23/03/2023

Gordillo, Mónica Beatriz, La violencia anunciada. El ruido de las ollas vacías en 2001, en Gabriel Di Meglio y Sergio Serulnikov, *La larga historia de los saqueos en Argentina. De la independencia a nuestros días*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2017.

Kresic, Agustina, El soviet de Humanidades. La crisis universitaria de 2001 en la UNR. *Anuario De La Escuela De Historia*, N° 31,2019. <https://doi.org/10.35305/aeh.v0i31.276>. Fecha de consulta: 23/03/2023

Ley de Educación Nacional N° 26206.

Lorenz, Federico, La ESMA, un espacio en construcción. Estado y actores sociales en un sitio de memoria, en Peter Birle, Vera Carnovale, Elke Gryglewski y Estela Schindel, (eds.) *Memorias urbanas en diálogo: Berlín y Buenos Aires*, Buenos Aires: Buenos Libros, 2010.

Luciani, Laura, Actitudes y comportamientos sociales durante la última dictadura militar en Argentina (1976-1983). Algunas consideraciones respecto de cómo

analizar la compleja trama entre régimen y sociedad, *Naveg@merica*. Revista electrónica editada por la Asociación Española de Americanistas, Nº 3, 2009. Disponible en línea: <https://revistas.um.es/navegamerica/article/view/74991>. Fecha de consulta: 23/03/2023

Luciani, Laura, *Juventud en dictadura: representaciones, políticas y experiencias juveniles en Rosario: 1976-1983*, Universidad Nacional de La Plata; Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de Misiones, 2017.

Luciani, Laura, Catorce años de Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente. Una mirada desde el presente, en Gabriela Águila, Laura Luciani, Luciana Seminara y Cristina Viano, (Coords.) *La Historia Reciente en Argentina. Balances de una historiografía pionera en América Latina*, Buenos Aires, Imago Mundi, 2018

Lvovich, Daniel, Actitudes sociales y dictaduras: las historiografías española y argentina en perspectiva comparada. *Revista Paginas*, vol.1, Nº1, 2008, pp. 29-49. <https://doi.org/10.35305/rp.v1i1.149>. Fecha de consulta: 23/03/2023

Lvovich, Daniel y Bisquert, Jaquelina, *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos sociales y legitimidad democrática*, Buenos Aires, Biblioteca Nacional/UNGS, 2008.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, Consejo Federal de Cultura y Educación, *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, Buenos Aires, 1995.

Oberti, Alejandra y Pittaluga, Roberto, Apuntes para una discusión sobre la memoria y la política de los años 60/70 a partir de algunas intervenciones recientes, en *Sociohistórica*, N° 38, 2016, p.e015. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7650/pr.7650.pdf. Fecha de consulta: 23/03/2023

Pollak, Michel y Heinich, Natalie, El testimonio, en Michel Pollak, *Memoria, olvido y silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límites*, La Plata, Al Margen, 2006.

Pozzi, Pablo, *Oposición obrera a la dictadura*, Buenos Aires, Contrapunto, 1988.

Pozzi, Pablo y Schneider, Alejandro, *Combatiendo el capital. Crisis y recomposición de la clase obrera argentina (1985-1993)*, Buenos Aires, El Bloque Editorial, 2018.

Quiroga, María Virginia y Baggini, Iván, El ciclo de protestas 2001-2002 en clave local. Revisitando el período desde la ciudad de Río Cuarto. *Raigal*, N° 6, 2020, pp. 66-81. Disponible en línea: <https://raigal.unvm.edu.ar/ojs/index.php/raigal/article/view/357>. Fecha de consulta: 23/03/2023

Rauschenberg, Nicholas, El debate Oscar del Barco: memoria subterránea, contradicción performativa y el lugar de la historia de la violencia política. *Question/Cuestión*, vol.1, N° 65, 2020 pp. 1-28, e244. <https://doi.org/10.24215/16696581e244>. Fecha de consulta: 23/03/2023

Romero, Luis Alberto, La historiografía argentina en la democracia: los problemas de la construcción de un

campo profesional, *Entrepasados*, año V, Nº 10, 1996, pp.91-106.

Romero, Luis Alberto, La violencia en la historia argentina reciente: un estado de la cuestión, en Anne Pérotin-Dumon (ed.). *Historizar el pasado vivo en América Latina*, 2007. http://etica.uahurtado.cl/historizarelpasadovivo/es_contenido.php. Fecha de consulta: 23/03/2023

Schneider, Alejandro, Política laboral y protesta obrera durante la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007), en Juan Grigera (Comp.), *Argentina después de la convertibilidad 2002-2011*. Buenos Aires: Imago Mundi, 2013.

Schneider, Alejandro y Silvia Simonassi, Debates y perspectivas en torno a la historia reciente de los trabajadores, en Gabriela Águila, Laura Luciani, Luciana Seminara y Cristina Viano, (Coords.) *La Historia Reciente en Argentina. Balances de una historiografía pionera en América Latina*, Buenos Aires, Imago Mundi, 2018.

Scocco, Marianela, *Una historia en movimiento: las luchas por los derechos humanos en Rosario, 1968-1985*. Universidad Nacional de La Plata; Universidad Nacional de General Sarmiento; Universidad Nacional de Misiones, 2021.

Seminara, Luciana, Las organizaciones armadas en la historia reciente argentina. Alcances y proyecciones de un recorrido historiográfico, en Gabriela Águila, Laura Luciani, Luciana Seminara y Cristina Viano, (Coords.) *La Historia Reciente en Argentina. Balances de una historiografía pionera en América Latina*, Buenos Aires, Imago Mundi, 2018.

Viano, Cristina, Izquierda popular y feminismo en un cruce de caminos: el Espacio de Mujeres del Frente Popular Darío Santillán. *Archivos De Historia Del Movimiento Obrero y La Izquierda*, Nº 19, 2021, pp. 65-86. <https://doi.org/10.46688/ahmoi.n19.329>. Fecha de consulta: 23/03/2023

Antropologías de y desde los cuerpos: Antecedentes y propuestas de un espacio de formación con perspectiva latinoamericana

Silvia Citro*

Manuela Rodríguez**

Introducción

En este trabajo realizamos una síntesis del proceso de armado, diseño e implementación de la Diplomatura en Estudios Avanzados sobre Antropologías de y desde los cuerpos con perspectiva latinoamericana, recientemente creada en la Universidad Nacional de Rosario, con la coordinación académica de las autoras. Esta Diplomatura es producto de un trabajo colectivo de más de 15 años entre el Equipo de Antropología del cuerpo y la performance (EACyP) de la Universidad de Buenos Aires y el Área de Antropología del cuerpo (ACC) de la Universidad Nacional de Rosario¹ y, además, cuenta

1. Esta Diplomatura cuenta, además, con una Comisión Académica, integrada por la Dra. Julia Broguet (UNR-ISHIR-CONICET), Mg. María Laura Corvalán (UNR); Dra. María Luz Roa (UBA-CONICET) y Dra. Adil Podhajcer (UBA) y un equipo docente integrado por la Dra. Julia Broguet (UNR-ISHIR-CONICET), Mg. María Laura Corvalán (UNR); Dra. Paula Drenkard (UNR), Dra. María Luz Roa (UBA-CONICET) y Dra. Adil Podhajcer (UBA). La secretaria académica es María Laura Corvalán (UNR). Asimismo, para la edición 2022, fueron invitadas

con la participación de profesoras y profesores de diferentes países latinoamericanos, miembros de la Red de Investigaciones de y desde los cuerpos, conformada en 2012. Considerando que existía un área de vacancia en la formación de posgrado en este campo, este espacio se propuso sistematizar los recorridos investigativos así como las propuestas teórico-metodológicas y pedagógicas que se venían gestando en estos espacios, para el abordaje antropológico de las corporalidades en su diversidad y complejidad socio-cultural, histórica y geopolítica².

En el ámbito de las ciencias sociales, y a pesar de que en 1936 el etnólogo francés Marcel Mauss apelaba ya a que las “técnicas corporales” de cada cultura fuesen objeto de estudio, esta temática fue poco problematizada hasta la década del 70 pues, como expresa Lock, existía una tendencia a aceptar que el cuerpo físico pertenecía “naturalmente al dominio de las ciencias básicas” y, en consecuencia, estaba fuera de la especificidad disciplinar³. Diferentes autores, hemos analizado cómo siglos de predominio del racionalismo y del dualismo

miembros de la Red Latinoamericana de Investigación de y desde los cuerpos: de Colombia, Dra. Zandra Pedraza y Dr. Hilderman Cardona Rodas; de Bolivia, Dr. Bernardo Rozo; de México, Dra. Josefina Ramírez Velázquez y de Brasil, Dra. Paulina Caon

2. Es preciso señalar que otro antecedente importante de esta Diplomatura lo constituyen los seminarios acreditables de posgrado “Territorios Corporales Latinoamericanos”, proyecto organizado por María Laura Corvalán, Julia Broguet, Manuela Rodríguez y Paula Drenkard, radicado en el Centro de Estudios Interdisciplinarios (CEI) entre el 2014 y 2016, y que fue parte de un convenio entre la UNR y la Universidad Federal de Bahía (UFBA).

3. Lock, M. (1993) “Cultivating the body: Anthropology and epistemologies of bodily practice and knowledge”, *Annual Review of Anthropology* 22: 133-155 (traducción propia).

llevaron a que en las disciplinas de la modernidad eurooccidental el cuerpo fuese visto preponderantemente como un mero “objeto”, plausible de ser disociado del verdadero “ser”, la “razón” o el “alma”; además, se esperaba que estas últimas ejercieran el control sobre la materia corpórea y sus siempre sospechosos impulsos. Con el desarrollo del capitalismo y la emergencia de la burguesía como clase social dominante en Europa y en sus dominios coloniales, esta concepción de individuo se haría hegemónica⁴. Frente a la idea del cuerpo como mero “objeto natural”, los estudios socio-antropológicos permitieron demostrar que los grupos culturales construyen sus propias gestualidades, expresiones emocionales, modos de percepción sensorial y técnicas de movimiento corporal cotidianas, rituales y estéticas. Además, expusieron las variadas representaciones, significaciones y valoraciones culturales elaboradas en torno a los cuerpos, analizando las distintas concepciones anatómicas, fisiológicas, sexuales y de la salud-enfermedad. Asimismo, en trabajos más recientes, la corporalidad fue entendida también como una perspectiva de análisis para el estudio de diversas problemáticas socio-culturales, lo cual llevó a que los cuerpos dejaran de ser tratados únicamente como “objetos” de estudios específicos (lo cual conducía, en cierta forma, a reinstalar el dualismo), para pasar a ser considerados como

4. Como veremos, en el contexto argentino, los trabajos de Silvia Citro (1997). “Cuerpos festivo-rituales: Aportes para una discusión teórica y metodológica”, en Actas del V Congreso Argentino de Antropología Social, Parte 3, 218-223; (2003) *Cuerpos Significantes. Una etnografía dialéctica con los toba takshik*. Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, UBA y (2009). *Cuerpos Significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires: Biblos, comenzaron a abordar especialmente esta problemática.

una dimensión constitutiva de la subjetividad y de la identidad, fundamento existencial de toda experiencia socio-cultural, y por ende, también, de los procesos de construcción de hegemonías, de las relaciones de dominación, disputa y transformación.

En este sentido, los estudios socio-antropológicos sobre las corporalidades se han nutrido y renovado en su cruce con perspectivas provenientes de los estudios de performance y performatividad que permitieron poner el foco en la capacidad productora y transformadora de las prácticas corporales. Estas perspectivas ofrecen herramientas heurísticas para analizar la forma en que prácticas socioculturales específicas producen la materialización de cuerpos situados, regidos por la normativización, pero también por la negociación y la transformación de corporalidades “posibles”. La noción de performance como “actividad restaurada”⁵ y la de performatividad como “proceso repetitivo de materialización de los cuerpos” en contextos histórico-sociales específicos⁶ apuntan, justamente, a la necesidad de estudiar en profundidad aquellas prácticas ritualizadas que tanto producen como pueden desestabilizar las normas establecidas, al movilizar a los sujetos en y a pesar de su posición, profundamente encarnada, en la estructura social. De esta manera, las corporalidades fueron entendidas como parte de la negociación práctica de los sujetos en entornos de diferenciación social, en los cuales se disputan conductas y modos de saber/hacer jerarquiza-

5. Schechner, Richard (2000) Performance. Teoría y Prácticas interculturales. Buenos Aires: Libros del Rojas, Universidad de Buenos Aires.

6. Butler, Judith (2001 (1990)). El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. México: Paidós

dos. Sobre este último aspecto, fueron fundamentales también las perspectivas poscoloniales y, especialmente en América Latina, las decoloniales que pusieron el foco en la colonialidad/modernidad, como el proceso histórico en el cual se conforman nuestras sociedades y subjetividades atravesadas por la “diferencia colonial”⁷, hasta la actualidad. Esto también implicó comprender las negociaciones sobre las formas de gobierno y gestión de los cuerpos en el marco de Estados nacionales que, en nuestro continente, han operado estableciendo marcaciones raciales, sexo-genéricas, de clase, edad, región, creencias, que tienen larga duración⁸. De este modo, tanto las representaciones sobre el cuerpo, como las formas en que efectivamente la cultura se encarna en movimientos corporales, percepciones sensoriales, emociones y pensamientos, fueron abordadas como prácticas de negociación en el marco de relaciones de poder específicas.

En los próximos apartados, reseñaremos cómo este campo de estudios se ha desarrollado en Argentina y, en especial, cómo nos ha llevado a construir un abordaje metodológico propio basado en la performance-investi-

7. Mignolo, Walter (2000) *Local Histories / Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press.

8. Los trabajos de Manuela Rodríguez (2016) *Giros de una Mae de Santo. Corporalidad y performatividad en un caso de conversión a las religiones afrobrasileñas en Argentina*. Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, (2017) “Re-conocimiento de las religiones afrobrasileñas en Rosario: racconto de un proceso de segregación social”. *Revista de la Escuela de Antropología Volumen XXII*, pp: 99-128, y (2019) “Imágenes performativas y racialización en la obra de Pedro Figari. Apuntes sobre la normalización de los cuerpos negros en el Río de la Plata” *Saga. Revista de Letras* 11, 2do semestre, pp: 120-163, desarrollan especialmente estos puntos.

gación, el cual también orienta la propuesta pedagógica del Diplomado.

Antecedentes de la Antropología de y desde los cuerpos en Argentina

Como sostuvimos al inicio, esta diplomatura es el resultado de muchos años de trabajos e intercambios colaborativos entre el EACyP-UBA y AAC-UNR, en un vínculo que comenzó a entretenerse en el año 2004, cuando investigadoras de ambas universidades organizaron conjuntamente el primer simposio de Antropología del Cuerpo, en el *VII Congreso Argentino de Antropología Social*. Como antecedentes a este encuentro, es preciso recordar que en el país las primeras tesis que abordaron la problemática de la corporalidad fueron: en 1993, la tesis de licenciatura de Liliana Seró, de la Universidad Nacional de Misiones, titulada *Los cuerpos del tabaco*, un original estudio sobre las trabajadoras de la industria tabacalera misionera. En 1995, Eugenia Calligaro, de la Universidad Nacional de Rosario, defendió su tesis de licenciatura titulada *El tango en los pies. Análisis del sentido común sobre una danza popular urbana*. En 1997, Silvia Citro concluyó su tesis de licenciatura en la Universidad de Buenos Aires, titulada *Cuerpos Festivos Rituales, Un abordaje desde el rock* y en 1998, Florencia Tola, también de la UBA, defendió su tesis *Chonek: la lucha entre hermanos entre los tobas del Chaco argentino*, que incluyó el estudio de las representaciones del cuerpo femenino, el embarazo y la lactancia en este grupo aborigen. Así, durante la década de 1990 se desarrollaron estas primeras tesis que incluyeron, de diferentes modos y en distintos

casos etnográficos, reflexiones que focalizaron sobre la corporalidad. A pesar de sus diferencias, todas ellas tuvieron la particularidad de ser efectuadas por jóvenes mujeres, siendo este rasgo de género una característica que predomina hasta la actualidad.

En 1997, Eugenia Calligaro, bailarina y recién graduada como antropóloga, hizo una convocatoria para conformar un Área de Antropología del Cuerpo en la UNR. A dicha convocatoria se sumaron estudiantes de la carrera de antropología que estaban cursando los primeros años y que además realizaban prácticas artísticas, en especial, disciplinas expresivas y del movimiento. En el 2000, este grupo incipiente realiza una mesa de Antropología del Cuerpo en las Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural y, en el 2004, el AAC logra gestionar que Silvia Citro, por ese entonces ya doctorada, dictara el seminario *Cuerpo y performance: Una perspectiva antropológica*. Tanto en este curso como en el posterior de posgrado del 2007 en la UBA Silvia compartió el recorrido teórico-metodológico que había construido para sus tesis de licenciatura y luego de doctorado, junto con la bibliografía que había ido recolectando artesanalmente durante esos años. Eso nos permitió a muchos de quienes comenzábamos a investigar estas temáticas, acceder a un corpus de bibliografía que en ese momento seguía siendo difícil conseguir, así como empezar a compartir discusiones más específicas, ya en el marco de nuestras etnografías. Ese fue el comienzo de una larga colaboración que se nutrió de seminarios de grado y posgrado, mesas temáticas en diversos congresos y publicaciones conjuntas. En 2005, fuimos convocados por la Asociación Latinoamericana de Antro-

pología para efectuar otro simposio sobre el tema, y en 2007, con el colega brasileño José Bizerril, comenzamos a coordinar mesas de trabajo en las Reuniones de Antropología del Mercosur.

En 2010 y 2012, publicamos dos libros que reunieron varios trabajos de integrantes de ambos Equipos así como de otras autoras y autores argentinos y también de habla inglesa que traducimos. Estos libros se titularon: *Cuerpos Plurales. Antropología de y desde los Cuerpos*, compilado por Citro; y *Cuerpos en Movimiento. Antropología de y desde las danzas*, compilado por Citro y Aschieri. También en 2012, junto con un grupo de investigadores latinoamericanos y argentinos conformamos la *Red de Antropología de y desde los cuerpos*, y organizamos el *1er Encuentro de Investigadores sobre Cuerpos y Corporalidades en las Culturas*⁹. Este *I Encuentro* tuvo como sede a la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, y el AAC asumió la organización local, con la coordinación de Yanina Mennelli, junto con la colaboración del EACyP, coordinado por Silvia Citro, y el Grupo de Estudio sobre Cuerpo de la Universidad Nacional de la Plata, coordinado por Sabrina Mora. Estos *Encuentros* latinoamericanos prosiguieron a lo largo de los años: el segundo se realizó en 2015, en Bogotá, Colombia, el tercero en 2018 en ciudad de México, el cuarto en 2021, de manera virtual en Lima, Perú y el próximo en 2023 será en Brasil. En 2015, también Citro, Mennelli y Bizerril, compilan un libro de la Red, titulado *Cuerpos y Corporalidades en las culturas de las Américas*, que sintetiza los estudios sobre el cuerpo en diferentes

9. Sobre esta Red, puede verse: <http://red.antropologiadelcuerpo.com>

países latinoamericanos. Finalmente, cabe agregar que en 2018, el nombre de la Red transmutó a *Red de Investigación de y desde los cuerpos*, debido al carácter cada vez más interdisciplinar que fueron adquiriendo estos Encuentros.

En síntesis, fue a partir de estas experiencias que llegamos a una convergencia, cuyo punto de condensación fue el mencionado I *Encuentro Latinoamericano de Investigadores sobre Cuerpos y Corporalidades en las Culturas* realizado en la ciudad de Rosario. Estas trayectorias previas también son claves para entender una de las peculiaridades que tuvo aquel Encuentro, que fue la inclusión de trabajos de investigación presentados no sólo en forma oral como ponencias, sino también como performances y talleres vivenciales¹⁰, con la intención de profundizar así el debate sobre el rol de las corporalidades de los investigadores en la producción y comunicación del conocimiento, así como en la discusión de políticas y activismos. En esta misma línea y con la intención de profundizar una antropología de y desde los cuerpos, en 2014, el EACyP organiza, como festejo de sus primeros 10 años de trabajo conjunto, un evento que denominó *Jornadas de Performance-Investigación: Hacia una reflexión socio-cultural de y desde los cuerpos*, en el cual los trabajos

10. Para apreciar la modalidad de trabajo en este Encuentro, puede verse/escucharse el siguiente video: <http://red.antropologiadelcuerpo.com/index.php/1er-encuentro-latinoamericano-de-investigadores-sobre-cuerpos-y-corporalidades-en-las-culturas-2/> También se puede consultar: Mennelli, Y y Rodríguez, M (2012) "Cuerpos y corporalidades en la antropología socio-cultural argentina. Reseña del evento en el marco del I Encuentro Latinoamericano de investigadores sobre cuerpos y corporalidades en las culturas. Rosario , 1 al 3 de agosto 2012", Revista de la Escuela de Antropología N° XVIII, pp: 11-14.

de investigación presentados podían adquirir múltiples modalidades, pero ninguno podía restringirse a la forma tradicional de una “ponencia” o “conferencia” académica que fuera sólo “hablada”. Estas Jornadas se organizaron nuevamente en 2015, 2016 y 2017, en la UBA. Por la misma época, nuestras investigaciones con los diferentes grupos sociales y, también, nuestros cursos universitarios comenzaron a ensayar estrategias metodológicas basadas en la performance.

La opción por esta modalidad performática fue inspirada por un largo recorrido de lecturas, escrituras, cuestionamientos y experiencias compartidas tanto al interior de nuestros Equipos como con otras y otros colegas con los que nos fuimos vinculando. En lo que refiere a las lecturas y escrituras, existía ya una extensa y nutrida tradición de estudios en las ciencias sociales, humanas y de las neurociencias que cuestionaba la desvalorización de lo corporal en el dualismo cartesiano y argumentaba sobre los vínculos entre corporalidad, conocimiento y agencia. Asimismo, las diversas investigaciones realizadas en el marco de estos Equipos sobre corporalidades y performances de los pueblos originarios, afro-latinoamericanos y asiáticos nos permitieron profundizar esa argumentación. Estas aproximaciones fueron incidiendo en nuestros modos de hacer etnografía, pues practicamos una *antropología de y desde los cuerpos*, que se evidenció especialmente en estrategias de participación observante así como en modos de documentación y registros de experiencias y estilos de escritura que incorporaban las afectaciones sensibles y emociones ocurridas durante la investigación. No obstante, hacia 2012, estas metodologías también fueron gene-

rando la necesidad de salir de la pura escritura, hacia experiencias cada vez más performáticas en nuestras diferentes prácticas académicas. Paralelamente, se hizo cada vez más evidente que las exclusiones e invisibilizaciones de las potencialidades corporales en el campo académico no podía explicarse solamente como consecuencia de la inercia de un antiguo modelo ontológico y epistemológico dualista, sino que también implicaba una dimensión fundamentalmente geopolítica. Nos referimos a las micro y macro políticas de dominación de los cuerpos, que han ido articulando diferenciaciones sexo-genéricas, de clase y étnico-raciales, en los largos y complejos procesos de la modernidad-colonialidad, a la vez que invisibilizaron los diversos modos de saber-hacer locales.

En suma, desde estas trayectorias compartidas, la Diplomatura en estudios avanzados en Antropologías de y desde los cuerpos con perspectiva latinoamericana aboga por propiciar una investigación antropológica encarnada, colaborativa y decolonial, abierta a la transdisciplina y la interculturalidad. Así, uno de nuestros ejes es la articulación teórica y metodológica, con fuerte énfasis en trabajos etnográficos localizados en esta región así como en abordajes que revalorizan el potencial epistemológico y micropolítico de las corporalidades, como un modo de situar la investigación social, estimular la creatividad e impulsar el compromiso con las problemáticas locales. Dentro de estos abordajes, el Diplomado apela a estrategias metodológicas basadas en la performance-investigación, las cuales definiremos en el próximo apartado.

La Performance-investigación como propuesta metodológica

Luego de ensayar diferentes definiciones, hoy sostenemos que la performance-investigación es “una metodología transdisciplinaria, basada en la articulación de las dimensiones sensoriales, afectivas y reflexivas de la experiencia, a través de las palabras pero también de la diversidad de gestos, posturas, movimientos corporales, sonoridades y otras materialidades afectantes -de ahí que optamos por el amplio término de *performance* para definirla-; y orientada por cuatro principios metodológicos: *el acercamiento multisensorial-afectante, el distanciamiento crítico-reflexivo, la experimentación estético-creativa situada y la colaboración en un horizonte recíproco e intercultural*”. (Citro, Podhajcer, Roa, Rodríguez, en prensa). Esta metodología ha surgido de una peculiar confluencia de antecedentes entre las ciencias sociales, humanas y las artes; de ahí su carácter *transdisciplinario*, labrado en la circulación y actuación por diversos campos del saber-hacer científico, artístico y educativo. También, ha sido orientada por un peculiar horizonte epistemológico y ético-político; de ahí, su carácter *colaborativo*, tejido especialmente en los vínculos y compromisos de nuestras etnografías con pueblos originarios, grupos afrodescendientes y diversos sectores mestizo populares subalternizados.

La hipótesis que sostenemos es que esta metodología promueve “una diversificación y ampliación de las formas de conocimiento y reflexividad, al profundizar en los distintos modos perceptivos y afectivos

inherentes a todo proceso cognoscente (pero que han tendido a invisibilizarse en los formatos académicos tradicionales)”, así como “modalidades participativas que involucran relaciones más simétricas y un mayor grado de agencia individual y colectiva”.¹¹ Con el tiempo, advertimos cada vez con más fuerza que, a través de esta metodología, buscábamos ensayar métodos y técnicas que fuesen “eficaces” para horadar y subvertir ciertos rasgos propios de los modos de saber-hacer de la modernidad-colonialidad patriarcal que persistían en la investigación y la creación, y con los cuales nos sentíamos cada vez más a disgusto. Tal es el caso del logocentrismo, el individualismo, la competencia, y, también, de las violencias involucradas en la desafectivización, deshumanización y cosificación de los vínculos intersubjetivos así como en las relaciones utilitarias entre el mundo humano y no humano que habitamos. Hoy sostenemos que cuando las estrategias metodológicas de performance-investigación se despliegan colaborativamente y se aplican tácticamente, aumentan su eficacia performativa en términos epistemológicos y ético-políticos, ya que permiten profundizar y ampliar el *acercamiento multisensorial-afectante*, el *distanciamiento crítico-reflexivo* y la *experimentación estético-creativa*; propiciando de ese modo la emergencia y circulación de nuevos conocimientos y prácticas estéticas así como la constitución de micropolíticas que potencian los agenciamientos subjetivos y colectivos.

11. Esta hipótesis fue planteada en el proyecto “Aportes metodológicos de la performance-investigación a los estudios socio-antropológicos sobre los cuerpos” (UBACYT 20020160100089BA 2017-2020), dirigido por Silvia Citro. Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Desde este posicionamiento es que nos dimos a la tarea de diseñar una Diplomatura en estudios avanzados que pudiera aproximar a los estudiantes a estas dimensiones involucradas en la definición de performance-investigación. Esto implicó considerar teorías, autores, problemáticas, pero también una estrategia pedagógica que diera cuenta de esta transdisciplina, esa metodología híbrida y este hacer colectivo. Por este motivo, la Diplomatura se propone introducir a los estudiantes en las principales discusiones teóricas que, desde los diferentes posicionamientos, problematizaron la corporalidad como fundamento de investigaciones concretas, pero también, propiciar reflexiones metodológicas en torno al rol de la participación corporal y de la percepción sensible y afectante en el trabajo de campo etnográfico y en la producción de conocimientos.

Inspirados en estas reflexiones, en los últimos años, un conjunto de investigadores/as en ciencias sociales, humanas y en las artes, nucleados en la ya mencionada *Red de Investigación de y desde los cuerpos*, comenzamos a indagar, como vimos, en los lenguajes de las artes performáticas (musicales, teatrales, dancísticas) y visuales (fotografía, video, pinturas, etc.) como una vía metodológica de investigación y de divulgación de estudios referentes a las corporalidades en las culturas. Muchas de estas búsquedas se fundamentan en la intención socio-antropológica de comprender intersubjetiva e interculturalmente, integrando las metodologías etnográficas y autoetnográficas con prácticas de creación artística, cuestión que ha sido especialmente desarrollada por las coordinadoras y docentes de esta Diplo-

matura¹². También se ha planteado un diálogo con los abordajes decoloniales, al cuestionar las tradicionales formas de divulgación del conocimiento centradas en la escritura, así como la antinomia entre saberes académicos y no académicos, establecida en la retórica de la modernidad. Esta Red ha buscado generar, así, epistemologías transfronterizas, abiertas a la multiplicidad de lenguajes estéticos y a una interculturalidad crítica, la cual consideramos constituye hoy un desafío epistémico-político clave para las ciencias sociales y las disciplinas humanísticas latinoamericanas. Por este motivo, la Diplomatura propone recuperar durante el cursado diferentes etnografías que problematizan la corporalidad en múltiples ámbitos socio-culturales de la región y que profundizan particularmente en epistemes y prácticas culturales propias de América Latina (indígenas, afroamericanas, mestizas, culturas populares).

En términos pedagógicos, La Diplomatura, de carácter virtual, aporta herramientas teóricas y metodológicas a partir de bibliografía específica, materiales audiovisuales, y ejercicios prácticos con fuerte énfasis en la metodología etnográfica desde las corporalidades, que puede ser de utilidad para investigadores/as de diferentes campos de las ciencias humanas, artísticas, pero también de la salud, como médicos/as, psicólogos/as y terapeutas provenientes de distintas disciplinas. No sólo se concentra en herramientas para la investigación

12. En: Citro, S. V., Podhajcer, A., Roa, M. L., & Rodríguez, M. (2020). "Investigar desde la performance". *Antropología Experimental*, (20), 13-24.; Broguet, J.; Corvalán, M.L.; Drenkard, P.; Mennelli, Y.; Rodríguez M. (2019) "Argentina, ¿de dónde sos? Estrategias performativas y pedagógicas para abordar el racismo", *Revista brasileira de estudos da presença* Vol 9 N°1, pp: 1-31.

de estas problemáticas, sino también para la docencia y difusión extra-académica, brindando en cada Módulo, ejemplos concretos de articulaciones posibles entre teoría y práctica, con apropiación de bibliografía y discusiones teórico-conceptuales dadas a través de lecturas y debates, pero también del acercamiento multisensorial a las problemáticas referidas, conjugando así las dimensiones senso-perceptivas-afectivas, conceptuales-reflexivas y ético-políticas que involucra todo proceso de conocimiento¹³. El propósito es promover una modalidad de trabajo que construya síntesis superadoras de las dicotomías cuerpo-mente que muchas veces se reproducen desde la universidad, promoviendo el debate sobre la corporalidad en la misma praxis investigativa, así como sobre sus consecuencias epistemológicas y políticas en el escenario latinoamericano contemporáneo.

La modalidad de dictado es a distancia, cuestión que permite también el cruce de experiencias entre estudiantes de diferentes regiones y localidades. En lo que refiere a los recursos pedagógicos virtuales, la Diplomatura cuenta con clases sincrónicas vía plataforma virtual con recursos didácticos elaborados por los y las docentes para acompañar la comprensión y contextualización de los principales contenidos del programa y orientar la lectura de la bibliografía (mapas conceptuales, audios explicativos, materiales visuales y audiovisuales de apoyo). Además, se proponen ejercicios

13. Tema que desarrollamos en: Citro, S y Rodríguez M (2020) "Materialidades afectantes, memorias reflexivas y ensayos performáticos. Movilización de saberes encarnados en la universidad" Ciencias Sociales y Educación, 9(17), 23-56.

expresivos y performáticos desde la corporalidad (registrando temporalidades y espacialidades, en conjunto con elementos, objetos y materialidades presentes), a realizar de manera diacrónica individual y grupal, con posteriores entregas de actividades parciales a través de videos, imágenes, escrituras, audios, cartografías. También cuenta con foros donde se presentan los trabajos de los y las estudiantes y se realiza el intercambio teórico-metodológico-experiencial de manera grupal. La Diplomatura está organizada en 3 módulos. Cada uno de ellos integra así de manera dinámica dimensiones teóricas, prácticas y experienciales, con instancias expositivas donde se presentan los nudos conceptuales, se analiza bibliografía específica, se realizan diferentes ejercicios etnográficos, así como ejercicios prácticos individuales y colectivos, desde los cuales les estudiantes incorporan práctica y experiencialmente los abordajes presentados. Asimismo, al finalizar cada Módulo, se cuenta con un trabajo de exploración e integración parcial, llamado “Laboratorio”. En él se proponen diferentes ejercicios metodológicos desde los cuales les estudiantes incorporan las perspectivas presentadas a temáticas de su preferencia. De esta manera, a lo largo de la cursada, desarrollan un “proyecto” (preferentemente grupal) vinculado a una temática y a partir del cual realizan los ejercicios y el trabajo final. La diplomatura culmina con la presentación de un Trabajo Final Integrador en dos formatos: Proyecto performático, visual y/o audiovisual de manera grupal, y Monografía escrita.

Objetivos de la Diplomatura

El objetivo general es aproximar a los estudiantes a perspectivas epistemológicas y teórico-conceptuales que posibiliten el abordaje de las corporalidades en su diversidad y complejidad sociocultural actual, así como a metodologías transdisciplinarias que involucren más activamente la corporalidad mediante recursos creativos provenientes de distintas prácticas culturales y de las artes, para fomentar y ampliar las posibilidades de generar conocimientos intersubjetivos, interculturales y situados desde América Latina.

Para lograr este objetivo, se proponen los siguientes objetivos específicos: 1. Realizar una aproximación a la genealogía del cuerpo moderno y a los principales paradigmas filosóficos que sustentaron este paradigma, como a aquellos que posteriormente lo confrontaron, ubicando las primeras aproximaciones antropológicas al tema de la corporalidad (aquellos trabajos fundacionales de la denominada Antropología del cuerpo). 2. Analizar los principales enfoques teórico-metodológicos-epistemológicos que se desarrollaron en los estudios socio-antropológicos a partir de la década del 80, tanto desde los abordajes estructuralistas y post-estructuralistas, como de aquellas perspectivas que, desde una reapropiación de la fenomenología, enfatizaron en la capacidad constituyente, activa y transformadora de la corporalidad en la vida social. 3. Aproximar a los y las estudiantes a metodologías de investigación etnográfica que involucren más activamente la corporalidad - desde la tradicional “observación participante” y “entrevista en profundidad”, a las más recientes modalidades de

“participación observante” y de “performance-investigación”, a partir del análisis comparativo y experiencial del uso de estas metodologías en diferentes casos. 4. Abordar investigaciones socio-antropológicas en torno a las corporalidades, producidas en diferentes contextos nacionales de América Latina, según las temáticas de interés de las y los estudiantes en distintos campos y problemáticas socio-culturales, como por ejemplo: cuerpo y salud, cuerpo y arte, cuerpo y política, cuerpo y virtualidad, cuerpo y educación, cuerpo y género, cuerpo y raza, cuerpo y nación, cuerpo y religión. 5. Evaluar y discutir el potencial analítico, epistemológico y político de los abordajes sobre la corporalidad seleccionados, e indagar en su aplicabilidad en diferentes campos de investigación y contextos nacionales. Y, 6. Reflexionar sobre los modos de constitución de la praxis investigativa en el horizonte político de la decolonialidad y la interculturalidad latinoamericana.

Reflexiones Finales en apertura: Alcances de una primera experiencia

Nos gustaría terminar este artículo comentando los frutos del largo trabajo colectivo que plasmamos en esta Diplomatura. Con muy poco tiempo de difusión realizamos la convocatoria para la primera cohorte 2022 y en menos de un mes teníamos más de 60 pre-inscriptos. Debido a la modalidad de dictado y la propuesta pedagógica centrada en un seguimiento individual y grupal de los estudiantes, con trabajos experienciales y puesta en común de los distintos procesos, nos fue imposible aceptar a más de 30. Hicimos una selección basándonos

en criterios de interdisciplinariedad y diversidad de procedencias internacionales y locales (dentro de Argentina). Esto permitió una multiplicidad que enriqueció enormemente el trabajo. En la actual cohorte cursan personas de Ciudad de México, Lima, Santiago de Chile, Quito, Rosario, Ciudad de Córdoba, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ciudad de Formosa, San Miguel de Tucumán, Mar del Plata, Viedma, Alto Valle del Río Negro, Ciudad de San Juan y La Plata. Proceden de varias disciplinas: antropología, arqueología, historia, filosofía, ciencias políticas, letras, enfermería, medicina, trabajo social, psicología, ciencias de la educación, pedagogía, educación física, psicomotricidad y artes escénicas como danza y teatro, con titulaciones diversas que van desde terciarios, licenciaturas, maestrías y doctorados. Los intereses de investigación rondan alrededor de temas como: corporalidades en situación de encierro, genocidios, cuerpos migrantes, corporalidades en instituciones educativas, nuevas pedagogías, la noción de cuerpo en la medicina hegemónica, prácticas estéticas como Twerk, reggaetón, contact improvisación, folclore, teatro, indagando técnicas corporales, institucionalidad, prácticas disidentes, performatividad, prácticas de subjetivación, manifestaciones públicas, marchas, revuelta social, extractivismo, identidades étnico-raciales, ritualidad y materialidades en la arqueología. Esta pluralidad ha permitido un trabajo colectivo basado en similitudes y diferencias, en el análisis comparativo que enriqueció la mirada sobre las distintas problemáticas, las maneras de abordaje y el acompañamiento mutuo. A pesar de la distancia y la virtualidad, han participado de manera activa en todas las propuestas que hemos di-

señado: se han encontrado para las consignas grupales, han sostenido las discusiones sobre los trabajos de los compañeros, comentando y aportando ideas, y han producido materiales audiovisuales en muy poco tiempo, de manera profundamente creativa. Asimismo, se han abierto al círculo de confianza que es necesario para un trabajo sobre las propias vivencias, que amplía la sensibilidad, la empatía, y llega a lugares íntimos, algunas veces dolorosos, referidos a distintos tipos de violencias. El trabajo desde nuestros cuerpos virtualizados en “la pantalla” no ha impedido el intercambio, sino que ha permitido realizarlo a través de nuevos modos: desde los propios territorios y también espacios domésticos, con las particulares materialidades afectantes que lo habitan, promoviendo así cierta intimidad y resguardo. Asimismo, el carácter multisituado e interdisciplinario de los grupos de trabajo permite expandir y poner en diálogo virtual esos espacios locales, develando similitudes y diferencias socio-antropológicas. En suma, notamos disposición al trabajo y entusiasmo, y las devoluciones han sido, hasta ahora, muy elogiosas, de mucho agradecimiento por haber promovido el encuentro y el acompañamiento entre tanta diversidad.

El balance parcial que podemos hacer en este momento, pues estamos en la mitad del cursado de esta primera cohorte, es muy positivo, confirmando así en parte la hipótesis que como grupo venimos sosteniendo. Porque, como dijimos, creemos que cuando estas estrategias teórico-metodológicas y pedagógicas se despliegan colaborativamente, aumentan su eficacia performativa en términos epistemológicos y ético-políticos, ya que permiten profundizar y ampliar el acercamiento

multisensorial-afectante, el distanciamiento crítico-reflexivo y la experimentación estético-creativa, lo cual propicia la emergencia y circulación de nuevos conocimientos y prácticas estéticas así como la constitución de micropolíticas que potencian los agenciamientos subjetivos y colectivos. Estamos convencidas de que esta es la manera de trabajo que, hasta ahora, más se acerca a nuestro “horizonte utópico experimental”, basado en la reciprocidad y la interculturalidad decolonial que nos guían como principios, y que nos empujan a “diseñar” y “ensayar” estrategias abiertas desde la voluntad de probar otras formas. Es un horizonte de cambio que se sospecha como posible y que nos mueve a seguir imaginando, pensando, encarnando y provocando experiencias y pedagogías de performance-investigación que buscan producir nuevos conocimientos, ensayar y encarnar otros mundos, transitarlos performáticamente, junto a otros, recorriendo los senderos posibles de ese horizonte que se abre, porque hay expectativas.

EDUCACIÓN ABIERTA AMBIENTAL: aportes desde las Humanidades y Artes

Ana Sardisco

Virginia Brussa

¿Y si senti-pensamos la Educación Abierta Ambiental?

“Mire nosotros sí, en realidad, creemos que actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza y cuando combinamos las dos cosas así somos sentipensantes.”

Entrevista a Orlando Fals Borda realizado por Bassi Labarrera y Britton.

1.Introducción

Las problemáticas ambientales presentes actualmente en debates académicos, ciudadanos, públicos, mediáticos ocupan un lugar dispar en relevancia o urgencia. En ocasiones, sin correlato entre la agenda pública y la ciudadana, con escasa intervención de mecanismos participativos que reemplacen viejos paradigmas y propongan modos alternativos de pensamiento, acción, producción, consumo, modos de vida.

Desde la Diplomatura en Prácticas Participativas Ambientales iniciada en el año 2022 se pretende reco-

rrer, sensibilizar y fomentar el diálogo de saberes (Leff, 2002) necesario para decodificar los binomios tradicionales y universalmente impulsados por distintos actores. Naturaleza/Política, Naturaleza/Cultura, Naturaleza/Ciencia, Naturaleza/Tecnología permanecen aún como elementos aislados incluso al momento del diseño de políticas públicas, legislaciones ambientales, currículas de formación de grado universitario y especialmente en el campo de la educación ambiental.

Con dicho propósito conformamos un equipo docente ecléctico en miradas, disciplinas, actividades, particularmente interesado en el entrecruzamiento de procesos: investigación, docencia, activismo. Introducimos conceptos, enfoques y temas innovadores respecto a qué entendemos por educación ambiental, enfatizando la dimensión participativa de la misma y alejado de un accionar netamente centrado en educación ambiental como práctica pedagógica. En consecuencia se invita a los/as participantes a transitar por la filosofía ambiental, la gobernanza global ambiental, las tecnologías abiertas y críticas, prácticas colaborativas, justicia de datos ambientales, paradigmas emergentes para el diseño de políticas públicas como gobierno abierto, diseños especulativos-cocreación de políticas ambientales y educativas, trayectos prácticos sobre bioarte, cultura abierta, educación abierta, mecanismos creativos de participación y dispositivos para la comunicación de proyectos, experiencias, recursos educativos abiertos. Todo ello con el fin de habilitar proyectos finales afines con una aplicación inter-transdisciplinar, de experimentación que fomenten la reflexión crítica, situada y abierta.

Sumado a ello, y de suma importancia es la mirada respecto a comprender la instancia de la Diplomatura como una plataforma de trayectos, itinerarios entre organizaciones colaboradoras. Es decir, se concibe la formación como un elemento de partida.

Para ese transitar institucional, de docentes, colaboradores y participantes ha sido necesario sistematizar y presentar una propuesta común sobre qué entendemos y cómo hacemos educación ambiental a partir de una concepción especial: la educación ambiental abierta. Esto último, ha sido un elemento innovador y distintivo de nuestro quehacer y por ende de las instancias^{1/2} presentadas para fomentar la política institucio-

1. Mediante Resolución del CD 1381-2019 de nuestra facultad se deja constancia de una propuesta para integrar la Educación Ambiental como política institucional de relevancia y pertinencia para la facultad de Humanidades y Artes. A partir de la misma, se institucionaliza como trayecto estable un Seminario sobre Problemática Educativa Ambiental. Luego, dada la creación del Programa de Contenidos Transversales (Resolución 1366/2019 C.D) dicho seminario se integra al Programa como uno de los Seminarios estables, es decir, permanentes en la estructura académica de la institución. Al momento de escribir esta publicación, el Seminario virtual entrará en su proceso de apertura de inscripciones de su cuarta cohorte (2023) donde se sumarán a los más de 400 inscriptos previos, nuevos participantes provenientes de distintos niveles educativos, disciplinas y territorios.

2. Otras instancias donde se ha fomentado y presentado la Educación abierta ambiental se pueden encontrar en los siguientes links: a) Propuesta desde la Universidad para la Ley Provincial de EAI https://zenodo.org/record/7259692#.Y_KcaXbMLIV, b) Ponencia en la Open Education Global Conference 2021 https://zenodo.org/record/5544152#.Y_Kc43bMLIU, integración en paneles del Primer Encuentro Interdisciplinar e Internacional sobre Educación abierta ambiental <https://unr.edu.ar/agenda/i-encuentro-de-educacion-abierta-ambiental/> entre otras actividades de trabajo sobre el tema.

nal referida a la educación ambiental desde el aporte de las Humanidades y las Artes. Teniendo en consideración lo anterior, el objetivo de éste artículo³ es presentar el recorrido iterativo sobre qué entendemos y cómo hacemos educación abierta ambiental, sus dimensiones y apertura de diálogos en el marco de nuestra universidad, facultad, ciudad.

2. Recorrido inicial para pensar la Educación Ambiental

Desde la perspectiva del presente se puede visualizar el recorrido histórico, a modo de proceso, que fueron construyendo las nociones de “ambiente”, “sostenibilidad”, “sustentabilidad” desde una epistemología decimonónica, positivista y en sintonía con el auge de las ciencias naturales, hacia rupturas teórico-críticas que propondrán una salida del monismo metodológico y del logocentrismo.

En este proceso histórico se complejizan las miradas, incorporándose perspectivas múltiples, diversas, situadas espacio-temporalmente que visualizan los condicionamientos ideológicos, culturales, socioeconómicos y ético-políticos.

3. El presente artículo retoma y amplía materiales utilizados en la confección de un KIT educativo diseñado en el marco del Proyecto de Extensión 2022 titulado “Redes por el Aguará Guazú” (Res CS 098/2022) integrado por docentes y estudiantes de la Facultad de Humanidades y Artes, Facultad de Ciencias Agrarias: Licenciatura en Recursos Naturales, Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas: Biotecnología, Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura: Ingeniería Industrial, Facultad de Ciencias Veterinarias: Veterinaria

Desde una ontología en la que predomina “el ambiente” hacia ontologías diversas de “lo ambiental”

La Educación Ambiental (EA) tiene una historia, surge como una preocupación, un llamado de alerta ante las problemáticas ambientales y el impacto que ellas producen. El creciente interés y la urgente necesidad de acciones que promuevan la Educación Ambiental se evidencia en diversidad de niveles. Uno de ellos se nuclea en las conferencias y congresos de nivel internacional en las que, a partir de la década del 70, toma especial protagonismo. Algunos eventos abrieron paso a debates y posicionamientos que van configurando la historicidad y diversidad de concepciones sobre la EA.

La Primera Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano que se realiza en ESTOCOLMO se considera el inicio de las reflexiones sobre Educación Ambiental. Los conceptos que allí se expusieron se referían a la “conservación” y “mejora” con una intencionalidad de “recomendaciones”.

En 1975 se realiza en Belgrado un Seminario internacional sobre Educación Ambiental. Allí se describen sus metas y objetivos y se la concibe como una herramienta que contribuye a articular las relaciones del hombre con el hombre y con la naturaleza, pero dentro de un paradigma antropocéntrico.

Una visión teórico-crítica diferente se plantea en la Conferencia Internacional sobre Medio Ambiente que se realiza en Tbilisi en 1977 donde se advierte que se pone demasiada atención en la conservación de la vida silvestre y se pierden las perspectivas sociales, culturales y económicas.

En la misma década se agrava la situación a escala mundial por las catástrofes tales como la de Seveso en 1976, Three Mile Island en 1979, Bhopal en 1984, Chernobyl en 1986, Exxon Valdez en 1989. El deterioro ambiental se empieza a manifestar a nivel planetario con la degradación de la capa de ozono y el “efecto invernadero”. La narrativa del cambio climático empieza a ser relevante.

En Latinoamérica, desde la década del 80, la Educación Ambiental adquiere una dimensión ético-política en sintonía con las controversias entre las concepciones que por un lado postulan la idea de una EA para el desarrollo “sostenible” y por otro las que entienden a la EA como un campo de prácticas y saberes críticos, que ponen en crisis la categoría de desarrollo, central en la matriz de pensamiento capitalista, atendiendo al paradigma de lo “sustentable” que propone modelos alternativos de producción, consumo y alimentación entre otras perspectivas.

Son heterogéneos los planteos de EA en los países latinoamericanos, tanto en el marco legislativo como en el impacto en los sistemas de educación formal y las gestiones de políticas públicas.

Merecería un análisis específico el Congreso Mundial sobre Educación y Formación relativas al medio ambiente que se realizó en Moscú en 1987 convocado por UNESCO y PNUMA con las derivaciones que siguieron en el plano de los organismos internacionales. El análisis del ecosistema normativo global, tema que propicia muchos planteos y derivaciones para la trama educativa lo dejaremos pendiente para otro artículo, como también el análisis crítico de leyes y documentos a nivel nacional

e internacional de la década del 90 hasta nuestros días.

El recorrido histórico-normativo es un antecedente de contexto para focalizar nuestra mirada respecto a una primera discusión relativa a los binomios citados en la introducción.

En primer lugar, es de utilidad teórica-práctica despejar algunas denominaciones ambiguas, que se instalan de modo acrítico:

1. Educación y ambiente. No se trata ni de unión ni adición. No son cuestiones extrañas que tengan que unirse.
2. Educación + ambiente. No se trata de una sumatoria o de un agregado prescindible.
3. Otra ambigüedad o falacia se instala cuando se hace referencia a lo “ambiental” como adjetivación, clasificación, sólo como descriptor.
4. Y quizás la menos inocente se manifiesta cuando se apela a la “conciencia ambiental”, como a una interioridad individual que pierde de ese modo su poder de construcción social, y colectiva y se instala un voluntarismo e intelectualismo ético (se trataría de saber qué es lo bueno para actuar en consecuencia)

La EA es educación, pero no sustantivada, sino como acción de educar. Como actividad que en un aquí y ahora asume las demandas propias de la crisis civilizatoria en la que estamos instalados desde hace tiempo. Si no es en perspectiva ambiental, no hay acción educativa.

La EA es problematizadora, transformadora, anti-dogmática, crítica, emancipatoria, colaborativa, práctica, abierta, inter/transdisciplinar, rebasa el saber científico, deconstructora, rompe las barreras burocráticas,

La EA, por tanto, se propone entenderla como:

- un campo, en el sentido que lo define Bordieu en tanto red de relaciones de fuerza en donde se articulan distintos roles y actividades. Espacio de conflictos, oposiciones y relaciones de poder.
- un espacio de participación colectiva
- un campo de deliberaciones, decisiones y acciones comprometidas política y éticamente.
- se fundamenta en el paradigma de la sustentabilidad (no sostenibilidad)
- toma una identidad histórica en América Latina

3. Dimensiones para pensar y hacer Educación Ambiental

3.1 Histórica: situada con huellas globales

Bajo el prisma de concepciones regionales, las problemáticas ambientales, las miradas sobre los conflictos (Merlinsky, 2016) refieren a un saber situado, emergido de las realidades, necesidades y variables territoriales. Así también lo propone Donna Haraway (1995) a partir de la búsqueda de conocimientos situados necesarios para entamar al empirismo crítico feminista. Ese juego entre las epistemologías del Sur, el empirismo crítico feminista abren diálogos históricos, identitarios

frente a una Naturaleza colonizada por estructuras de pensamiento universalistas. Sumado a ello, se rescata a Morton (2021) al poner en juego lo local-no local para el entendimiento de los hiperobjetos como el cambio climático, provocando desde una espacialidad, tiempo por momentos invisible dada su complejidad.

En esa trama local-no local, humana-no humana, interespecies, el recorrido histórico tiene un rol abierto en pos de contextualizar qué educación ambiental -como objeto-queremos, enseñamos, comunicamos.

3.2 Crítica

La dimensión crítica es la condición de posibilidad para que la Educación Abierta Ambiental despliegue su capacidad deconstructora y se construyan modelos alternativos a los vigentes que a fuerza de imposición han borrado su construcción histórica y la sumisión a intereses. El pensamiento crítico instala sospechas, dudas y disconformidades en tanto pone en evidencia que principios, normas y categorías que son de una manera podrían ser de otra. En este sentido Alimonda (2017) sostiene que “tanto el pensamiento crítico latinoamericano como la ecología política se localizan en una posición fronteriza en relación a los sistemas de conocimiento establecidos” (p.15)

3.2.1 Debates desde Latinoamérica: giro ontológico y epistemológico ambiental

La Filosofía contemporánea nos hace modificar la mirada, descentrarla y abrir nuevas perspectivas. A los llamados “giros” lingüístico, hermenéutico y práctico

se suma el giro ambiental con implicaciones ontológicas y epistemológicas. El pensamiento ambiental trastoca la heredada jerarquía ontológica de la escala de la naturaleza aristotélica. El saber ambiental se va configurando lejos de las pretensiones de totalidad y certeza. Se presenta como inacabado, en proceso, comprometido ética y políticamente.

Ecología política latinoamericana.

La ecología Política Latinoamericana tiene un perfil propio porque toma la fuerza de movimientos sociales y políticos que han resistido y aún lo hacen a intereses depredadores. Aún en la diversidad y quizá por ello, la riqueza de muchas voces que exigen el derecho a tener derechos configuran un aporte fundamental al “diálogo de saberes”.

Para Héctor Alimonda (2017) la Ecología Política Latinoamericana

intenta con angustia responder a los tremendos desafíos que la época presenta para los pueblos de nuestro continente, reconociendo la necesidad ineludible de criticar los presupuestos civilizatorios de la modernidad y del desarrollo convencionales. Para hacerlo, debe echar mano de todos los recursos posibles, que pasan en gran parte por la tarea paradigmática de actualizar sus repertorios de acción y de pensamiento, al mismo tiempo que debe intentar recuperar la pluralidad de herencias populares y críticas que la precedieron (p.43)

El pensamiento Latinoamericano tiene mucho para aportar a la Educación Abierta Ambiental. Desde la dé-

cada del 60, al calor de movimientos sociales y políticos se van configurando con notable sinergia la Filosofía de la Liberación (Dussel,2007), la Teología de la Liberación (Boff,2022) y la Pedagogía de la Liberación (Freire, 1987). Al pasar las décadas se instalan en nuestros pueblos regímenes totalitarios que interrumpen la vida democrática e imponen el terror con muertes, torturas y desapariciones. dichos movimientos serán relegados de los claustros académicos, prohibida la circulación de libros y la consecuente marginalidad a nuestros intelectuales.

No es objetivo de este artículo trabajar similitudes y diferencias entre ambientalistas latinoamericanos. Sólo a modo de ejemplo podríamos mencionar al teólogo y ambientalista Leonardo Boff y al sociólogo, economista y filósofo Enrique Leff. Ambos militan el ambientalismo desde hace muchos años, tienen un reconocimiento internacional relevante y sus obras integran la formación de varias generaciones. Son críticos al modelo capitalista y al actual neoliberalismo que en Latinoamérica condena a la pobreza y a la injusticia social y ambiental.

Enrique Leff abreva en las propuestas deconstructoras de Michel Foucault, en la economía política marxiana, en la crítica derridiana al logocentrismo de los planteos metafísicos y en la crítica a las ideologías nietzscheana.

El teólogo brasileño Leonardo Boff enmarca su perspectiva ambientalista en una cosmovisión creacionista, en sintonía con la visión de Teilhard de Chardin y con las epistemologías holísticas y la denuncia a las religiones que han sido distorsionadas para legitimar la pobreza y las injusticias.

3.2.2 Diálogo de saberes

La modernidad ha instalado un modelo epistemológico que se sustenta en una concepción de saber totalizante, verdadero y en ese sentido el discurso científico tiene la clave de acceso a la realidad. Se presenta de este modo la estructura Ser-Saber-Verdad como un cruce de las perspectivas ontológicas, epistemológicas y éticas.

Desde un planteo epistemológico alternativo va conformándose otro modelo de fuerte compromiso ético-político. El “diálogo de saberes” rompe con todo tipo de supremacía disciplinar, abandona las pretensiones totalizantes y da cabida a saberes diversos, experiencias, emociones, prácticas

Leff (1998) sostiene que no se trata de reordenar el ámbito disciplinar y científico, sino que

es un llamado a la imaginación sociológica para repensar el mundo desde la política del saber en la que se inscribe la ecología política. Se abre así un diálogo de saberes fundamental para dar consistencia a un pensamiento que oriente la construcción de un mundo sustentable desde su diversidad teórica, geográfica y cultural (p.128)

3.3 Abierta

En un apartado posterior se profundizará esta dimensión constitutiva de la EA. Sin embargo, se hará una breve mención en esta instancia de forma de contextualizar dos grandes pilares que le dan sentido.

Uno de ellos es aquel donde lo *abierto* hace referencia al diálogo entre actores. El otro es consecuente con

las prácticas.

El diálogo es un elemento identitario de la ecología política latinoamericana, al menos de enfoques críticos de la misma. Se retoma la aproximación de Alimonda (2017) donde enfatiza al analizar las vertientes críticas desde donde se nutre la ecología regional que

De la misma forma, a pesar del notable impulso que ha tenido en la región, la ecología política fue creciendo en los márgenes de las estructuras universitarias, donde, a pesar de las apelaciones a la interdisciplinariedad, aún resisten los recortes disciplinarios como fundamento de estructuras establecidas de poder institucionalizado (p.47)

A esas aproximaciones, recientemente se le suma un pilar de las Recomendaciones para la Ciencia Abierta⁴ de UNESCO (2021) donde se insta a un diálogo definido como

4. Para el citado documento internacional se entiende a la Ciencia Abierta como “constructo inclusivo que combina diversos movimientos y prácticas con el fin de que los conocimientos científicos multilingües estén abiertamente disponibles y sean accesibles para todos, así como reutilizables por todos, se incrementen las colaboraciones científicas y el intercambio de información en beneficio de la ciencia y la sociedad, y se abran los procesos de creación, evaluación y comunicación de los conocimientos científicos a los agentes sociales más allá de la comunidad científica tradicional. La ciencia abierta comprende todas las disciplinas científicas y todos los aspectos de las prácticas académicas, incluidas las ciencias básicas y aplicadas, las ciencias naturales y sociales y las humanidades, y se basa en los siguientes pilares clave: conocimiento científico abierto, infraestructuras de la ciencia abierta, comunicación científica, participación abierta de los agentes sociales y diálogo abierto con otros sistemas de conocimiento

El diálogo abierto con otros sistemas de conocimiento se refiere al diálogo entre los diferentes poseedores de conocimientos, que reconoce la riqueza de los diversos sistemas de conocimiento y epistemologías, así como la diversidad de los productores de conocimientos, de conformidad con la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001).

Su objetivo es promover la inclusión de los conocimientos de investigadores tradicionalmente marginados y mejorar las interrelaciones y complementariedades entre las diversas epistemologías, la adhesión a las reglas y normas internacionales de derechos humanos y el respeto de la soberanía y la gobernanza del conocimiento, así como el reconocimiento de los derechos de aquellos que poseen los conocimientos a recibir una parte justa y equitativa de los beneficios que puedan derivarse de la utilización de sus conocimientos. (p.15)

La citada recomendación es útil para entablar su relación con las prácticas abiertas⁵ en el campo de la educación abierta, un campo, movimiento y práctica de larga trayectoria en la región latinoamericana. La educación abierta es usualmente confundida con la educación a distancia, mencionada como un corolario del acceso abierto o recurrentemente acotada a las narrativas de los recursos educativos. Para Amiel (2013) es

5. Ver presentación Brussa, V (2018) en Serie de webinars “Los desafíos de la Educación Abierta en Latinoamérica” disponible en <https://www.slideshare.net/Aprender3C/webinar-pensar-la-ea-desde-prcticas-educativas-abiertas-prcticas-abiertas-en-ciencia-e-innovacin-conceptos-valores-y-colaboraciones-en-debate>.

Fomentar (o tener la disposición de...) por medio de prácticas, recursos y ambientes abiertos, variadas configuraciones de enseñanza y aprendizaje, mismo cuando esas demuestren redundancia, reconociendo la pluralidad de contextos y las posibilidades educacionales para el aprendizaje a lo largo de la vida. (p.18)

y las prácticas contendrían desde la creación de recursos educativos abiertos, pedagogías abiertas, aprendizaje abierto, *open scholarship* (incluyendo por ejemplo a los datos, ciencia, investigación y acceso abierto) hasta el uso de tecnologías abiertas retomando a Beetham et al en Cronin (2018).

¿Pero por qué relacionar educación ambiental desde lo abierto de este campo de la educación? Tal como se alude en el trabajo (Brussa & Sardisco, 2022) presentado durante el I Encuentro Provincial de Educación Ambiental Integral llevado a cabo en la ciudad de Santa Fe, es de vital importancia que la implementación de una ley y los dispositivos empleados para su localización en las aulas, curriculas docentes, estrategias de educación formal-informal-no formal, tengan en consideración la variable abierta para que las políticas públicas diseñadas en la temática sean inclusivas, participativas y basadas en problemáticas situadas. Una Educación Ambiental que no sea interpelada desde la apertura en sus distintas variantes (actores/prácticas) puede ser pasible de reproducir las desigualdades -problemáticas ambientales-saberes-herramientas-capacidades- que pretende disminuir.

3.4 Participativa

En esta dimensión la participación también tiene distintos efectos o usos para la temática en cuestión. Una de ellas refiere a la investigación acción participativa (Fals Borda, 2009) necesaria para el campo de la educación abierta ambiental donde las tensiones teóricas-prácticas, disciplinarias o entre el activismo-investigación no sean un obstáculo.

Por otro lado, la ineludible mención al sentido tradicional pero aún hoy en crisis respecto a la toma de decisiones en política pública. Aquí los actores que investigan, crean, hacen educación ambiental pueden ser agentes de incidencia en momentos claves de la agenda pública educativa. Los ciclos de diseño de política pública actualmente prevén instancias participativas ya sea en su etapa inicial o su evaluación. Pero también lo son los docentes al interiorizar en sus currículas la EA. Ese también es otro uso de la participación como dimensión crítica y tal vez la práctica de tinte más creativo, iterativo, crítico.

¿Cómo pensamos una currícula, recurso, material de forma que los/as alumnos sean parte de los mismos? ¿Es lo mismo por tanto establecer una pedagogía abierta, colaborativa que participativa?

La pandemia ha ofrecido ser para ciertos ámbitos un lugar de experimentación a instancias de lo digital. La participación en el *aula* se ha provisto de complejidad, sin embargo, nutrida de herramientas y prácticas ya instaladas por la educación abierta. La mediación tecnológica ofrece una matriz de instrumentos digita-

les que profundizan procesos participativos (no necesariamente se habla de interacción) modificando la documentación o registro de cada participante-alumno/a sin por ello recaer en procesos de datificación educativa.

Finalmente, es menester mencionar en relación al insumo participativo de la EA que es también importante integrar dos dimensiones escasamente analizadas. La educación ambiental enmarcada en la teoría interseccional y los enfoques decoloniales que se avizoran de interés para la trama educativa ambiental.

A partir de dichas dimensiones podemos orientar con la ayuda del Cuadro siguiente (Fig.1) las discusiones, perspectivas y conceptos que se suman y/o derivan de este nivel normativo internacional, latinoamericano. Otra de las concepciones surgidas de éstas instancias intergubernamentales es la de Educación para el Desarrollo. Según lo vertido previamente, evidencia ciertas diferencias o al menos discusiones en el marco de las corrientes de la EA.

EDUCACIÓN AMBIENTAL (EN BASE A PERSPECTIVA SEMINARIO PROBLEMÁTICA EDUCATIVA AMBIEN- TAL-FHUMYAR/UNR)	EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO
SUSTENTABLE	SOSTENIBLE
Saberes críticos, temas integrales. Perspectiva crítica, radical, crisis civilizatoria	Superar desafíos CC, pobreza, pérdida de biodiversidad, degradación ambiental Visión técnica, “sostenible” Cooptación del tema ambiental
En todos niveles, ámbitos, espacios. Diálogo de saberes (excede el conocimiento científico)	Todos los niveles educativos “Reverdecimiento”, cuidado. Capacitación para “leer sobre ambientalismo”
Ecosistema normativo amplio y regional.	Basados en Agenda 2030 (ODS4) ODS: lógica de la geopolítica sostenible
Objetivo: problematizar	Objetivo: encontrar soluciones Acomodarse para progreso y desarrollo
Paradigma de EMANCIPACIÓN DE LA VIDA Reconstituir su sustentabilidad.	Paradigma de desarrollo (eco, social, político) Crecimiento sin límites Desarrollo limpio. Economía verde
Participación (distintos actores y desde el principio del diseño)	Financiamiento de espacios verdes Cambiar algo para no cambiar nada

Fig. 1. Cuadro Educación ambiental/Educación para el Desarrollo

Fuente: Brussa & Sardisco (2020). Elaboración propia a partir de Condenanza, L., & Cordero, S. (2013).

Este recorrido, incompleto y sintético, tiene como objetivo dar algunos ejemplos de la diversidad de concepciones sobre EA y la variedad de perspectivas de análisis. No hay un único modo de entenderla ni de caracterizarla y menos aún concebir sus alcances y el impacto en el campo del saber científico, las prácticas sociales y las manifestaciones estéticas.

Estas diferencias, lejos de ocultarse buscando una homogeneidad, tienen que hacerse explícitas, ponerse en diálogo para buscar consensos, en tanto puedan ser posibles. Y aceptar, cuando no esto no es posible, establecer acuerdos dado que los supuestos ideológicos, éticos y políticos corresponden a distintos paradigmas.

4. Debates abiertos para la educación ambiental

La Educación Ambiental es un campo, espacio de acción, política pública y también una interfaz de valores, prácticas y arena de debates. Tal como se expresó previamente, la diversidad de corrientes y maneras de concebir la EA en América Latina y Argentina evidencian desafíos para el sistema educativo, el activismo y la agenda pública. Es interesante por tanto introducir una práctica, perspectiva y valor que fortalece otras formas de hacer EA y es la apertura, lo abierto: la *Educación Abierta Ambiental*.

La EAA es un término introducido en el marco de trayectos formativos y políticas institucionales (Brussa & Sardisco, 2020) para trabajar la EA al calor de la

trayectoria de movimientos de alta resonancia en nuestra región: la Educación abierta, Ciencia Abierta, Datos Abiertos y Gobierno Abierto. Podemos decir que cada concepto representa un mapa de actores, objetivos, prácticas. Muchas veces se los denomina de forma general como el movimiento de “lo abierto”, sin embargo, en ocasiones persisten fragmentaciones o silos de trabajo.

La EEA no pretende ser un eslabón más de ese movimiento, sino constituir un espacio-acción que promueva otra forma de hacer EA a partir de:

- Fomentar el uso de **datos abiertos** en las políticas de EA, en el diseño de **recursos educativos ambientales** (Atenas & Raffaghelli, 2020). Eso conlleva la necesidad de alfabetizaciones digitales o de datos. Es decir, poder usar, contar historias ambientales con datos, reutilizar los datos abiertos en nuestras prácticas docentes ambientales.
- Diseñar **recursos educativos abiertos** sobre problemáticas ambientales para fomentar las prácticas de acceso abierto en nuestras escuelas, clubes, organizaciones, museos etc. La EEA acompaña y fortalece mecanismos para concretar el carácter multinivel de la EA: formal, informal, no formal.
- Sensibilizar a la comunidad educativa, académica, ciudadanía respecto de los beneficios y desafíos que la **ciencia abierta**.
- Potenciar las políticas de **educación abierta** para fortalecer la visibilidad de distintos sabe-

res, voces y formas de entender y hacer EA en el contexto de emergencia y crisis ambiental.

- Promover e incentivar prácticas de colaboración, participación y cocreación de programas, recursos, políticas que permitan profundizar las distintas aristas de un problema ambiental. Las políticas de **gobierno abierto** (IIEP, s/f) local pueden ser trasladadas a las instituciones educativas como un motor de innovación, cercanía y compromiso colectivo.
- Incidir en las normativas, ordenanzas o proyectos de nuestra ciudad, escuela, aula u organización para integrar la “apertura” como un valor, práctica y modalidad de hacer de la EA una política más participativa, ética e inclusiva. Un ejemplo de ello es incluir *lo abierto* en las próximas leyes provinciales de Educación Ambiental Integral ya que permitiría asegurar incentivos, capacitaciones, recursos y espacios (repositorios específicos, por ejemplo) necesarios para una EA afín a las recomendaciones UNESCO, leyes de acceso a la información pública, declaraciones internacionales sobre EA, Acuerdo de Escazú donde Argentina es parte y por tanto tiene un compromiso con tales prácticas. Es menester recordar que la Ley Nacional de Educación Ambiental Integral no hace mención explícita a la apertura tal como la mencionamos en este texto y como el movimiento abierto regional, nacional la pone en práctica.

La EAA implicaría ampliar los diálogos entre los saberes locales que cada escuela, docente u organización puede aportar sobre una problemática ambiental. Necesitamos visibilizar distintas maneras de abordar la amenaza que sufre por ejemplo el Aguará Guazú, distintas formas de conocer su entorno, compartir las experiencias que planificamos como docentes en el aula (con un recurso educativo abierto), maneras de contar historias con los datos de biodiversidad del Aguará o simplemente idear documentos colectivos a través de una Wiki, un mapa abierto, un libro regional o línea de tiempo con herramientas digitales libres o abiertas. Las opciones que nos brindan las prácticas educativas abiertas son múltiples, son respaldadas por leyes nacionales y recomendaciones internacionales que promueven una educación más diversa, amplia, democrática. Por ello, la EA debe contener “lo abierto” en su perspectiva dado que comparten un mismo camino.

La EEA también fortalecería la preservación de las historias locales ambientales, la oralidad, los patrimonios culturales ambientales de nuestros barrios, el registro de nuestros propios datos de una problemática ambiental que suma valor a los datos oficiales. Las prácticas abiertas en la educación y en la educación ambiental no es sólo usar una herramienta digital, digitalizar un documento o compartir un recurso educativo. Es una manera crítica de pensar y participar de las cuestiones urgentes ambientales posibilitando que otros/as compartan sus experiencias educativas, reutilizando esos recursos, habilitando otras problemáticas usando distintas fuentes de datos abiertos o diseñando un proyecto de ciencia ciudadana que provoque, integre las pro-

blemáticas de interés. La EA necesita ser abierta entre otros motivos para que podamos ser parte de la toma de decisiones respecto a temas ambientales-normativas con información , conocer otras formas de entender una problemática ambiental con mayor acceso a los datos sobre el tema, mayor acceso al conocimiento-saberes, intercambiar experiencias en una comunidad de práctica educativa, disminuir los costos de los materiales educativos, incluir otras lenguas que cuenten otras historias sobre el mismo problema, posibilitar la colaboración con otros/as porque existe mayor acceso o conocemos quién hace recursos educativos ambientales.

5. Consideraciones Finales

El recorrido y dimensiones presentadas se conciben como no conclusivas sino propositivas, un ejercicio para no concluir, para dialogar entre fundamentalismos utópicos y negacionistas, de colapso o aceleracionismo, de transición o final de aquello que conocemos hasta la fecha.

No concluir como propuesta política de aunar esfuerzos, de socializar saberes y experiencias en una construcción colectiva y cooperativa.

Se pretende incentivar el ejercicio epistemológico - por momentos ontológico - para una propuesta alternativa alejada de los binomios, silos del conocimiento mencionadas durante el recorrido desde la Cultura/Naturaleza, Educación/Ambiente, Local/Global, Existencias/Ausencias, Ciencia/Naturaleza.

Entre esas dicotomías, se rescata la imaginación

crítica rescatando a Garcés (2022), imaginación como acto de hacer que desafía y habilita una educación abierta ambiental posible porque

La imaginación colapsa cuando cualquier límite con el que se relaciona pasa a ser entendido como un final: un final como catástrofe o un final como solución o salvación. Un sí o no, un todo o nada que reintroduce la dicotomía excluyente y un principio de no contradicción convertida ahora en el destino de cualquier cosa que ocurre a la humanidad. Desde el problema más concreto hasta la visión general del estado del mundo, siempre nos estamos condenando o salvando. Bajo esta ley, no hay otro sentido de la experiencia posible. (p.4)

Referencias Bibliográficas

Alimonda, Héctor y Toro Pérez, Facundo Martin, *Ecología Política Latinoamericana*, vol. 2, Buenos Aires, CLACSO, 2017

Amiel, Tel, Educación abierta: configurando ambientes, prácticas y recursos educacionales, en Bianca Santana, Carolina Rossini, Nelson De Luca Pretto, (Organizadores), *Recursos educacionales abiertos: prácticas colaborativas y políticas públicas*, pp.17-33. 2013 Disponible en línea: https://www.aberta.org.br/livrorea/livro/Rea_espanhol%20final.pdf. Fecha de consulta: 21/03/2023

Atenas, Javiera y Raffaghelli, Juliana Elisa, Datos Abiertos como Recursos Educativos Abiertos: Resultados de un Workshop en línea, 2020, *Zenodo*. Disponible en línea: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3839439>. Fecha de consulta: 21/03/2023.

Boff, Leonardo, *Habitar a Terra*, Editora Vozes, 2022.

Borda, Orlando Fals, La investigación acción en convergencias disciplinarias. *Revista paca*, N° 1, pp. 7-21, 2009.

Brussa, Virginia y Sardisco, Ana, Experiencias y Trayectos de EA en la Universidad. Propuestas para la Ley Provincial de Educación Ambiental Integral, en *Zenodo*, 2022, October 27, <https://doi.org/10.5281/zenodo.7259692>. Fecha de consulta: 21/03/2023

Cronin, Catherine, & MacLaren, Iain, Conceptualising OEP: A review of theoretical and empirical literature in Open Educational Practices. *Open praxis*, 10(2), pp. 127-143, 2018.

Dussel, Enrique, *Política de la Liberación*, Madrid, Editorial Trotta, 2007

Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1987.

Garcés, Marina. Imaginación crítica, en Garcés, Marina (coord.). *Ecología de la imaginación*. *Artnodes*, N° 29, 2022, UOC Disponible en línea: <https://doi.org/10.7238/artnodes.v0i29.393040>. Fecha de consulta: 21/03/2023

IIEP-UNESCO (s/f). Open government in education. Disponible en línea: <https://www.iiep.unesco.org/en/our-expertise/open-government-education>. Fecha de consulta: 21/03/2023

Leff, Enrique, *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*, México, Ed. Siglo XXI, 1998.

Morton, Timothy, *Hiperobjetos: filosofía y ecología después del fin del mundo*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora, 2021.

UNESCO, *Recomendación de la UNESCO sobre la Ciencia Abierta*, 2021. Disponible en línea: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379949_spa. Fecha de consulta: 21/03/2023

ACERCA DE LA LITERATURA DE ROSARIO

Roberto Retamoso

Aproximaciones a un objeto y un campo de estudio problemáticos

En este trabajo, hablaremos acerca de un objeto y un campo de estudios particulares: la literatura de Rosario.

Ello nos enfrenta con el hecho de que, en el orden de la literatura escrita en nuestra ciudad, no existen rasgos identitarios que actúen al modo de un común denominador. Por el contrario, lo que existe, en todos los casos, son rasgos idiosincrásicos, que pueden tener correlación o correspondencia con los de algunas otras obras, sin que ello signifique que tales correlaciones y correspondencias abarquen a la literatura de Rosario como un todo.

Hablaremos, entonces, de *literatura de Rosario* en lugar de *literatura rosarina*. Digamos, al respecto, que la construcción de Rosario no alude a rasgos o esencias comunes, sino que refiere simplemente a una condición de pertenencia, determinada por la forma genitiva que establece la preposición *de*. Literatura de Rosario sería, de tal modo, la literatura que pertenece a nuestra ciudad, es decir, aquella que le es propia, sin que sea ne-

cesario para ello que se base en identidades o aspectos comunes.

Si evitamos el uso del adjetivo “rosarina” es porque no acordamos en suponer que exista una especie de esencia o cualidad esencial a la que se estaría aludiendo, a la que podríamos llamar, a falta de un nombre mejor, *rosarinidad*. La *rosarinidad* sería, desde esa perspectiva, esa condición esencial que definiría a la literatura *rosarina*. Pero ello nos enfrenta con el problema de que, en los hechos concretos, nada hay que permita afirmar esa condición supuesta. Cuando uno se adentra en el vasto campo de la literatura escrita en Rosario, en vez de encontrarse con algún tipo de esencia que la caracterice, se halla con una notoria y real heterogeneidad. Las características textuales y estilísticas de las obras que se escriben y se escribieron en nuestra ciudad, desde el siglo XIX hasta nuestros días, revelan la cuestión tan cierta, como problemática, de que no hay esencia alguna que la identifique.

Así, la denominación *Literatura de Rosario* se utilizará para referir a todas las obras producidas en el ámbito ciudadano, independientemente del origen de sus autores (en muchos casos nacidos en otras localidades), o del lugar de publicación de sus obras (muchas veces situado en otras ciudades, del país o del exterior).

En tal sentido, debemos consignar que esa producción es tan voluminosa como extendida a lo largo del tiempo, lo cual amerita que se la tome como objeto de estudio literario. Pero a título de objeto multiforme y proteico, que no admite su reducción a nivel de un

denominador común. Lo cual nos enfrenta con importantes cuestiones de carácter teórico y metodológico: no contamos, todavía, como un paradigma adecuado (y consistente) que dé cuenta de tal objeto, y por lo mismo de los métodos apropiados para su abordaje. Ello no debería entenderse, de todos modos, como una suerte de imposibilidad epistemológica, ya que la falta de una teoría y una metodología, lejos de pensarse como un obstáculo insalvable, debería ser entendida como un desafío: precisamente, el de su construcción.

Las categorías canónicas de los estudios literarios

Tradicionalmente, los estudios literarios se basaron en un conjunto de categorías, caracterizadas por el alcance o el ámbito de aplicación que cada una podía representar.

Así, la literatura -o más precisamente, las literaturas- se dividían y clasificaban en Universal, Nacional y Regional o Local. Cabe señalar, al respecto, que la segunda y tercera categoría admitían ser enunciadas en plural (literaturas Nacionales o Regionales/Locales), mientras que la primera solamente podía ser enunciada en singular: si es Universal, la literatura es solamente Una, que es lo mismo que decir Única, puesto que tiene la propiedad de abarcar la totalidad del campo y del objeto en cuestión.

Ello plantea un asunto ciertamente importante. La pluralidad, o la diversidad, desde esta perspectiva, refieren siempre a campos y objetos de menor extensión o amplitud, como si se dijese que, solamente en ese

plano, puede admitirse lo diverso, lo diferente y lo heterogéneo. Mientras que, en el plano de lo más amplio, de aquello que tiene un alcance superior al resto, lo que priva es la uniformidad de lo Mismo, de aquello que sólo puede ser como idéntico, pero nunca como alteridad.

Está claro que esa taxonomía, cuya matriz lógica remite claramente a la metafísica griega, es al mismo tiempo una axiología, es decir, una teoría de los valores -y por ende de las valoraciones- que establece jerarquías en el campo de los estudios literarios. Lo Universal siempre supone un estatuto de valor que se ubica por encima de las otras categorías. Y no sólo eso, puesto que además de situarse por encima del resto, al mismo tiempo lo ordena, confirmando no sólo sentido sino, además, valores particulares y específicos al conjunto de los campos y los objetos de los estudios literarios.

De manera que las categorías canónicas (y tradicionales) de los estudios literarios se constituyen a partir de dos coordenadas, Amplitud, y Valor, que se implican recíprocamente. Esa implicación, como se ha dicho, determina los lugares y las formas propias de cada categoría, ya que lo Universal sólo puede ser como Uno, que es lo mismo que decir como Único, mientras que lo Diverso, lo Múltiple o lo Otro solamente pueden acaecer en el plano de lo nacional, o lo regional/local.

Pero ello no es más que una enorme y decisiva falacia: aquello que, histórica y tradicionalmente fue denominado como universal -por ejemplo, la literatura greco-romana clásica, la poesía de Dante, la dramaturgia de Shakespeare, por mentar algunos ejemplos concretos- siempre fue una literatura propia de contextos

espaciales y temporales específicos, que la aproximan mucho más al campo de las literaturas llamadas nacionales, e incluso regionales, como sería el caso de la literatura del poeta florentino.

¿Por qué decimos esto?... Porque el sustrato de esas literaturas (de toda y cualquier literatura, podríamos agregar) es siempre la lengua, en la que se dicen y escriben. Y las lenguas son siempre nacionales, o en todo caso regionales, pero nunca universales: no existe -al menos hasta ahora- una lengua común a todos los hombres. Por lo tanto, al no haber una lengua universal, mal podría haber una literatura universal, dado que le estaríamos atribuyendo a ella una condición basada en una sustancia inexistente.

¿Por qué, entonces, seguimos preguntando, se habla de literatura universal? ...La respuesta, nos parece, debe buscarse en otra parte que la de la propia literatura. Debe buscarse, seguramente, en las relaciones de poder que rigen y gobiernan el campo de los estudios literarios.

Ese campo tradicionalmente expresa una visión eurocéntrica. Una visión que no sólo pone a lo europeo como centro, sino que lo ubica además como un centro dominante respecto del resto de las literaturas del mundo. Lo europeo deviene, de tal modo, en paradigma, en manifestación ejemplar. Por ello, se lo concibe como lo que representa la instancia superior a escala mundial, a la que se le asigna, en consecuencia, la dimensión y el carácter de universal. Recíprocamente, lo nacional y lo regional/local quedan confinados al lugar de lo subordinado, de lo sometido, cuyo único destino posible es el de reproducir y representar los rasgos de

ese universal que no es tal, ya que no es otra cosa que un nacional impostado, travestido, en un universal tan supuesto como aparente.

Tamaño visión no admite las diferencias, o en todo caso las acepta a título de algo menor, poniendo en primer lugar aquello que se presenta como lo constante, donde se reconoce el origen de todas las literaturas del mundo: la clasicidad greco-romana, y sus derivaciones europeas, entendida como génesis y principio de todas las literaturas occidentales, entre las que figura, obviamente, la nuestra.

De manera que, desde esa perspectiva, a la literatura argentina, y a todas sus formas regionales/locales, solamente le cabría un rol epigonal: el de repetir las formas y el sentido de esa literatura que la funda. No habría, seguramente, un modo ideológico más eficaz de velar lo que ella sea, impidiendo su lectura genuina, que no es más que aquella que la reconoce en sus particularidades, sus formas idiosincrásicas y sus diferencias. Por tal razón, pensar a la literatura argentina y a la literatura escrita en Rosario por fuera de semejante paradigma, será el propósito que nos aliente en nuestra labor de enseñanza e investigación.

Pensar lo local, pensar lo “propio”

He ahí, entonces, el desafío: pensar la literatura que se escribe, o se produce, en nuestra ciudad.

No porque esa literatura deba reflejar, necesariamente, a Rosario, aunque en muchas ocasiones la represente y exhiba.

Una literatura no es, ni de hecho ni de derecho, un mero reflejo del entorno en el que adviene y se inscribe. La literatura posee otras dimensiones tan legítimas y válidas que exceden, largamente, su carácter mimético, ya que puede ser fantástica, onírica, simbólica o alegórica, incluso especulativa y metafísica. Porque el sentido de la literatura no se agota en, ni se reduce a, su función representativa, pudiendo contener además otras funciones y otras dimensiones verbales.

Pero, de lo único que no puede escapar la literatura, es de la materialidad del entorno en el que se produce y se lee, en principio (es sabido que la lectura, muchas veces, logra trascender los límites de ese entorno).

Dicho de otra manera: si hay algo que condiciona, por no decir determina, los caracteres propios de la literatura, ello es, precisamente, lo concreto o material del contexto en que se produce.

No porque -como ya se ha dicho- ello fuerce a la literatura a reflejarlo, sino porque traza límites y determina posibilidades en cuanto a lo que la literatura diga. Una literatura puede decir más allá del habla propia de la mimesis, pero no puede decir cualquier cosa, de manera omnipotente y arbitraria.

Una literatura dice, ante todo, lo que su horizonte histórico le permite decir. Análogamente, una literatura dice lo que quiere decir un complejo entramado de vínculos sociales, económicos y políticos que van labrando su palabra, del mismo modo que lo hace el magma cultural -diverso, polimorfo, híbrido- donde esa palabra resuena y se desplaza.

Para ponerlo en términos más simples: la literatura no acontece en el vacío, y ese no acontecer en el vacío la sitúa, entonces, en un espacio de coordenadas que trascienden el campo estricto de lo literario.

Por ello, ninguna literatura puede escapar del mundo que la ve nacer. Puede no nombrarlo, desde ya. Puede asimismo no representarlo, porque representa otras cosas. Pero no puede evitarlo, porque no es un fenómeno ni una práctica ni una experiencia que se sostengan de manera autónoma, respecto del ámbito o los ámbitos donde ocurren.

Cuando se intenta pensar las maneras o formas en que la literatura se vincula con el mundo, es necesario tener presentes estas cuestiones.

Así, no la leeremos como un simple documento que permite testificar algo que ocurre u ocurrió por fuera de ella; pero sí la leeremos como una manifestación -sesgada, indirecta, mediada- de tales ocurrencias.

La leeremos, por así decirlo, como una palabra donde el mundo no necesariamente se refleja, pero sí donde se revela, y a su modo, se manifiesta.

Rosario como entorno o contexto de una literatura

Lejos de toda posición -y aspiración- de centralidad y hegemonía, Rosario es, de todos modos, una ciudad donde se produce literatura (y mucha, podríamos agregar, en relación con su tamaño).

No se trata de un rasgo distintivo desde el punto de vista cualitativo, obviamente, aunque sí desde el punto

de vista cuantitativo, por más que esto último sea difícil de mensurar y cotejar. De manera que no resulta pertinente proponer mediciones que pueden ser tan infundadas como odiosas.

Lo cierto, en todo caso, es que en Rosario abundan los escritores desde siempre, lo que hizo que, alguna vez, se la denominara “la ciudad de los poetas”.

Por ello, conviene comenzar por recordar qué clase de ciudad es -y ha sido- ésta, que porta un nombre de clara raigambre religiosa.

A pesar de ese nombre, Rosario es una ciudad carente de filiación, ya que no cuenta -tal como ocurre con muchas otras ciudades del país y del extranjero- con un acta de fundación. Podría decirse que surgió espontáneamente, como una criatura que irrumpe en el mundo sin que se conozca a su progenitor, lo cual le confiere un carácter bastardo que, en el caso de nuestra ciudad, nunca deja de estar presente.

De todos modos, Rosario contó -tempranamente, por cierto- con un historiador, el español Pedro Tuella, que a principios del siglo XIX escribió una “Relación histórica del Pueblo y jurisdicción del Rosario de los Arroyos en el Gobierno de Santa Fe, provincia de Buenos Aires”, publicada en el *Telégrafo Mercantil, Rural Político e Historiógrafo del Río de la Plata* en 1802. En esa relación Tuella refiere una serie de hechos históricos reales vinculados con la fundación de la por entonces aldea, mezclándolos con sucesos de carácter milagroso propios de eventos religiosos.

De manera que Rosario no tuvo fundador, pero sí cronista, lo que muestra su capacidad para generar relatos en torno de ella. La aldea de la que hablaba Tuella protagonizó, por aquellos años, sucesos históricos que cobrarían un sentido fundacional, como el izamiento por primera vez de la bandera argentina en su territorio, por parte del General Manuel Belgrano, en 1812. De ahí en más, nunca dejó de estar presente en hechos importantes de la historia nacional. En 1850 se creó el puerto y la aduana de Rosario, lo que sería decisivo para conformar su perfil económico y social. Del mismo modo, por aquel entonces, Rosario se alineó con el General Urquiza en su confrontación con Juan Manuel de Rosas, lo que le valió que una ley provincial la declarase ciudad en 1852.

Así fue cómo, a partir de principios de la década del 50 del siglo XIX, se convirtió en un lugar de salida y entrada para los intercambios comerciales con Europa. Ello se basaba en una sólida articulación con la producción agropecuaria de la región, que le confirió un carácter mercantil notorio, lo cual generó a posteriori el título de “ciudad fenicia”, una expresión tan adecuada como gráfica.

Por otra parte, esa ciudad fenicia, y su zona de influencia, recibieron desde las últimas décadas del siglo XIX una caudalosa y sostenida inmigración europea, proveniente de diversos países; de Italia y España en primer lugar, pero también de Francia, Alemania, Polonia o Rusia. Esa inmigración se fundió con la población nativa, generando evidentes formas de hibridez, tanto a nivel lingüístico como cultural.

De ese modo, a principios del siglo XX Rosario era una ciudad donde coexistían -y convivían- hablas, costumbres y prácticas de filiación y origen diversos, en una suerte de sincretismo donde el componente nativo, de ascendencia criolla pero no aborígen (las poblaciones originarias a esa altura habían sido prácticamente eliminadas de la zona, al igual que en la mayoría de las regiones del país) se mezclaba con el componente de origen europeo.

Hacia los años cuarenta de dicho siglo la faz de la ciudad volvió a transformarse, esta vez como consecuencia del incipiente proceso de industrialización que se vivía en las principales ciudades de la pampa húmeda, motivado entre otras razones por el estallido de la segunda guerra mundial. Cabe señalar que, durante esos años, se mantuvo la base agropecuaria de la economía argentina, pero sumándole un desarrollo industrial que obedecía, en gran medida, a la necesidad de sustituir las importaciones que habían sido interrumpidas por la guerra.

Ello fue acompañado por un nuevo proceso inmigratorio (verificado también en Buenos Aires y las ciudades más grandes de la pampa húmeda) esta vez de carácter interno, ya que los que migraban ahora eran pobladores de las provincias norteafricanas, que se desplazaban hacia esas ciudades en búsqueda de nuevos horizontes laborales y de vida.

A su condición de ciudad portuaria y comercial, Rosario sumó, de tal modo, la novedosa condición de ciudad industrial, que generaba nuevas configuraciones y estratificaciones sociales: a partir de esos años, Rosario se convertiría, además, en ciudad proletaria.

Por ello, a partir de las décadas del cincuenta y sesenta del siglo XX, la ciudad experimenta un proceso de modernización notoria tanto en el plano de la economía como en el de la sociedad y la cultura. La sociedad rosarina, a partir de entonces, queda plenamente regida por una burguesía comercial e industrial que poco o nada tiene que ver con el patriciado del siglo XIX. Ello no deja de tener consecuencias en el campo cultural, por lo menos desde el punto de vista de las instituciones, puesto que, así como se afianzan instituciones culturales pre-existentes (la Biblioteca Argentina, el Teatro El Círculo, el Museo Municipal de Bellas Artes), pocos años antes surgen otras que serán igualmente importantes, como la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, creada en 1947, en el marco de un *aggiornameto* promovido por esa burguesía en ascenso.

Podría afirmarse que, en la segunda mitad del siglo XX, Rosario afianza un perfil que, si se muestra como comercial e industrial en lo económico, a nivel cultural va cobrando rasgos de tipo cosmopolita. La ciudad, carente de centralidad a nivel nacional y provincial, y por ende de instituciones que le permitan ejercer alguna forma de predominio sobre otros ámbitos geográficos y urbanos, no deja por ello de desempeñar un rol destacado desde el punto de vista político y cultural. Así, si los años sesenta y setenta del siglo pasado contienen procesos revulsivos en el orden social y político -debe recordarse, particularmente, la insurgencia masiva practicada en los llamados rosariazos, ocurridos en los meses de mayo y setiembre de 1969-, del mismo modo comprenden experiencias culturales destacadas, como la realización, en el mismo año, de la muestra políti-

co-cultural denominada *Tucumán Arde*.

Pero si todos esos hechos, y el devenir histórico que los abarca, están signados por esas características, no debemos perder de vista, por ello, una cuestión fundamental desde el punto de vista de nuestras reflexiones: el de la lengua que se habla en la ciudad, dado que la lengua es el sustrato simbólico donde la vida toda de una sociedad se sostiene y enuncia.

De manera que, llegados a este punto, se impone otra pregunta: ¿Cuál es -y cómo-, la lengua de los rosarinos? ...Lo primero que deberíamos recordar, al respecto, es que esa lengua no es otra que el común español hablado en todo el continente, desde México hasta su extremo austral. Lógicamente, esa lengua común no se declina de igual forma en cada país o región, puesto que en cada caso adopta características particulares. En el caso de Rosario, concretamente, lo que se habla es el llamado *español rioplatense*, denominación que pretende distinguir el habla de la región pampeana que rodea al Río de la Plata del habla de otras regiones, como las situadas al norte o al oeste del país. Pero ese español rioplatense hablado en Rosario no es exactamente el mismo que se habla en la ciudad de Buenos Aires o en el resto de la región: si bien se conserva la misma entonación, surgen variantes a nivel fonético (caída de la *ese* final, predominio de sonidos aspirados). Por otra parte, y a nivel del léxico, el habla rosarina sufre, en primer lugar, las variaciones impuestas por la contaminación generada por las lenguas de los inmigrantes, como así también por el uso particular de diversos vocablos, que se da específicamente en la ciudad.

Dicho lo cual, debe recordarse que, lejos de estar en presencia de una lengua diferente, en Rosario se habla el español, como en el resto del país y del continente. Ese español será, en consecuencia, la base lingüística de todas las obras literarias escritas en el ámbito citadino. Por ello, desde el punto de vista de la lengua, no existe especificidad alguna que distinga a la literatura de Rosario del resto de la literatura argentina y latinoamericana.

Es verdad que, para postular la existencia de una literatura nacional, o regional, no resulta indispensable, en nuestro continente, contar con una lengua diferente, ya que la distinción puede basarse en otro tipo de parámetros, por ejemplo, históricos, políticos o culturales. Pero no parece ser ése el caso de la literatura escrita en nuestra ciudad. Por tal razón, seguiremos manteniendo la cuestión de su posible especificidad en suspenso.

Devenires textuales de la literatura de Rosario

En este apartado intentaremos dar una visión lo más amplia posible de la literatura escrita en Rosario, sin pretender una enunciación exhaustiva, propósito inviable por razones de espacio.

Por ello, nos limitaremos a trazar ciertas líneas de desarrollo que se verifican desde las primeras décadas del siglo XX hasta nuestro presente, aunque concibiéndolo más que como un puro momento actual, como una suerte de período breve que abarca lo que ha trascurrido del nuevo siglo hasta hoy.

En ese sentido, haremos hincapié en una serie de

autores y obras que emergen en la primera mitad del siglo pasado, hasta llegar a los comienzos del siglo XXI. Ello tiene que ver con privilegiar cierta distancia o perspectiva en relación con el objeto de estudio -tal como suele requerirse en el conocimiento de los fenómenos históricos-, lo que, se supone, permite ponderar con mayor precisión lo que presenta el carácter de concluido, antes que el de lo inconcluso.

No obstante, en esta reseña no eludiremos la referencia a obras y autores contemporáneos, que aún se encuentran en la instancia de su devenir, dado que los estudios literarios no pueden prescindir del tratamiento de su real contemporaneidad, si pretenden evitar el riesgo de las cosificaciones típicas de una mirada museística.

La poesía

Si bien en el siglo XIX se encuentran diversas obras escritas por autores de la ciudad, es en el siglo XX cuando la poesía se consume plenamente, a partir de las primeras décadas del siglo. En ese orden, se destaca la obra de Marcos Lenzoni (en los años veinte), un poeta tributarario del modernismo como tantos otros por aquellos años, pero que supo plasmar una obra de corte sencillista, donde la ciudad aparece claramente representada, tal como se lee en su poemario *Brotos morados*, de 1925. También debe consignarse la aparición, en 1927, de *Espejo en Sombra*, de Emilia Bertolé, una escritora rosarina que fue además artista plástica.

Hacia los años cuarenta, la poesía escrita en Rosario va generando un conjunto de textos que revelan el

proceso de evolución y afianzamiento del género, que se inscribe, en varios casos, en el campo de una poesía de vanguardia, a la manera de las producciones de Florida y Boedo en la década del veinte en Buenos Aires. La asincronía que existe entra ambas experiencias resulta significativa, porque podría indicar, probablemente, cierta tardanza rosarina para adoptar poéticas y propuestas encarnadas en la poesía de Buenos Aires previamente, y que podría leerse, sintomáticamente, como una marca de los vínculos establecidos entre la poesía de ambas ciudades. Aunque, claro está, esa demora rosarina por adoptar propuestas novedosas, que habían cuajado en Buenos Aires con anterioridad, no debería entenderse, solamente, como un fenómeno de carácter inmanente: debería pensarse, asimismo, como un hecho condicionado por los rasgos sociales, históricos y culturales propios de cada ámbito urbano, que conllevan ritmos diferentes desde el punto de vista de la actualización que supone adoptar experiencias y prácticas vanguardistas. Ritmos que no son ajenos respecto de los modos en que una comunidad determinada *puede admitir* propuestas estéticas innovadoras, que rompen con los cánones establecidos, y con las convenciones de lectura hasta entonces predominantes.

En tal sentido, debe señalarse que la adopción de poéticas vanguardistas, en el caso de los poetas rosarinos, en ocasiones supone la escritura de obras donde tradición y vanguardia coexisten, como ocurre con la poesía de Arturo Fruttero y Felipe Aldana en la década del cuarenta. Sin dudas que ello revela las limitaciones y dificultades que esos poetas debían enfrentar en ese momento histórico, como si, para ellos, el acceso a una

práctica de vanguardia pareciera implicar el no abandono de las modalidades tradicionales del discurso poético. Fruttero publicó *Hallazgo de la Roca* en 1944, mientras que Aldana publicó *Un poco de poesía* en 1948, libros en lo que se reconoce esa coexistencia de tradición y vanguardia.

En 1939, pero como una experiencia alineada mucho más claramente con las prácticas vanguardistas, Facundo Marull publica *Ciudad en sábado*, un poemario basado en una auténtica recorrida por lugares típicos de la ciudad, y en la representación de un conjunto de personajes populares característicos. En este caso, se trata de una obra muy próxima a la poética de Boedo, que evoca por más de una razón los primeros libros de Raúl González Tuñón. Otro poeta destacado en ese período es Fausto Hernández, que publicó *Pampa* en 1938, y del que se acaba de publicar, recientemente, *Ensueño*, hasta ahora inédito.

La poesía del cuarenta también cuenta con obras escritas por mujeres, como es el caso de Beatriz Vallejos, que en 1945 publica *Alborada del canto*, y que desarrollaría una obra prolífica, caracterizada por su representación del paisaje litoraleño y sus correlaciones con ciertas formas de la poesía oriental. Otra autora destacada en el período es Irma Peirano, que publicara en 1947 *Cuerpo del canto*, y en 1951 *Dimensión de amor*.

Los años cincuenta del siglo pasado verían la irrupción de una nueva generación, cuya impronta todavía marca a la poesía de Rosario. En este caso, se trata de un conjunto de poetas jóvenes vinculados a la Facultad de Filosofía, donde casi todos ellos estudiaban. Hay un

hecho que los caracteriza e identifica: hacia 1957 comenzaron a publicar una revista literaria generada en el ámbito de la facultad, llamada *Pausa*, que con el tiempo fue convirtiéndose en una revista de poesía exclusivamente. Formaban parte de ese grupo Rubén Sevlever, que fue director de la revista desde el quinto número, publicado en 1958 (donde se produce ese vuelco hacia el género poético, que continuaría hasta su último número, aparecido en 1961), Aldo F. Oliva, Hugo Padeletti, Carlos Saltzmann, Noemí Ulla, Willy Harvey, Daniel Giribaldi, Romeo Medina y Rafael Ielpi.

En ese grupo inicial -e iniciático, podría agregarse- se destacan fuertemente las figuras de Sevlever, Oliva y Padeletti, aunque con los años también cobraría relevancia la de Rafael Ielpi. Pero los tres primeros comparten una serie de rasgos que, sin situarlos en un plano de equivalencia absoluta, los unifican alrededor de cuestiones poéticas compartidas. Una de ellas es la dimensión simbolista de su poesía, que los aleja de las formas denotativas y referenciales propias de muchos poetas rosarinos anteriores y posteriores. Se trata, así, de escrituras donde la elaboración del lenguaje poético pasa a un primer plano, y en las que los vínculos con la realidad extra-textual, sin quedar desdibujada, se diluyen por el uso de formas metafóricas y simbólicas que median entre las palabras y las cosas. De todos modos, existen particularidades que permiten diferenciarlos. La poesía de Oliva se basa en un lenguaje que se nutre de formas tomadas de la poesía europea clásica y moderna, y de constantes remisiones a obras pertenecientes a esa tradición, lo que le confiere un sentido ciertamente críptico, en el que se reconoce, de todos modos,

una visión del mundo crítica y revolucionaria. La poesía de Sevlever, por su parte, sostenida en un lenguaje más llano, se caracteriza por interpelar la presencia muda de las cosas -particularmente las que son propias de la Naturaleza-, por medio de un diálogo al que podría calificarse de metafísico. Mientras que la poesía de Padeletti se distingue por sus formas rítmicas y sonoras, que patentizan un discurso poético donde se rescatan los fundamentos métricos de la mejor tradición de poesía escrita en lengua española. Rubén Sevlever publicó *Poemas 1956/1964* en 1966, y *Enjambre de Palabras* en 1995, habiéndose publicado su Poesía reunida en 2017, después de su muerte. Aldo Oliva, por su parte, publicó *César en Dyrrachium* en 1986, *De fascinatione* en 1997, y *Ese General Belgrano y otros poemas* en 2000, y también después de su muerte se publicó su *Obra Completa* en 2003. Hugo Padeletti, a su vez, publicó *Poemas 1960/1980* en 1989, *Parlamentos del viento* en 1990, y *Apuntamientos en el Ashram* en 1991, mientras que su obra reunida fue publicada, bajo el título de *La Atención*, en 1999.

Otros poetas contemporáneos son Alberto Vila Ortiz, Armando Santillán, autores de *Poemas* en 1961, y *17 poemas en 1965* el primero, y *Cuadernos para un habitante de la lluvia* en 1965 y *Diario de un adolescente* en 1967 el segundo. Por otra parte, no debemos dejar de mencionar que Rafael Ielpi publica *El vicio absoluto* en 1965, dando comienzo a una amplia obra que se proyectaría no sólo en el campo de la poesía sino también de las narraciones, la historiografía y el cancionero popular.

Hacia fines de los años sesenta y principios de los setenta, del siglo XX, una nueva promoción poética

irrumpe en la escena rosarina. Se trata de un conjunto heterogéneo, cuyos miembros se agrupan, en gran medida, en torno a dos revistas destacadas por aquel entonces: *La Cachimba* (publicada entre 1971 y 1974) y *El lagrimal trifurca* (publicada entre 1968 y 1976), sin que ello implique, en ambos casos, compartir un programa común. De todos modos, no se trata exactamente de la misma situación, puesto que los poetas nucleados en torno de *El lagrimal trifurca* exhiben ciertas afinidades que no se constatan a nivel de los poetas de *La Cachimba*.

Dentro del grupo editor de *La Cachimba* se destacan Jorge Isaías y Alejandro Pidello. Isaías cultiva una poesía tributaria, en gran medida, de la de José Pedroni, por el sentido evocador de un universo campesino, y por sus versos despojados de ornamentos. Publica *La búsqueda incesante*, en 1970, *Poemas a silbo y navajazo* en 1973, *Oficios de Abdul*, en 1975, y *Crónica gringa* - su obra más representativa - en 1976. Pidello, por su parte, practica una poesía mucho más próxima a las vanguardias del siglo XX, particularmente al surrealismo, capaz de generar textos configurados de manera onírica o fantástica. En 1973 publica *Los colores del salón de lectura*, y en 1997 *El Diablo in Albis*.

Cercanos a *La Cachimba*, por aquel entonces, se muestran Raúl García Brarda, que publica *Los mismos lugares* en 1974 y *El pasado* en 1983, Carlos Piccioni, autor de *Las palabras de todos* en 1981 y *Paisaje* en 1983, y Héctor A. Piccoli, que da a conocer *Permutaciones* -en colaboración con Enrique Olivay- en 1975, *Si no a enhestar el oro oído* en 1983, y *Filiación del rumor* en 1993. Sin embargo, Piccoli adopta, desde el principio, una poética mucho

más radical que el resto, por el carácter experimental que supone ese primer libro de autoría compartida, y por el estilo barroco que caracteriza a los siguientes títulos, rasgos que lo sitúan en un registro donde la elaboración verbal de sus poemas se constituye en el principio dominante de su obra.

Del lado de *El lagrimal trifurca* -nombre tomado de un verso de *Trilce*, el gran libro de César Vallejo- se verifican afinidades como se dijo, que sitúan a sus poetas dentro de un espacio común. Ese espacio se caracteriza por el sentido anti-retórico de su poesía, por el uso de un lenguaje de tipo coloquial, y por el propósito de hablar de cosas y asuntos pertenecientes al mundo real donde se ubican. Cuatro autores de poesía conviven, por aquel entonces, en *El lagrimal trifurca*: el director de la revista, Francisco Gandolfo, su hijo Elvio, Hugo Diz y Eduardo D'Anna. Francisco Gandolfo publica *Mitos* en 1968, y *El sicópata* y *Poemas joviales* en 1974 y 1977 respectivamente. Su hijo Elvio desarrolló, a partir de aquellos años, una vasta y destacada carrera como narrador, que contiene una decena de libros de cuentos y varias novelas. No obstante, participó de varias ediciones de poemas realizadas de manera conjunta con los poetas de *La Cachimba*, como *De lagrimales* y *cachimbas* publicada en 1972, y *La huella de los pájaros*, editada en 1978, lo cual revela no sólo la participación de Elvio Gandolfo en el campo de la poesía, sino además la conciencia, por parte de ambos grupos, de la conexión que los ligaba ante sus lectores comunes.

De todos modos, los que produjeron una obra poética extensa y sostenida fueron Hugo Diz y Eduardo

D'Anna. Diz publicó *El amor dejado en las esquinas* en 1969, *Poemas insurrectos* en 1971, *Historias, Veras Historias* en 1974, *Manual de utilidades* en 1976, *Canciones del jardín de Robinson* en 1983 y *Las alas y las ráfagas* en 1985, por referir solamente sus libros de aquel período. D'Anna, a su vez, dio a conocer *Muy muy que digamos* en 1967, *Aventuras con usted* en 1975, *Carne de la flaca* en 1978, *A la intemperie* en 1982, *Calendas argentinas* en 1985, *Los rollos del mar vivo* en 1986 también por aquel entonces. Al respecto, debe señalarse que la poesía de Hugo Diz expone en esos primeros libros una visión política que la lleva a cantar movilizaciones como el rosariazo, en tanto que la de Eduardo D'Anna adopta una perspectiva coloquialista de fuerte raigambre urbana.

Contemporáneos de los poetas de *La Cachimba* y *El lagrimal trifurca* son autores como Guillermo Ibáñez, autor de *Tiempos* en 1968, *Las paredes* en 1970, y *El lugar* en 1973, Humberto Lobosco, quien publica *Catarsis amarilla* en 1976, y Rubén Plaza, que da a conocer *Poemas* en 1970 y *Caminando la sangre* en 1974.

Un capítulo especial representa, dentro de esa capa generacional e histórica, la producción de mujeres que comienzan a publicar por aquellos años, y que pueden concebirse como herederas de un espacio instaurado por Emilia Bertolé e Irma Peirano, y sostenido por Beatriz Vallejos. En ese contexto, pueden mencionarse autoras como Concepción Bertone y a Celia Fontán. Bertone publica *De la piel hacia adentro* en 1973, *El vuelo inmóvil* en 1983 y *Citas* en 1993, textos que se caracterizan por un sutil trabajo sobre el metro, la eufonía, la cadencia sintáctica y el ritmo. Fontán, por su parte, entregada

Ha crecido el césped en 1974, *Los árboles rebeldes* en 1975 y *De cruces y señales* en 1976, donde se lee una poesía de formas concisas y puntuales, que gana en sugerencia en la medida en que adopta figuras sobrias y sintéticas.

Otras autoras de la misma época son Mirta Rosenberg, Malena Cirasa, Nora Hall, Graciela Cariello y Susana Valenti, aunque solamente las dos últimas comienzan a publicar en los setenta. Susana Valenti publicó *La tierra sin llaves* en 1976 y *Los caminos del agua* en 1987, y Graciela Cariello *Nuevos Testimonios* en 1977. Mirta Rosenberg publica *Pasajes* en 1984, *Madam* en 1988 y *Teoría Sentimental* en 1994, mientras que Nora Hall publica *Hasta pulverizarse los ojos* en 1989, y Malena Cirasa *Sólo las briznas* en 1985. En ese contexto se destaca la obra poética de Mirta Rosenberg, caracterizada por el dominio de los recursos formales del discurso poético, que vuelca en la ejecución de poemas donde campea el humor y la ironía, en una perspectiva que evoca, por más de una razón, a la de Hugo Padeletti.

Prosiguiendo con este relevamiento de corte generacional, digamos que la década del noventa, y los primeros años dos mil, asisten al surgimiento de una nueva camada de poetas en la ciudad. Varios de ellos participan activamente de una publicación importante dentro del campo de la poesía argentina, *Diario de Poesía*, que se presentaba como un medio producido en Buenos Aires y Rosario a la vez, lo cual le daba (y reconocía) un espacio a la palabra de poetas locales, que ejercían, además, un trabajo crítico. Formaban parte de ese grupo Martín Prieto, Daniel García Helder y Oscar Taborda y, de un modo más lateral, Osvaldo Aguirre. Prieto publica

los poemarios *Verde y blanco* en 1988 y *La música antes* en 1995. García Helder, por su parte, publica *El faro de Guereño* en 1990, y *El guadal* en 1994. Oscar Taborda da a conocer *40 watt* en 1993, y Osvaldo Aguirre publica *Las vueltas del camino* en 1992, *Al fuego* en 1994 y *A la deriva* en 1996.

En esta instancia también se reconoce una presencia destacada de mujeres que escriben poesía, entre las que se pueden mencionar a Victoria Lovell, que entrega *Máscaras de familia* en 1991 y *Jardines cerrados al público* en 1999, Marcela Armengod, autora de *Agramaticalmente* en 1991 y *La ira del colibrí* en 2000, y Gabriela De Cicco, que da a conocer *Jazz me blues* en 1989, *La Duración* en 1994 y *Diario de estos días* en 1998.

Para ampliar estas menciones de poetisas que, entre fines del siglo XX y comienzos del XXI, se suman al campo de la poesía producida en Rosario, debemos nombrar a Graciela Saccone, Sebastián Riestra, Patricio Raffo, Marcelo Cutró, Andrea Ocampo, Ángel Oliva Mariano Acosta y Sonia Scarabelli, al igual que a Diego Colomba, Lisandro González, Marta Ortiz, Mercedes de la Cruz, Alejandra Méndez, Sonia Scarabelli y Beatriz Vignoli, quien además posee una amplia obra como narradora y crítica cultural. Igualmente merece citarse un conjunto de poetisas jóvenes, de una promoción posterior, como Tomás Boasso, Julia Enríquez, Florencia Giusti, Daiana Henderson, Leandro Llull, Fidel Maguna y Carolina Musa.

Para concluir -provisoriamente, dado que la amplitud del campo excede largamente el alcance de estas líneas-, no deberíamos dejar de mencionar la obra de poetisas como Eduardo Valverde, Norman Petrich y Ru-

bén Vedovaldi, que recuperan en sus textos la milenaria tradición de la poesía política y contestaría.

La narrativa

De la misma manera que hemos consignado, de forma ciertamente sintética, diversos nombres y obras que jalonan la historia de la poesía de Rosario desde principios del siglo XX hasta comienzos del XXI, quisiéramos ahora practicar similar relevamiento dentro del campo de la narrativa, a través de sus formas paradigmáticas, la novela y el cuento.

Digamos, entonces, que una de las primeras manifestaciones de la narrativa producida en Rosario está dada por la obra de Alcides Greca, un autor que trasciende la estética modernista vigente por aquel entonces para volcarse a una escritura de carácter realista. Debe señalarse que Greca practicó también la creación cinematográfica, filmando en 1917 *El último malón*, referido a la rebelión de los mocovíes ocurrida tiempo antes. En 1927 publica el relato *Viento norte*, basada en el mismo asunto, mientras que en 1936 publica la novela *La pampa gringa*.

El realismo narrativo y novelístico instaurado por Greca tendría una importante continuidad en la obra de Rosa Wernicke, quien publica *Los 30 dineros* (cuentos) en 1938, *Isla de angustia* (asimismo cuentos) en 1941, y su novela *Las colinas del hambre* en 1943. Esta obra le dio una amplia proyección a la autora, entre otras razones porque fue leída como un caso paradigmático de *realismo social*. Debe recordarse, al respecto, que la historia

transcurre en lo que fuera conocido como Villa Manuелita, un barrio icónico de Rosario, representativo de un tópicico novedoso, no sólo para la literatura ciudadana sino también nacional, el de las denominadas *villas miserias*.

Otro narrador de la misma época es Abel Rodríguez, que publica el volumen de cuentos *La barranca y el río* en 1944. También se destaca, en ese contexto, la obra de Rodolfo Vinacua, que publica asimismo un conjunto de tres relatos en 1948, bajo el título de *Gente así*.

Hacia los años sesenta del siglo pasado irrumpе una figura que ocuparía un lugar fundamental en la narrativa escrita en Rosario, Jorge Riestra, quien en 1959 da a conocer su libro *El Espantapájaros*. Riestra fue un narrador fuertemente marcado por la impronta de Faulkner, a quien estudió con rigor y acerca del cual llegó a dictar conferencias. Desde ese punto de vista, puede decirse que la escritura del autor de *El sonido y la furia* opera como una suerte de modelo textual para Riestra, y que, como él, compone un universo literario que no deja de dar cuenta de una serie de rasgos idiosincrásicos del mundo representado. Que en este caso no sólo tiene que ver con Rosario, sino, además, y particularmente, con ciertos espacios de sociabilidad particulares, como *el café*, lugar arquetípico en la literatura de Riestra. Ese sitio donde un universo masculino se reúne para jugar al billar está narrado con excelencia en su novela *Salón de billares*, de 1960. En 1986 Riestra publicará la que puede ser su novela más ambiciosa, por su carácter experimental y la complejidad de sus formas narrativas: *El Opus*.

Pero la prodigalidad de los años sesenta del siglo XX no se limita a la obra de Riestra. Otras voces narrati-

vas irrumpen por aquel entonces, como la de Ada Donato, que fuera galardonada con el premio EMECÉ en 1963 por su novela *Eleonora que no llegaba*, una historia sostenida, claramente, en la perspectiva de su protagonista, acaso como preludio de lo que más tarde se conocería como escritura femenina. Ese libro aproxima la literatura de Donato a la de otras escritoras, como Noemí Ulla, que publica *Los que esperan el alba* en 1967. La novela de Ulla supone la particularidad de recrear la experiencia de un grupo de escritores rosarinos como Rafael Oscar Ielpi, Aldo F. Oliva, Jorge Conti, Aldo Beccari, Carlos Saltzmann y Rubén Sevlever, que frecuentaban el bar Ehret, un lugar ciertamente mítico de la bohemia rosarina de aquellos años.

La senda trazada por Donato y Ulla será profundizada, entre fines de los años setenta y principios de los ochenta por Angélica Gorodischer, una autora que logró un amplio reconocimiento y proyección a nivel del público y la crítica, no sólo en el ámbito local y nacional sino también internacional. En ese sentido, no resulta excesivo afirmar que fue una de las figuras rosarinas que logró mayores niveles de proyección, de una manera ciertamente paradigmática, ya que fue leída y traducida en diversos países, muchos de ellos de habla no hispana. Una de las particularidades de la narrativa de Gorodischer, que abarcó tanto al cuento como a la novela, fue la asunción de géneros tradicionalmente considerados menores, como la ciencia-ficción o el policial, de los que supo extraer procedimientos y técnicas narrativas con los que plasmó una obra de indudable riqueza. Con otra particularidad, como fue la de situar, en muchos de sus relatos, la trama de sus historias en un escenario inequí-

vocamente local. Gorodischer publica *Opus dos* en 1967, *Kalpa imperial* en 1983, *Floreros de alabastro*, *alfombras de bokhara* en 1985 y *Jugo de mango* en 1988, instaurando una escritura que comprendería una treintena de títulos.

Dentro de esa importante etapa de la historia de la literatura de Rosario, otras voces masculinas dejan su impronta en la narrativa de la ciudad. Alberto Lagunas, nacido en San Nicolás pero que desarrolló su obra en Rosario, publica en 1967 *Los años de un día*, y en 1980 uno de sus libros más significativos: *Diario de un vidente*. Juan Martini es otro nombre representativo de esa etapa, dando inicio a una importante producción desde principios de los años setenta, con la publicación de *El agua en los pulmones* en 1973, y *Los asesinos las prefieren rubias* en 1974. A partir de esa fecha dejó la ciudad para trasladarse a Barcelona, de donde regresó al país a partir de 1984 pero radicándose en Buenos Aires.

Otro autor relevante de la narrativa de Rosario que irrumpe en ese período es Elvio Gandolfo, que co-dirigió con su padre Francisco la mítica revista *El lagrimal trifurca*. Gandolfo es un narrador versátil y sutil, que goza de una enorme capacidad para desplazarse dentro de diversos formatos genéricos y narrativos, dado que puede incursionar, a la vez, por los terrenos de la narrativa fantástica como por los de los relatos realistas, sin someterse a formas rígidas que permitan adscribirlo a posiciones unívocas a nivel de los géneros. En 1982 publicó el libro de cuentos *La reina de las nieves*, y en 1993 la novela *Boomerang*.

Cuando se habla de aquellos años pródigos de la narrativa de Rosario, resulta insoslayable mencionar a

Roberto Fontanarrosa, cuya obra comprende géneros heterogéneos que pueden dificultar una plena valoración de su producción. Como es conocido, Fontanarrosa fue un destacado historietista y humorista gráfico, lo que lo sitúa en el campo de las artes visuales. Sin embargo, aún en ese plano, fue un autor que supo contar deliciosas historias, como las de uno de sus personajes emblemáticos, *Inodoro Pereira*, por lo que puede afirmarse, sin dudas, que en todos los casos se trató de un excelente narrador. Esa faceta se corrobora, por otra parte, en lo que es su obra específicamente literaria, desplegada a través de numerosos libros de cuentos y novelas, entre los que puede mencionarse como un título emblemático *El área 18*, publicado en 1982.

Al mismo tiempo, otro conjunto de narradoras se suma al universo de la literatura producida en la ciudad por aquel entonces. Alma Maritano fue una profesora y tallerista que formó numerosos discípulos, y que supo practicar una narrativa destinada a lectores infantiles y juveniles. Publicó *¿Dale que me contás un cuento?* en 1972, *Los ángeles solos* en 1973, y *Taller de barriletes* en 1980. Gloria Lenardón publica *La reina mora* en 1987, una novela de temática rural -o mejor, “pueblerina”- donde socava los supuestos de la literatura regionalista, al alejarse del costumbrismo y el color local. Delia Cochet, por su parte, ganó en 1998 el primer premio en el Concurso Municipal de Cuento Manuel Musto con su libro *Bajo la quieta luz de un farol*, y publicó en 2007 *Decir ahora*.

Daniel Briguet es otro nombre destacado de la narrativa escrita en Rosario entre las últimas décadas del siglo XX y las primeras del XXI. Docente, periodista,

crítico e investigador, adoptó al género policial como la forma privilegiada de sus relatos. Publicó *Prohibir la noche* en 1996, *El encapuchado no se rinde* en 1998, *Historias con mujeres* en 2002, y *El último verano* en 2005. En ese orden, debe mencionarse asimismo a Oscar Taborda, quien, a pesar de haberse dedicado a la escritura poética, publicó la narración *Las carnes se asan al aire libre* en 1996.

Ya en un plano más contemporáneo, la narrativa de Rosario suma nuevos nombres representativos, como los de Marcelo Scalona, autor de *El camino del otoño* en 1995, *El portador* en 2010, y *El hotel donde soñaba Perón* en 2017, Marcos Mizzi, que publicó *City Center* en 2017 y *Perversidad* en 2020, y Pablo Bigliardi, que dio a conocer *Determinación* en 2013 y *Al pie del sillón* en 2019. Junto con ello, también se constata la vigencia de Eduardo D'Anna como novelista, en consonancia con su labor como poeta. En 2019 la editorial de la Universidad Nacional de Rosario publicó *Los libros de Homero*, volumen que incluye *La jueza muerta* publicada en 2001, y la secuela inédita *El pobre delicioso*.

La narrativa contemporánea de Rosario incluye también la obra de Marcelo Britos, autor de *Los dogos* en 2004, y que obtuviera primer premio en el Certamen Sor Juana Inés de la Cruz, otorgado por el Gobierno de México en 2014 por su novela *Adonde van los caballos cuando mueren*, la de Pablo Colacrai, autor del volumen de cuentos *La noche en plena tarde* en 2012, y la de Javier Núñez, autor de *La risa de los pájaros* (relatos) en 2009, y ganador del prestigioso premio cubano de Casa de las Américas en 2022, por su novela *Hija de nadie*. Junto con ellos,

también deben mencionarse narradores como Federico Ferroggiaro, quien ha publicado volúmenes de cuentos como *El pintor de delirios* en 2009 y *La niña de mis ojos* en 2013, Eugenio Previgliano, que dio a conocer *La pelea* en 2006 y *La tierra perdurable* en 2013, y Manuel Díaz, que ha entregado *Asperger* en 2015, *Milton* en 2015 y *La caspa del punk* en 2017.

En ese plano, también resulta significativa la presencia de obras escritas por mujeres, donde se destacan la de Beatriz Vignoli, la versátil escritora que supo acuñar una obra poética importante, pero que produjo igualmente una obra narrativa de relevancia, dentro de la que se pueden consignar las novelas *DAF* de 1999, *Reality* de 2004 y *Molinari baila*, de 2011, como asimismo la narrativa de Virginia Ducler, que publicó *El Sol* -libro compuesto por dos nouvelles- en 2016, y la novela *Cuaderno de V* en 2019. Deben mencionarse, asimismo, en este sentido, las obras de Luisina Bourband, autora de *La vida breve de Sabanita* en 2020, y de Laura Rossi, que publicó *Llegaría el silencio* en 2014, y *Los bordes del cielo* en 2017.

Digamos, finalmente, que otra voz original y potente en el campo de la narrativa reciente de Rosario es la de Mario Castells, asimismo poeta, estudioso y difusor de la literatura guaranítica, que viene desarrollando una producción narrativa singular, donde se cruzan tradiciones populares y lingüísticas que vinculan a la cultura paraguaya con la cultura de nuestra región. Castells ha publicado la nouvelle *El mosto y la queresa* en 2016, y *Diario de un albañil* en 2021.

A modo de coda: revistas y editoriales de Rosario

La existencia de esa vasta literatura descripta anteriormente no hubiera sido posible sin determinadas instituciones que, históricamente, actuaron como soporte de su producción y difusión. Nos referimos, en concreto, a un conjunto de revistas y editoriales que cumplieron una función importantísima en ese sentido.

Sin pretensiones de exhaustividad también en este ítem, nos limitaremos a señalar algunas de esas instituciones significativas en la historia de la literatura de Rosario. Digamos, en primer lugar, que en los años cuarenta del siglo pasado nos encontramos con la revista *Paraná*, que publica siete números entre 1941 y 1943, bajo la dirección de Ricardo Ernesto Montes i Bradley. *Paraná* es un medio que se propone dar cuenta de la íntima conexión que reconoce entre la zona fluvial y las “esencias telúricas” del pueblo, asignándole una fundamental importancia a dicho contexto. En sus distintos números, da a conocer poemas de Arturo Fruttero, Juan L. Ortiz, Irma Peirano, Fausto Hernández, Rosa Wernicke y Mateo Booz.

Ya en la década del cincuenta se publica la revista *Pausa*, mencionada anteriormente, que entrega también siete números entre 1957 y 1961. *Pausa*, como se dijo más arriba, nace como una publicación generada en el ámbito de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de Rosario, a instancias de un grupo de estudiantes al que acompañaron algunos profesores de la casa. En una primera etapa la revista publica textos de narrativa, poesía y crítica, pero a partir del número 5, de 1958, se aboca exclusivamente a la publicación de poesía, ya sean textos inéditos o traducciones. En *Pau-*

sa publican un conjunto de poetas que, posteriormente, lograrían un carácter destacado en el campo de la poesía local y nacional, entre los que puede mencionarse a Rubén Sevlever, Hugo Padeletti, Aldo F. Oliva y Rafael Ielpi, acompañados en el último número de la revista por los santafesinos Hugo Gola y Francisco Urondo.

Prácticamente contemporánea, en 1964 aparece *Setecientosmonos*, dirigida por Juan Martini y Carlos Schork, que prolongaría su vida hasta 1967. Nacida originariamente como una publicación que perseguía la difusión de trabajos de quienes integraban su elenco, sufre un vuelco a partir del número 3 / 4, por la incorporación de Nicolás Rosa al *staff*, quien terminaría asumiendo la dirección de la revista. Esa incorporación representó la adopción de una línea editorial donde la crítica pasó a ocupar un lugar preponderante, no sólo por la participación de Rosa sino además por la aparición, en sus páginas, de un conjunto de docentes e investigadores de la carrera de Letras, como Adolfo Prieto, Gladys Onega, Josefina Ludmer y María Teresa Gramuglio. En el caso de *Setecientosmonos*, entonces, se trata de una publicación que terminaría destacándose por la difusión de un conjunto de críticos que, a partir de ese momento, irían logrando una destacada relevancia a nivel local y nacional.

Entre fines de la década del sesenta, y comienzos de la del setenta en el siglo pasado, aparecen dos revistas rosarinas cuya existencia, con el paso del tiempo, fue cobrando ribetes míticos: *La Cachimba* y *El lagrimal trifurca*, de las que también hemos hablado anteriormente. La primera tuvo una vida de menor extensión, puesto que

se publicó entre 1971 y 1974, a lo largo de diez números. Fueron directores y editores de *La Cachimba* Jorge Isaías, Alejandro Pidello y Guillermo Colussi. A partir de entonces, Isaías y Pidello continuaron desplegando sendas obras poéticas de manera constante, mientras que Colussi se alejó de la práctica poética para dedicarse a su tarea como estudioso y profesor de filosofía.

Debe recordarse que los primeros números de *La Cachimba* fueron editados como pequeñas “plaquetas”, hasta que logró tomar, posteriormente, el formato y el volumen de revista. La labor de difusión que realizó *La Cachimba* fue considerable, porque publicó, por una parte, a un gran número de autores rosarinos. Por ejemplo, a Jorge Isaías, Alejandro Pidello, Carlos Piccioni, Raúl García Brarda, Rubén Sevlever o Héctor Piccoli entre los más conocidos. Por otra parte, publicó a poetas de otras regiones del país, como Juan L. Ortiz, Guillermo Boido o Daniel Freidemberg, y también a clásicos latinoamericanos como César Vallejo. De igual manera, dio a conocer la poesía de autores centroamericanos, específicamente de Nicaragua y Guatemala, o poemas precolombinos, algunos de ellos proporcionados por Juan L. Ortiz.

Distinta en su alcance material y temporal -salió desde 1968 hasta 1976, entregando catorce números- *El lagrimal trifurca* tuvo la misma vocación por difundir las obras de autores locales tanto como de otras regiones y lugares del mundo. La revista, como ya se dijo, estuvo dirigida por Francisco y Elvio Gandolfo, contando con la participación, como colaboradores, de Eduardo D’Anna, Hugo Diz y Samuel Wolpin. Sus entregas contaban con distintas secciones y espacios, destinados a textos poé-

ticos y narrativos, a la crítica literaria, a cuestiones de cine, artes plásticas y diversos fenómenos culturales, y a la reseña de libros. Cuando se pasa revista al conjunto de sus números, resulta apabullante la serie de nombres que emergen en el espacio de la revista. Poetas como Neruda, Cendrars, de Moraes, Aguirre, Carrera, Ortiz, Bandeira o Lamborghini son acompañados por los rosarinos Piccioni, Acosta, Trevisán, Aldana o Frutero, pero también por ignotos poetas vietnamitas o lejanos poetas negros estadounidenses; y si la narración es asumida por autores consagrados como Onetti, Gombrowicz, Conti o a un paso de serlo como Martini o Gorodischer, junto con el novel González o los chilenos Miranda y Cabezas, en la sección “Reportajes” se puede dialogar con poetas como Aime Cesaire, jóvenes y promisorios directores cinematográficos como Fernando Solanas o un todavía desconocido formalista como Víctor Sclovski, presentado en una sagaz premonición editorial de los intereses teóricos que ocuparían las aulas universitarias por aquellos años.

Un par de décadas más adelante otra revista ocuparía un lugar destacado en la literatura de Rosario: *Ciudad Gótica*. Dirigida por Sergio Gioacchini, publicó treinta y un números entre agosto de 1993 y diciembre de 2005, aunque con múltiples interrupciones. En 2015 llegó a publicar su número treinta y dos. El grupo que comenzó a publicar la revista contó con la participación de Beatriz Vignoli y Patricio Pron, y de los músicos Nahuel Marquet y Andrés Abramowski.

Al respecto, puede señalarse que *Ciudad Gótica* irrumpió en la escena literaria local en el marco de una creciente dinamización de la actividad literaria y cultu-

ral en Rosario, dada por la aparición e intervención de otras formaciones y actores que enriquecieron el campo. Por su continuidad y por la cantidad de escritores que pasaron por sus páginas, como así también por las diversas actividades que generó (presentaciones de los números, encuentros de escritores, lecturas y conferencias), *Ciudad Gótica* resulta clave para estudiar el crecimiento de la actividad literaria en la ciudad de Rosario en la década del noventa. Cabe recordar que, tanto por su *staff* como por las páginas de la revista, pasaron escritoras y escritores de gran proyección y reconocimiento, entre los que pueden nombrarse a Angélica Gorodischer, Patricia Suárez, Reynaldo Sietecase, Andrea Ocampo y Javier Núñez, entre otros.

Otra publicación que cumplió un rol destacado en la promoción y difusión de autores de Rosario fue *Poesía de Rosario*, título claramente significativo en cuanto a sus metas y alcances. La revista, dirigida por Guillermo Ibáñez, quien fuera además de poeta un incansable promotor cultural, comenzó a salir hacia 1990, y se prolongó a lo largo de una veintena de números. Publicó textos de numerosos poetas rosarinos, entre los que se pueden mencionar a Graciela Cariello, Alejandro Pídello, Héctor Piccoli, Héctor Paruzzo, Héctor Berenguer, Ana María Ruso y Reinaldo Uribe, y también textos críticos donde se abordaban no sólo el estudio de distintas obras poéticas sino además cuestiones de alcance más general, referidas a problemas teóricos y críticos en relación con la poesía.

Muchas de las revistas hasta aquí mencionadas asumieron además una productiva función editorial. Tanto *La Cachimba* como *El lagrimal trifurca* -en este caso,

a través de la tarea personal de Francisco Gandolfo- editaron, en una magnitud considerable, obras de autores rosarinos y de otros sitios del país y del mundo. En ese sentido, se destaca especialmente la actividad practicada por *Ciudad Gótica*, que supo desdoblarse nítidamente en revista, por un lado, y editorial, por el otro. *Poesía de Rosario* fue otro medio que también bifurcó sus acciones, separando claramente la actividad de edición de la revista, de la labor de edición de libros.

Para cerrar este apartado, resulta insoslayable recordar la tarea que realizó, a partir de los años cuarenta del siglo XX, la biblioteca Constancio Vigil, una extraordinaria institución vecinal, cooperativa, educativa y editorial ubicada en la zona sur de Rosario. Además de contar con un servicio de préstamo de libros que promovió ampliamente el acceso de los vecinos del barrio a la lectura, con las consecuencias de formación literaria, humanística y científica que ello supone, la Vigil terminó por montar un complejo educativo entre los años sesenta y setenta, que comprendía nivel preescolar, primario y secundario, donde se trabajaba con criterios educativos modernos e innovadores. De igual modo, contó con un museo de ciencias naturales y un observatorio astronómico dotado de un instrumental de gran alcance. Junto con ello, la Vigil organizó una editorial de la que, sin temor a exagerar, puede decirse que hizo historia. Sus actividades comenzaron en 1966, y generó un catálogo extenso y diverso, de innegable calidad, que abarcaba títulos de ciencias sociales, historia, pedagogía y, de modo especial, literatura. En ese plano, la Vigil publicó libros de autores locales como Rafael Ielpi, Jorge Riestra y Rubén Sevlever, relatos de Juan José Saer,

poemas de Francisco Urondo, y las obras completas de José Pedroni y Juan L. Ortiz.

La publicación de todas esas obras posibilitó la visibilización de una experiencia que se distinguía de las tendencias dominantes en Buenos Aires, tomando al mismo tiempo una distancia definitiva respecto del regionalismo que había caracterizado a buena parte de las poéticas del interior del país. Es así que, a partir de esas décadas, y merced al trabajo de muchos de esos escritores, el litoral comienza a constituirse como un espacio literario específico. La metáfora de la zona saarena, posiblemente, sea la que mejor permita caracterizar a la mayoría de esas poéticas que, en su urgencia, su diferencia y su radical negatividad, nunca abandonaron el intento por construir una literatura anclada en un territorio que, aún hoy, conserva las marcas de las heridas históricas que, desde siempre, lo atravesaron.

¿Qué puede el encuentro entre filosofía, educación e infancia?

**María Belén Campero, María Victoria González,
Romina Magallanes, Melina, Mailhou, Carmina
Shapiro,**

No es novedad que desde hace tiempo la forma escolar ha hegemonizado la actividad educativa (Pineau, 2001; Simons & Masschelein, 2014). Con el proceso histórico de la modernidad, los Estados Nacionales tomaron a su cargo la tarea de enseñar a los “nuevos” con fines específicos en relación a la organización política que se consolidaba. Uno de los efectos más notorios de esta monopolización de la educación, desde entonces pensada como educación “formal”, es que todas las actividades que se desarrollan en las escuelas se rigen por los mismos parámetros generales -propios de la tecnología aula (Caruso & Dussel, 1999)-. Consecuencia casi natural (¿natural?) de esto es que se genera una asociación unívoca entre la idea-acción de educarse y las maneras que se adoptan en la escuela, a tal punto que se instala la validación casi automática de que si las cosas se dan al modo escolar, entonces hay educación, y en contraparte, se ve con sospecha, o se considera un aprendizaje más banal, toda ocasión que se aleje de las maneras y parámetros escolares del educar. Entre esos parámetros

podríamos mencionar los siguientes como destacados: en la escuela el acto de enseñanza siempre está a cargo de una sola persona, la o el docente, que ocupa ese lugar por haber cumplido unas trayectorias institucionales (tiene un título que lo habilita y ha pasado por los correspondientes procesos de selección y aptitud) y que se supone sabe las mejores maneras de adecuar los temas para el mejor aprendizaje de los sujetos que entran en las aulas como estudiantes, según el grado (evolutivo) en que se ubiquen; el aprendizaje siempre se mide mediante evaluaciones, evaluaciones de un cierto tipo que se componen entre sí de una cierta manera (Foucault, 2002) para articular la graduación escolar; aquello a ser enseñado es seleccionado y dispuesto como contenido según una lógica secuencial que se organiza suponiendo que niños y niñas son inmaduras y suponiendo siempre de antemano la meta, cognitiva y moral, a la que deben llegar (Kohan, 2004, 2008).

La manera escolar de pensar la educación ha decantado como lastre en las navegaciones en busca de otras maneras de educar. Para encontrar otras maneras, otras motivaciones, otros vectores-fuerza será necesario despejar el panorama y descubrir en el hacer los sentidos que nos sorprenden infantiles y nos comprometen. Porque, jugando con la expresión tan conocida en filosofía: *la educación se dice de muchas maneras*. Nada impide que la educación pudiera ser diferente. *Podría* adoptar otros formatos, y de hecho lo hace en otros espacios no-escolares, pero las trayectorias escolares tienen tal fuerza y tal inercia, que resulta realmente difícil romper la asociación entre educación y forma-escuela que portamos en nuestros propios cuerpos. La unión de

estas formas con la idea de educación nos lleva a juzgar, si no estamos oportunamente prevenidas, que no hay educación cuando no se dan estas características. En estos términos, la *buena* educación, en el ámbito que sea, sería aquella que más se asemeje a la educación como se da en la escuela. Pensar la educación de otro modo fuera y dentro de la escuela requiere de nosotros un ejercicio consciente de desnaturalización que interrogue profundamente la atribución de “ser buena” a una sola manera de educar. La filosofía viene a contribuir a esa reflexión.

Nos interesa también resaltar que la educación entendida al modo escolar implica, como contracara necesaria, entender a la infancia de una determinada manera. La separación jerarquizada en grados o niveles, el establecimiento de lo que puede o no puede aprender un niño o niña en cada momento de su vida (o lo que le “conviene” aprender), la aceptación de que *es fundamental y necesario* contar con normas de convivencia que eduquen su comportamiento, la suposición de lo que pueden o no pueden pensar, de lo que tienen que aprender, nos condicionan a concebir la infancia siempre de una sola manera. Se da entonces un doble juego: por un lado, la escuela configura una idea de infancia sin la cual sus acciones educativas no tendrían sentido, y por el otro, se afirma esa idea de infancia como anterior a la escuela, dándole permiso para actuar sobre ella (cuando en realidad es la forma escuela la hacedora de la misma).

Esto genera que muchas veces, discursivamente, la escuela sostenga que hace lo que hace pensando en los y las alumnas, centrándose en “el alumno” para diseñar programas, planificaciones, actividades, de manera

que sea “el protagonista” de su propio aprendizaje. Sin embargo, cuando tomamos un poco de perspectiva, podemos notar que no es tan sencillo cambiar el sentido de los vectores que trazan las acciones educativas en las escuelas. Esos vectores de las acciones educativas suelen ir desde la institución escolar hacia la infancia, aunque discursivamente se intente sostener otra cosa. Para cambiar esto es necesario interrogar la concepción de infancia a la que damos lugar, para no caer en la trampa de afirmar que la infancia es tal y como la vemos *ya dentro* de la escuela, y reificar así el supuesto filosófico-pedagógico que necesita la forma escuela para funcionar. Como dijimos, la forma escuela tiene mucha inercia una vez que inicia su andar, imprime sus huellas con profundidad por donde pasa, y detener o suspender sus efectos no es una tarea rápida ni emocionalmente gratuita. Pero sin revisar esas huellas y esos automatismos que nos impregnan sin darnos cuenta, difícilmente estemos haciendo *algo diferente* en el marco de lo escolar, difícilmente estemos alterando las líneas de esos vectores. Con todo esto en mente, volvemos a formularnos las preguntas tantas veces respondidas para intentar pensarlas de nuevo, como si fuera la primera vez: ¿en qué condiciones se sostiene “lo escolar”? ¿Qué significa que los y las alumnas puedan ser partícipes y hacedores de su propia educación? ¿Qué entendemos por *educar*? ¿Qué entendemos por *escuela*?

Existen tres mitologías respecto de la infancia. El mito pedagógico de la formación, que implica una forma de educación política para aquellos que llegan al mundo y, con ella, programas curriculares organizados sobre respuestas ya sabidas a las preguntas propuestas,

programas para la formación de la ciudadanía, etc. El mito antropológico de la primera etapa de la vida humana, que se encuentra organizada cronológicamente en la lógica de la sucesión, consecución y progresión hacia lo que se considera lo mejor y abunda en las teorías psicológicas del aprendizaje. Y el mito filosófico de las etimologías que apuntan a la infancia como ausencia, negatividad, imperfección, ignorancia (Kohan, 2008, 7-8).

Las obras de Walter Kohan proponen confrontar, directa o indirectamente, estos mitos desde discursos que parten de la exploración de otras nociones de tiempo, de otras formas de relación entre política, educación, formación e infancia, de otros modos de pensamiento que resitúan las categorías enunciadas anteriormente en una zona de la potencia y la afirmación vital, y que se extiende a los espacios de la educación y formación en filosofía que trasciende el campo enmarcado como Filosofía para/con Niños .

La tradición que vincula la infancia y la filosofía a través de la formación que plasma valores, ideas, proyectos considerados como adecuados para la vida ciudadana es muy fuerte e imperante en la escuela. Concebir una *polis* ideal y basar una educación filosófica para la infancia que la reproduzca, es una idea que se encuentra muy afianzada. Kohan intenta desmontar la pretensión de “formar a nuestra manera”, la de los adultos, la de quienes ya sabemos, y articular problematizaciones que movilicen esas tradiciones (2008, 69) y, así, disponer “otro lugar para la infancia” (70) donde podamos pensar *con* ella, *junto* a ella, *no encima* de ella; donde

podamos dejarnos pensar por la infancia. A partir del concepto planteado por Gilles Deleuze de “devenir” se abren múltiples posibilidades para ese trabajo.

¿Qué implica “devenir-infante”? En primer lugar, insta una nueva temporalidad, que no es la histórica cronológica. En griego clásico encontramos al menos tres palabras para dar sentido al tiempo. Una de ellas es *chronos*. Ella designa el tiempo lineal, sucesivo de la continuidad: “Platón la definió como una imagen móvil de la eternidad (*aion*) que se mueve según el número (*Timeo*, 37d), y Aristóteles (2001: IV, 22a) como ‘el número del movimiento según el antes y el después’” (2008, 93). Otra significación griega para el tiempo es *kairós*, que implica momento crítico, oportunidad. Y la tercera es *aion*, que indica “la intensidad del tiempo de la vida”, una temporalidad que no es numerable.

Kohan pone de relieve la relación que se establece en el fragmento DK 22 B 52 de Heráclito entre una de estas formas del tiempo y la infancia, dice el fragmento aludido: *Aion pais esti paizon pousseuon paidos he basileie*, que Kohan traduce: “El tiempo es un infante que juega un juego de oposiciones; su reino [es el] de un infante” (93). Su interpretación del “extraordinario y enigmático” fragmento –como pueden ser todos los fragmentos heraclíteos– apunta a resaltar que allí se muestra que la numeración del movimiento no agota el pensar del tiempo, y que esa otra temporalidad posible hace lo que hace un infante: juega (*paizon*), por ello el tiempo es un reino infantil. Esto implicaría una lógica temporal del juego, un tiempo que, dice Kohan, *infancea* con los números, les sacude la determinante numeración progre-

siva. Con esto, la infancia establece otro modo temporal que tiene que ver con una “intensidad”, una “fuerza infantil” a la que señalaría el *aion* del fragmento.

De modo que tal vez sea interesante precisar qué estamos otorgándole a la infancia cuando le damos un presente en el tiempo, si un límite, una frontera, un instante, una duración, una intensidad, una posibilidad, una fuerza o alguna otra cosa. Si le damos carta de ciudadanía en un tiempo ya consagrado, instituido, cuantificado, o si le abrimos una posibilidad en un espacio de tiempo para que juegue su juego, un juego que, tal vez, no sea nuestro juego. Más aún, quizás no sea posible o interesante pretender delimitar anticipadamente las reglas de ese juego (Kohan, 2008, 94).

Volviendo a Deleuze, el devenir se vincula al concepto de acontecimiento, que también es acrónico e irrumpe la historia, es dinamismo e intensidad. “Devenir-infante” es lo que Kohan denomina *infanciar*, infinitivo que inventa para evitar el “infantilizar” que conlleva una carga despectiva. Devenir-infante es un movimiento siempre en proceso, lo que lo libera “es un cierto nomadismo” que escapa a toda totalización, unificación y control. Es “una fuerza de resistencia” (94).

Por esta razón, devenir no es imitar, asimilarse, hacer como un modelo, volverse o tornarse una cosa en un tiempo sucesivo. Devenir-infante no es volverse un niño, infantilizarse, ni siquiera retroceder a la propia infancia cronológica. Devenir es encontrarse con una cierta intensidad. Devenir-infante es la infancia como intensidad, un situarse intensivamente en el mundo, un

salir siempre de “su” lugar y situarse en otros lugares, desconocidos, inusitados, inesperados; es algo sin pasado, presente o futuro; algo sin temporalidad cronológica (...); es una infancia que no es ni mía ni tuya, ni la de nadie, que no es un recuerdo, una etapa o un momento, sino un bloque, un fragmento anónimo infinito (Kohan, 2008, 85).

No obstante, un infante es habitante de las dos infancias, cohabitan, se tocan, cruzan, confunden. De ninguna manera Kohan pretende ni condenar un tipo de infancia ni formular cómo deben ser ni cómo deben hacer los infantes. Tampoco proponer una nueva pedagogía. Sus trabajos no tratan de normativizar. La distinción que propone es ontológica y política. Si bien el panorama de la educación pública en América Latina parece árido, la práctica de *infanciar* es una apuesta por “potencias de vida infantil allí donde todo parece indicar negación” (98)¹.

Siguiendo a Sylvio Gadelha (2000) indica la importancia de pensar una pregunta “¿Qué puede un...?” (120). La pregunta interroga formas de experiencia ¿qué puede un pensamiento? ¿Qué puede un cuerpo? ¿Qué puede una educación? ¿Qué puede una infancia? ¿Qué puede una formación?

1. Kohan agrega que solo se están sugiriendo líneas a profundizar ya que se conocen debilidades. Por ejemplo, la idea de lo nuevo que “no es precisamente muy nueva en educación, al contrario, es sumamente trillada: ¿qué entendemos por ‘nuevo’? ¿En qué se diferencia lo ‘nuevo’ de lo ‘viejo’? Lo nuevo, ¿no vale simplemente por ser nuevo, sin cualquier otra consideración? Y lo viejo, ¿no vale simplemente por ser viejo? En fin, las preguntas son muchas y no desconocemos su complejidad” (98).

Experiencia – formación

La propuesta de Kohan, y de su grupo de trabajo NEFI², hace hincapié en ciertos principios que orientan el proyecto de experiencia de formación:

- “La *problematización* como manera de abrir los espacios donde habitualmente no hay preguntas;
- La *investigación creativa* como modo de componer y recomponer el pensar y el sentir, de reconfigurarlos y hacerlos proliferar;
- El *diálogo participativo*, abierto y fundamentado, para la interrelación con los otros;
- El *trabajo colaborativo*, como forma de participar en las prácticas educacionales;
- La *resistencia* frente a toda imposición;
- El *enriquecimiento de la vida*, para tornar el mundo más complejo y explorar otras dimensiones de la existencia;
- El *ejercicio* permanente sobre el propio pensamiento, sobre las ideas con que nos leemos y leemos el mundo³;

2. Núcleo de Estudos Filosóficos da Infancia (NEFI) es un grupo de trabajo, investigación, edición y publicación de libros, entre otras prácticas, que tiene lugar en la Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

3. La escritura (como la lectura) en Kohan constituye también una experiencia. Nos recuerda a H. G. Wells. “Cuando le preguntaron su opinión sobre un asunto, contestó: ‘No sé lo que pienso. Tengo que escribir un libro sobre el asunto’” (en Ocampo, 2008: 119). Muchos de los libros y artículos de Kohan recorren la llamada Historia de la filosofía desde lecturas incómodas, ocurrentes, conmovedoras. Lecturas que parecen ir acaeciando al ritmo de la escritura misma. En Infancia entre educación y filosofía dice: “Escribir este libro ha sido

- La *igualdad* de las inteligencias de los participantes como seres capaces de pensar sin distinción de edad, lugar institucional, color de piel, opción sexual, etc.;
- La *experiencia* como modo de abrirse a lo nuevo y relacionarse con el propio pensamiento;
- La *diferencia* como afirmación de la irreductible singularidad de la vida” (Kohan, Olarieta & Wozniak, 2013: 175)⁴.

Es decir que, si bien, no hay una normatividad programática como esquema de formación para la enseñanza de la filosofía -con niños, en el caso de este proyecto particular pero que, como ya vimos anteriormente, apunta a un filosofar con potencia infantil que no se identifica con una edad cronológica-, sí encontramos zonas de trabajo donde la exploración se intensifica y diversifica en múltiples líneas de fuga que pueden propiciar pensamientos y re-pensamientos para las preguntas por la propia práctica.

una experiencia. Acaso debería decir que está siéndolo, pero la inminencia del final amerita el pasado perfecto (...) He salido transformado de esta escritura. No soy el mismo que al comenzar a escribir. En el inicio no sabía exactamente qué escribir, cómo hacerlo. Tenía ciertas intuiciones, escrituras previas y una profunda inquietud respecto del tema que quería abordar. La inquietud después de la experiencia de escritura se ha multiplicado, agudizado, expandido. Así suele pasar con la experiencia” (2004: 24). Asimismo, su experiencia escrituraria con “formadores” pasa por el mismo acontecimiento. Lo muestran sus libros (sus ensayos en el sentido antes señalado) sobre Simón Rodríguez (2013) y Paulo Freire (2019), donde la vida, la escritura, la educación, la infancia y la filosofía se imbrican en un diálogo que explora modos de preguntar y apostar por la relación entre esas prácticas, sus posibilidades y potencias actuales.

4. Los subrayados son de Kohan.

Con lo expuesto hasta aquí advertimos que la “formación filosófica” tanto en la universidad como en las escuelas, y en otros espacios no formales, el “filosofar”, como prefiere referirse Kohan a una experiencia que es particularmente verbal, no se concilia con las ideas de formar como moldear, como un ajustar a una forma previamente determinada, ni a un mecanismo. Tampoco con el traspaso de contenidos, de conceptos. O, al menos, todas estas cuestiones deben ser problematizadas y reformuladas (177). Si el ejercicio del pensar se vincula con una experiencia de pensamiento: “¿Cómo introducir y acompañar a alguien que está dispuesto a embarcarse en esa experiencia? (...) ¿Qué hacer con la historia de lo que usualmente se denomina filosofía? ¿Qué relación afirmar y propiciar con esa tradición del pensamiento?” (2007, 178).

Las preguntas capturan, así, la figura del “profesor de filosofía”, a la que Kohan no encuentra definida por “enseñante” que supone contenidos a transmitir, mucho menos por “mediador”, ni “facilitador” porque la filosofía tiene que ver más que nada con la dificultad, por lo cual, la pregunta en torno a pensar y nombrar nuestra tarea se vuelve una práctica que la empuja.

Cabe agregar, además, que lo dicho no se restringe solamente a profesores de filosofía. Hay una dimensión filosófica que ocupa a todos los tipos y variedades de profesores y profesoras. Es cierto que la formación específica en filosofía comporta una relación intensa y particular con el preguntar, pero todas las profesoras y profesores tienen una participación en la acción de recibir a los nuevos, que siempre nos presenta con una incógnita miste-

riosa y enigmática. De modo que el preguntar como disposición filosófica ante la educación nos compete a todos y todas como apuesta abierta a lo que está por venir.

Formación como exploración de formas

¿Cómo pensar la formación docente para filosofar? Y también, junto a ella, podemos retomar la pregunta ¿qué puede una formación?

Kohan apuesta por tres consideraciones para seguir indagando la tarea. En primer lugar, atender a nuestra actividad como “un trabajo sobre la atención”, esto es, cuidar y construir un estado de atención sobre las experiencias que se piensan y realizan cada semana. “La atención es una forma de relación con algo que demanda cierto esfuerzo y que parece crear un ambiente de intimidad con lo que nos relacionamos; la atención no es un contenido y tampoco un método” (179). Como la experiencia favorece una forma de ser afectado por lo existente⁵.

5. Jorge Larrosa se interesa por la atención en un sentido similar. Siguiendo una distinción realizada por Santiago Alba Rico, inspirada en Hannah Arendt, Alba Rico diferencia las cosas en tres tipos: los *consumptibilis*, los *viveres*; los *fungibilis*, las cosas de usar; y las *mirabilia*, las cosas de mirar. Dice Larrosa (2018): “las maravillas, las cosas que no están a la mano sino enfrente, delante de los ojos, y a distancia, esas con las que nos relacionamos a través de la admiración, pero también de la palabra, del juicio y del pensamiento (...) Por eso no están en la boca o en la mano, sino que se hacen presentes en el espacio público, colocadas entre los hombres y a esa justa distancia en la que puede constituirse a su alrededor el espacio (y el tiempo) de la atención, de la contemplación, de la palabra, del juicio y del pensamiento (...) suspender el uso, convertir las cosas en maravillas, en materias de estudio, en cosas a la que vale la pena atender, en las que vale la pena demorarse” (262-4).

En segundo lugar, la preparación propia y de los otros, docentes, estudiantes, puede considerarse como “un proceso de sensibilización”, un ejercicio donde nos hacemos sensibles a los movimientos del mundo, practicamos una actitud de “dis-tensión”, de entrega a un “des-aprender hábitos típicos del quehacer del maestro que inhiben la experiencia del pensamiento”, entregarnos a “hacer extraño lo que ese quehacer incorporó de típico o normal” (178).

En tercer lugar, la formación puede ser abordada y practicada como una de-formación, trans-formación y re-invencción:

En un proyecto que pretende entregarse al filosofar como una experiencia de pensamiento con otros, planteamos la posibilidad de que el trabajo que realizamos con las maestras sea efectivamente un *trabajo de formación*. Pero, que esa *formación pueda adquirir el sentido de una exploración de las formas*, de los contornos de las palabras y de las ideas que fijan y petrifican la vida, poder actuar. Un trabajo que es ‘tras-formación’ de la atención (2013, 180)⁶.

Kohan finaliza acompañado por la figura de Sócrates⁷. Desde Sócrates, la filosofía y la enseñanza de la filo-

6. El subrayado es nuestro.

7. Kohan vuelve a la figura de Sócrates en varias oportunidades. En Sócrates el enigma de enseñar Kohan insiste en ese lugar inicial que construye la figura de Sócrates y que el mismo Kohan colaborará a continuar recorriendo y recreando. Allí dice que ese libro “considera, como problema general, los sentidos políticos de la vocación educativa de la filosofía, en torno a la figura enigmática y paradójica de Sócrates. Postula que la puesta en práctica de la filosofía con pretensiones educativas, esto es, el encuentro bajo el nombre de filosofía de dos pensadores, uno que ocupa la posición de quien enseña y otro

sofía, dice, habita en una paradoja política: la del saber no saber que libera, abre espacios, revoluciona.

¿Es posible/deseable/interesante enseñar un saber que ya se sabe, aunque sea un saber no saber? ¿Es posible, interesante, importante, ser aún más radical y nada saber sobre el saber que se sabe y los saberes que eventualmente puedan aprenderse? ¿Cuál es el valor político de propiciar experiencias de pensamiento? ¿Una política de la atención? ¿De la ‘dis-tracción’? ¿De la ‘trans-formación’? ¿Todas ellas son sin forma? ¿Para qué entonces afirmarlas? ¿Por qué traerlas al mundo? (181).

Devenir-infantes, exploradores y ensayistas de formas

Quizás el movimiento incesante de devenir pueda propiciar actitudes de ensayista, de explorador, de aventureros de formas de leer, escribir, pensar, vivir experiencias educativas-formativas. Esa actitud puede dar formas a éticas de la intensidad como mutaciones de la temporalidad sucesiva y normativa del currículum. El estar en situación de educación de la filosofía, como dice Kohan, puede ser también un situarse en la zona de lo inusitado, un salirse del lugar conocido, transitado, agotado de los programas de formación para ubicarse o des-ubicarse (ser y padecer de extranjería)

que habita el lugar de quien aprende, se presenta en términos políticos de forma enigmática y paradójica. Sócrates es el primer nombre –el mismo enigmático y paradójico– a través del cual la filosofía expone su condición política en terreno educativo (2009: 11). También ver *Filosofía la paradoja de aprender y enseñar* (2008).

en un proceso de sensibilidad, un trabajo de atención y un juego de exploración respecto de ellos mismos. Interrogarlos con la pregunta por la potencia ¿Qué puede una formación en filosofía? Dejarlos ser afectados por la infancia.

Como mencionamos antes, la infancia no se corresponde con una instancia de transición, sino que se trata de una característica singular que produce un movimiento que hace que sea eso que está siendo, en ese momento.

Desde Jacques Rousseau y su “cada vez que veo un niño me emociono por lo que podrá llegar a ser” (Skliar, 2010), existe la pregunta “¿qué vas a ser cuando seas grande?” que, no solo da por hecho que en ese ahora en el que se formula lo que se hace no tiene relevancia, sino que además supone que ese niño/a tiene algo por hacer distinto a lo que puede en ese momento.

Hay una corriente del pensamiento que habla del fin de la infancia, pero también está la que se opone a ella. Inés Dussel (2014), especialista en educación, sostiene que “la infancia no está muerta, es una categoría que interpela y produce subjetividades”. La filosofía como aquello que desobedece, como la forma de rebelarse ante lo que se nos presenta —o impone— como agotado es un modo de habitar la infancia. Y es en el territorio de la desobediencia en el que convergen ambas y su forma inacabable.

Corea y Lewkowics en *¿Se acabó la infancia?* (1999), refieren al fin de la infancia como agotamiento, donde lo que se agota es la infancia como referencia “al cacho-

rro humano frágil e inocente, dócil y postergado a un futuro” (25). En este sentido, el fin de la infancia del que hablamos se refiere a la llegada de un nuevo comienzo y no de algo que tenga que trascenderse. Siguiendo a Hannah Arendt (Bárcena, 2002), cada niña/o que nace es una oportunidad, para la humanidad entera, de empezar de nuevo. La infancia y la filosofía nos (ex)ponen permanentemente a la novedad, transformando los conceptos, emociones y deseos con los que (de los que) vivimos.

Los niños y las niñas son mientras están siendo, tenemos que dejar de pensarlos como lo que dejarán de ser y reconocerlas/os en su particularidad actual. Antelo en el prólogo de Figuras de lo infantil de Leandro de Lajonquière (2011, 12) sostiene que “no existe nada parecido a la desaparición de la infancia”, que “la infancia es cosa de adultos”. La infancia, podemos decir, es lo que se define por aquello que un/a adulto/a puede preguntar(se) sobre sí mismo/a, y eso es, en definitiva, lo que no tiene fin.

Quienes han hablado del fin de la infancia, o del fin de la filosofía, lo han hecho errando sus perspectivas de análisis, obviando que son categorías que exceden toda posibilidad de medición o cuantificación porque son, en sí mismas, pura intensidad. Y es esa, justamente, la razón de su inacabamiento.

Filosofar nos da la oportunidad de detenernos, de parar el tiempo, ver y observarnos como parte del mundo. Filosofar es, como lo dicen Deleuze y Guattari (2002, 11), una creación y, al mismo tiempo, una apertura. Es lo que nos deja percibir la distancia que hay entre noso-

tros y lo otro, dice Garcés (2015), y hacer algo con ella, inventarle un sentido.

La filosofía es una sabiduría desposeída. Es ese no saber lo que la convierte en experiencia, en un ejercicio constante de indagación. Y es la temporalidad de la infancia la que nos habilita y nos da la posibilidad de filosofar.

Ambas, infancia y filosofía expresan la necesidad que tenemos de encontrarnos con el mundo. Es el mundo de hoy, que se nos presenta como separado, exterior e independiente a nosotros mismos, al que tenemos que cuestionar. Nos debe inquietar la certeza, debemos poder pedir razones ante ella: ¿por qué es así?, ¿por qué dice eso?, ¿y si sucediera que...?

Inventar y errar en la práctica docente

¿Cómo visibilizamos en nuestro hacer el pensamiento de los estudiantes? ¿Cómo damos lugar a sus intereses dentro del programa anual de la materia? ¿Cuántas oportunidades tenemos de pensar lo que aprendemos y nuestro propio pensamiento? ¿Cuántas de indagar acerca de qué manera vamos a enseñar?

La Filosofía para/con niños nos permite crear un estado de infancia en el ambiente del aula y esto posibilita articular, de una manera novedosa, la teoría con la práctica.

Crear un estado de infancia supone dar lugar al tiempo *aiónico*, que como decíamos es el tiempo de la intensidad, de lo que nunca podrá ser medido o calcula-

do, a diferencia del *cronos* que reduce la experiencia a la divisibilidad del tiempo presente. Y esto es importante, porque no es la filosofía por sí misma, sino su práctica (el filosofar), la que nos permite iniciar una investigación, la que nos da la oportunidad de detenernos, parar el tiempo, ver y observar(nos) como partes del mundo para cuestionarlo.

Para que esto ocurra, entonces, es necesario crear espacios en los que sea posible, y así, preparar el terreno para la investigación, dar lugar a la pregunta y el (re)conocimiento del pensamiento de las otras personas que nos permitan descubrir, en común, aquellas cosas que están más allá de lo que se puede ver a simple vista.

Tradicionalmente, la práctica de la filosofía en el espacio académico y del aula responde a intereses formativos ligados a escribir monografías, rendir exámenes, hacer exposiciones orales, elaborar argumentaciones, ir a consultas, leer selecciones bibliográficas que dejan de lado el pensamiento de los y las alumnas. Aprender a hacer preguntas y construir posicionamientos propios y autónomos no es algo que venga de la mano de las prácticas antes mencionadas. Por el contrario, para esto se requiere de espacios particulares o actividades específicas de trabajo porque no es intuitiva ni co-natural a la filosofía que se hace tradicionalmente. Poder elaborar posiciones personales requiere que se ofrezca un espacio para filosofar.

Un aspecto central de la Filosofía para/con Niños es que habilita el error y nos permite autocorregirnos. Desde esta perspectiva, creemos que inaugurar un espacio de estas características en el aula es especialmente

interesante y valioso. Pero ¿cuál es la práctica a la que nos referimos? Es la de la comunidad de indagación, que es un espacio de confianza y respeto donde quienes participan pueden sentirse seguros de expresar lo que piensan y sienten, sin temor a ser juzgados. “La comunidad evoca un espíritu de cooperación, cuidado, confianza y un propósito común.” (Sharp, Splitter, 1996, 36)

La comunidad de investigación es la condición necesaria para pensar e investigar filosóficamente. Es un proceso, no busca resultados cerrados, sino destacar la diversidad de puntos de vista existentes. En la comunidad de indagación todos quienes participan tienen un espacio para expresarse y ser escuchados. La experiencia de la comunidad, como dice Garcés, reconoce “cada vida, cada gesto, cada expresión.” (2013, 118)

En una comunidad de investigación alumnos y profesores se comprometen con el ejercicio de pensar juntos las cuestiones que consideran fundamentales. En ese sentido, se rompe con la estructura clásica de la clase donde el docente ocupa un lugar central y expone su saber sin que los estudiantes puedan participar. De esta manera, la comunidad de investigación brinda las condiciones para un pensamiento colectivo, ejercita el espíritu crítico y el respeto por los demás.

La comunidad de indagación ofrece un marco dialógico que articula puntos de vista, ideas, preguntas y experiencias, trazando un camino que no se sabe de antemano adónde va a llevar.

Como sostienen Lipman y Sharp (1996, 1998) este es el carácter de investigación que toma la filosofía dentro de las comunidades de indagación.

Cuando estudiamos para rendir una materia o para acreditar un conocimiento, la selección curricular y el posicionamiento docente nos señalan, ya desde el comienzo del recorrido, a qué conclusiones deberíamos más o menos llegar dentro de un espectro posible. En cambio, el intercambio entre pares, sin meta fija, nos permite encarar los temas desde una mirada más exploratoria, en la que hay lugar para compartir experiencias vividas y entrelazarlas, libremente, con las ideas estudiadas. Y no sólo eso, sino que al abrir esta mirada se inaugura el espacio para la investigación, la posibilidad de hacer preguntas al tema de clase desarrollado y pensarlo en profundidad, a partir de los propios intereses de los y las estudiantes. Además, luego hay lugar para compartir y discutir, para hacer una puesta en común y pensar lo aprendido.

Es frecuente, tanto entre personas que apenas están conociendo la propuesta de Filosofía para/con Niños, como entre quienes hace mucho la conocemos, que la actividad de conversar sin un rumbo fijo, propia de la comunidad de indagación, sea pensada como contraria a una formación.

¿Qué puede enseñar una actividad que “no quiere llevar a ningún lado”?

Esta es una pregunta que indaga, también, sobre la forma de enseñanza.

Ustedes, como lectores, en este momento ¿qué responderían?

Mientras dejamos abierta esta reflexión, nos gustaría mostrar que este “no quiere llegar a ningún lado”

nos permite dos cosas: por un lado habilitar explícitamente el error, y por otro, presentar actividades cuya resolución nunca puede resultar incorrecta.

¿Por qué esto sería interesante para la práctica docente?

“No quiere llegar a ningún lado” equivale a trazar con los estudiantes un camino nuevo, a partir de los conceptos enseñados.

“No quiere llegar a ningún lado” busca visibilizar el pensamiento de los estudiantes, saber qué opinan acerca del desarrollo de los contenidos de la materia. Y además, pretende dar flexibilidad a la práctica, preguntarnos cómo usar lo aprendido en diferentes circunstancias.

Ante trayectorias curriculares programadas para llegar, al menos, a unos contenidos mínimos sin los cuales ningún profesional podría llamarse propiamente un profesional, la comunidad de indagación abre un espacio que suspende el tiempo productivo (Kohan & Costa Carvalho, 2021), ese según el cual todo lo que hacemos debe siempre servir a un fin. Estudiamos, escribimos y pensamos siempre dentro de los márgenes de programas, programas de cursada en algunos casos, programas de congresos o de trabajo en otros.

¿Siempre?

¿Estudiamos, escribimos y pensamos solamente “para otros”?

Hay también otra cara, la contracara del trabajo más visible o más expuesto: las charlas de pasillo (Be-

risso & Giuliano, 2021) y la práctica de dar clases. Los pasillos de las instituciones se habitan en los momentos “libres” de los programas, en los silencios de las voces autorizadas. Allí es cuando los encuentros se dan en clave de “colegas”, de “pares” y los intercambios y conversaciones son la gesta de movimientos propios, posiciones propias, lecturas, recomendaciones, críticas, proyectos propios. La práctica de dar clases nos pone frente a la tarea -y el poder- de inventar un programa desde cero, con los deslices y parates que queramos. En el momento inicial de dar clases, antes de empezar, cuando todavía estamos preparándonos, el programa no ha tomado aún su forma, no ha fraguado como molde de la historia y de las ideas. En la preparación el programa es todavía un horizonte abierto. Y como tal es la posibilidad de hacer un camino propio, que podría seguir los cánones y tradiciones, o bien podría no hacerlo. La educadora que abre su propia biblioteca para preguntarle a las voces convertidas en páginas que allí se esconden quién quiere decir algo sobre un tema, cuál es el mejor derrotero esta vez, y luego cómo conviene seguir, esa educadora tiene ante sí el poder del demiurgo, el poder de cerrar todas las bifurcaciones posibles y crear un callejón de conclusión-sin-salida, o crear una invitación abierta con preguntas compartidas y acompañantes que no puedan de antemano dar las respuestas del mundo.

Traemos la comunidad de indagación a la formación y a la práctica docente, con la expectativa de mostrar esta otra cara y porque encontramos en ella la manera de hacerle lugar a ese espíritu infantil de merodear entre ideas, preguntas e incertidumbres que son la semilla de todo trabajo de investigación. En ella, nos

disponemos al diálogo filosófico para compartir ideas con otras personas, para escucharnos y hacernos preguntas mutuamente, para pensar sobre cosas interesantes, para darnos cuenta de lo que no nos interesa.

¿Qué trae esta esta filosofía infantil, esta infancia filosofante y filosofía infante al (ser) hacer académico universitario?

Encontrarnos a conversar y pensar en comunidad representa un pequeño oasis lleno de finalidades que son solamente las nuestras. Un tiempo-espacio donde lo que importa es lo que podemos hacer en ese momento, en ese presente aiónico que por un rato no tiene minutos ni segundos de reloj.

El diálogo en comunidad de indagación permite errar sin que con ello se ponga en juego ninguna desaprobación. Es relevante y fundamental rescatar esto porque es el primer paso de cualquier tipo de investigación. Si la equivocación solamente se inscribe en 'el error de lectura' o 'el error de comprensión', nos impide abrir nuevos caminos para andar -porque sólo quedaría reencauzar los esfuerzos en adecuarse mejor al programa de la materia. Pero en la construcción de un posicionamiento intelectual -y en todas las formaciones, en general- el errar juega un papel fundamental: es el que nos permite reconocer obstáculos, supuestos subyacentes operantes, intereses genuinos y/o divergentes, consecuencias teóricas y/o prácticas, y revisar eventualmente nuestras ideas y posiciones.

Errar, como errancia y desvíos, nos permite avanzar sobre nuestros propios pasos.

Infanciar la práctica docente

Como vimos, en torno a la concepción de infancia se aglomeran muchas ideas, muchas cuestiones, muchos sentidos, dentro y fuera de la escuela. Sin embargo, la institución escolar tiene un peso especial en la organización de la sociedad moderna-colonial, estableciendo normas normadas, normales y normativas, modelos y parámetros, lo que hace que, además de lo dicho, la infancia quede pegada a la noción de estudiante. Luego de nuestro paso por la escuela, cada vez que nos hablan de “estudiantes” nos figuramos niños y niñas y viceversa, cada vez que nos hablan de “niños y niñas” nos figuramos “estudiantes”. La concepción de infancia tan propia de la escolaridad tiende a sobrepasar los límites del espacio-tiempo de lo escolar, al punto que las palabras estudiante-niño quedan indefectiblemente asociadas.

La figura del estudiante o alumno es la del niño/niña que entra a la escuela y acota su infancia a las cotas señaladas por la institución -gustos, comportamientos, modos de entonar, maneras de hablar, expresiones, movimientos, vestimenta, reacciones, respuestas... La manera que tiene el estudiante o alumno de mostrarse ante el mundo viene revestida por la escolarización. Cuando hablamos de ‘figura’ no hablamos de personas reales de carne y hueso, cuyos procesos subjetivos de ajuste son mucho más complejos y ciertamente contradictorios, sino que hablamos de una imagen virtual que se compone socialmente en relación a lo que un estudiante o alumno es o debería ser.

Lo curioso es que los alcances de esta figura se proyectan incluso a los niveles de estudio considerados

“superiores”; es decir, incluso en la universidad y en las formaciones de posgrado hay una tendencia a pensar el rol de estudiante de la misma manera en que es pensado en la escolaridad básica. De este modo, los aspectos atribuidos a cualquier estudiante de primaria o secundaria se asocian incluso a personas ya “reconocidas” dentro del sistema de educación (porque ya han acreditado algún título). Cuando se vuelven estudiantes, vuelven a poseer los atributos de ignorancia, pasividad, obediencia que hacen de cualquier persona “un/a buen/a estudiante”. Tal es la fuerza simbólica de la escuela moderna-colonial, todo lo impregna, todo lo baña con sus supuestos.

Nuestra intención a partir de la propuesta de la Diplomatura de Estudios Avanzados en Filosofía e Infancias es justamente la de no perpetuar estas dinámicas. Desasociar infancia de alumnado como su modo principal de existencia se vuelve una tarea de deconstrucción: nos pide desandar las capas y capas de sentidos que nos hicieron asociarlas en primer lugar, capas que mezclan conceptos abstractos y teorías con experiencias, anécdotas, historias familiares y también chistes, miedos, emociones y proyectos de vida. Sólo una vez desandado ese camino podemos reencontrarnos con algunas preguntas que el sistema educativo da por respondidas desde siempre: ¿qué es un estudiante?, ¿qué es un niño/niña?, ¿qué es un/a maestro/a, un/a docente, un/a profesor/a?

Breve descripción de la estructura de la Diplomatura.

La Diplomatura se estructura a partir de cinco Módulos en los que se proponen contenidos teóricos y prácticos, articulados en distintos formatos de trabajo: tres Seminarios y dos Talleres.

Módulo 1: Seminario: Introducción a la filosofía para/con niños

El objetivo de este primer Módulo es establecer una aproximación a la vinculación entre filosofía, infancia y educación. Para ello se propone una historización de las distintas propuestas de trabajo filosófico con infancias, tomando como antecedente los orígenes del Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp creado en Estados Unidos en la década de 1970, revisando la recepción de dicho antecedente en las propuestas europeas, pero enfatizando fuertemente en las propuestas latinoamericanas contemporáneas de Filosofía para/con Niños. Los contenidos teóricos de este Seminario se articularán con actividades de carácter práctico según la propuesta de trabajo en comunidades de indagación.

Módulo 2: Seminario: Fundamentos de una educación filosófica

La propuesta de este Seminario está orientada a reflexionar sobre distintas maneras en que la filosofía ha concebido el problema de la transmisión a través de los modos en que se ha manifestado la relación maestro-discípulo en algunos de autores clave de la historia de la disciplina y en otras propuestas filosófico-políticas

actuales. La relación maestro-discípulo corresponde al universo de la transmisión, pero reviste diversas formas en los planteos de diferentes filósofos. El maestro, el diálogo, la conversación racional son figuras filosófico-educativas tan antiguas como la filosofía misma. Pero ¿quién es el maestro? ¿qué responsabilidad tiene? ¿qué institución lo ampara o lo autoriza? ¿es esta una relación personal o una relación política mediada por una institución? ¿todo filósofo es maestro? ¿todo docente es maestro? ¿todo maestro transmite una enseñanza? ¿qué enseña el que enseña y qué aprende el que aprende? Este seminario se propone abordar estas preguntas a través de la lectura de textos seleccionados de pensadores tales como: Platón, Montaigne, Rousseau y Nietzsche como representantes de la historia de la filosofía, para considerar luego el lugar de esta relación en algunos autores contemporáneos que se preguntan por la educación desde un punto de vista filosófico político, como por ejemplo: Illich, Rancière, Rorty y Lipman. Asimismo se enfatizará el trabajo sobre autores que pensaron esta cuestión desde Latinoamérica como por ejemplo: Freire e Illich en el siglo XX, pero también pensadores como Simón Rodríguez, Esteban Echeverría y Sarmiento en el siglo XIX.

Módulo 3: Seminario: Aproximación a materiales de trabajo

Este Seminario se presenta como el espacio para la toma de contacto efectiva con materiales didácticos y elementos propios de la práctica filosófica en comunidades de indagación. En un primer momento se propone la aproximación a esos materiales a partir del análisis de experiencias de Filosofía para/con Niños realizadas

en nuestro país. La propuesta se orienta al ejercicio del relevamiento crítico de materiales didácticos existentes y de procedencias textuales diversas como por ejemplo: textos literarios, textos filosóficos, cómics, cine, materiales audiovisuales de distintos tipos, etc. En el transcurso del desarrollo del Seminario, se trabaja orientando a los/as diplomandos/as no solamente a que puedan realizar selecciones críticas de materiales didácticos sino también y especialmente, a la construcción y el diseño de recursos propios que luego implementarán y pondrán a prueba a lo largo de sus prácticas.

Módulo 4: Taller de construcción y reflexión sobre las prácticas

Este Módulo está pensado según el formato de Taller con el objetivo de funcionar como un espacio de metacognición en el que los/as diplomandos/as puedan: en primer lugar diseñar y discutir sus propuestas, en un segundo momento llevarlas a la práctica para luego, en una tercera instancia, volver reflexivamente sobre las mismas a fin de retroalimentar de esta manera nuevas prácticas futuras. Asimismo este Taller tiene una función de orientación metodológica en la que cada diplomando/a recibirá por parte de la docente la asignación de bibliografía en función de los requerimientos específicos del caso.

Módulo 5: Taller de trabajo final

El Taller de trabajo final consiste en un acompañamiento transversal que los/as diplomandos/as recibirán por parte de la docente a cargo del mismo, a lo largo de todo el trayecto de la Diplomatura. La idea es que a medida que cursa cada Módulo el/la diploman-

do/a vaya generando la escritura de un apartado de lo que luego se constituirá como el Trabajo final con el que se acredita la Diplomatura. Si los Módulos 1 y 2 (Seminarios) aportan el material conceptual para la escritura de una Fundamentación de lo que serán las prácticas, los Módulos 3 y 4 (Talleres) proporcionan el material consistente en las propuestas de planificaciones y los proyectos áulicos. Finalmente, un tercer momento del Informe o Trabajo final consistirá en el desarrollo de algunas conclusiones reflexivas sobre la práctica efectivamente vivenciada. La docente a cargo de este quinto Módulo acompañará al/la diplomando/a en este proceso de escritura a fin de que el resultado final sea un texto que el/la diplomando/a pueda visitar eventualmente para encontrar algunas referencias útiles desde donde armar cada vez nuevas y mejores propuestas de trabajo para el aula.

Consideraciones finales

¿Por qué proponemos esta formación para docentes y profesores?

Las distintas líneas de investigación que se han ido desarrollando en el tiempo (no solamente desde Latinoamérica sino también desde Europa) en torno a la Filosofía “para” o “con” Niños han contribuido a poner en la escena educativa importantes interrogantes desde los que encarar tanto la enseñanza de la filosofía, o la filosofía de la educación, como así también la enseñanza en general. Reflexiones acerca de: el tiempo escolar, el espacio del aula, el problema de la transmi-

sión, la cuestión de los materiales didácticos que hacen una educación filosófica, la inclusión educativa, la educación “de calidad”, los aportes de la filosofía en todo el proceso de escolarización, son fundamentales y necesariamente interpelan a todo docente involucrado en su trabajo cotidiano. Pero no es tarea sencilla encarar los interrogantes que nos plantea ese trabajo cotidiano, y menos aún, creemos, es fácil encararlos en soledad. Como espacio de formación-experiencia, de de-formación, trans-formación y re-invencción, buscaremos generar no sólo los momentos sino también las intensidades necesarias para poder pensar colectivamente, con otras y otros esas preguntas fuertes, insistentes, que nos inquietan, nos ponen en jaque y pueden incluso llegar a desvelarnos.

En este sentido la Filosofía para/con Niños se constituye como una herramienta valiosa e importante para pensar los espacios escolares, tanto para las y los docentes de Filosofía, como así también para las y los docentes provenientes de todos los campos disciplinares. Vale la pena y el esfuerzo reinventarnos desde la Filosofía para/con Niños, siempre que el interés sea generar espacios en los que niños y niñas puedan sostener discusiones argumentadas acerca de problemáticas de su genuino interés que les atraviesan en tanto sujetos; siempre que el interés sea volver a pensar lo que hacemos en tanto educadores que hospedamos y damos la bienvenida a ‘los nuevos’ en la cultura.

Esta Diplomatura apuesta a constituirse en un espacio de formación que brinde a los y las docentes herramientas filosófico-pedagógicas para su trabajo

con las infancias en el marco de la escuela formal, colonial-moderna y en el contexto situado de su propio hacer, a fin de posibilitarles afrontar los problemas emergentes y los límites mismos del modelo disciplinario con escucha, con sensibilidad, con convicciones, con historia, y también con incertidumbre pero con la firme creencia de que las cosas pueden ser de otras maneras.

Referencias Bibliográficas

Bárcena, Fernando, Hannah Arendt, Una poética de la natalidad, en *Revista de Filosofía*, N° 26, pp. 107-123, 2002. Disponible en línea: <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/8990/1/Hannah%20Arendt,%20Una%20poetica%20de%20la%20natalidad.pdf>. Fecha de consulta: 21/03/23.

Berisso, Daniel y Giuliano, Facundo, *Seminario: Filosofías de la educación popular y problemas con la razón de evaluar: debates, gestualidades y resistencias*, Universidad de Buenos Aires, Secretaría de Posgrado, 2021.

Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio, *¿Se acabó la infancia?: ensayo sobre la destitución de la niñez*, Buenos Aires, Lumen/Humanitas, 1999.

De Lajonquière, Leandro, *Figuras de lo infantil: el psicoanálisis en la vida cotidiana con los niños*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 2011.

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix, *¿Qué es la Filosofía?* Biblioteca de Filosofía, Madrid, Editora Nacional, 2002.

Dussel, Inés y Caruso, Marcelo, *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana, 1999.

Dussel, Inés, *Entrevista realizada por Estanislao Ante-*

lo, 2014. Disponible en línea:

<https://www.youtube.com/watch?v=-8F51er5wzb0>. Fecha de consulta: 21/03/23.

Foucault, Michel, *Vigilar y Castigar*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.

Gadelha, Sylvio, Esquizo ou da educação: Deleuze educador virtual, en Daniel Lins, Sylvio Gadelha y Alexandre Veras (Orgs.), *Nietzsche y Deleuze. Intensidad y paixão*. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2000.

Garcés, Marina, *Un mundo común*, Barcelona, Bellaterra, 2013.

Garcés, Marina, *Filosofía inacabada*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2015.

Kohan, Walter Omar, *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*, Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2007.

Kohan, Walter Omar, *Infancia entre educación y filosofía*. Barcelona, Laertes, 2004.

Kohan, Walter Omar, *Filosofía la paradoja de aprender y enseñar*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008.

Kohan, Walter Omar, *Sócrates, el enigma de enseñar*, Buenos Aires, Biblos, 2009.

Kohan, Walter Omar, Olarieta, Fabiana B. y Wozniak, Jason, Repensando, con otras voces, los sentidos de filosofar, en Walter O. Kohan, Fabiana B. Olarieta, (Comps.) *La escuela pública apuesta al pensamiento*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2013.

Kohan, Walter Omar y Costa Carvalho, Magdalena, Atreverse a una escritura infantil: niñas y niños para filosofía o la infancia como abrigo y refugio, en *Tópicos de filosofía y educación para el siglo XXI*, N° 88, pp. 55-88, 2021.

Larrosa, Jorge, Impedir que el mundo se deshaga. Con algunas escenas escolares y una conversación sobre la transmisión, la comunicación y la renovación del mundo, en *Filosofia e educação em errância: inventar escola, infâncias do pensar*, Río de Janeiro, NEFI, 2018.

Lipman, Matthew, *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1998.

Lipman, Matthew, Sharp, Aann y Oscanyan, Frederik, *La filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones de la Torre, 2002.

Pineau, Pablo, ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: ‘Esto es educación’, y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’” en Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso (Eds.), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós, 2001.

Sharp, Ann M., y Splitter, Laurence, *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*, Buenos Aires, Manantial, 1996.

Simons, Maarten y Masschelein, Jan, *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Miño & Dávila, 2014.

Skliar, Carlos, *Mirar la infancia por lo que es*, 2010. <https://www.youtube.com/watch?v=JTi5OsOqJUc>. Fecha de consulta: 21/03/2023.

NUESTROS AUTORES

1. Prácticas de acompañamiento a la formación

Foresi, María Fernanda

- Profesora en Filosofía, Psicología y Pedagogía. Licenciada en Pedagogía Social.
- Diplomada en Ciencias Sociales con orientación a Curriculum y prácticas en Contexto.
- Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones.
- Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes. Especialista en Educación y TIC.
- Doctoranda en Humanidades con mención a Educación.

Facultad de Humanidades y Artes. UNR

- Investiga sobre los procesos de construcción de conocimiento acerca de la práctica docente, dispositivos formativos y formación docente en Argentina.

Placci, Norma Beatriz

- Profesora en Ciencias de la Educación, Magister en Educación Universitaria.
- Especialista en Gestión Institucional. Especialista en Evaluación Universitaria.
- *Facultad de Humanidades y Artes. UNR*
- Investiga sobre los procesos de construcción de conocimiento acerca de la práctica docente en carreras de posgrado y sobre la evaluación de procesos investigativos en carreras de posgrado.

2. Políticas y prácticas de evaluación

Camila María Carlachiani

- Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (FHUMyAR, UNR), y magíster en Educación (FaHCE, UNLP).
- *Universidad Nacional de Rosario.*
- Líneas de investigación: estudios curriculares, didáctica, educación secundaria.
- Miembro del Centro de Estudios e Investigaciones sobre el Currículum y la Didáctica (FHUMyAR, UNR) y del Comité Editorial de la Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación (UNR). Profesora adjunta en Currículum y Didáctica (FHUMyAR, UNR). Secretaria Técnica de la Escuela de Ciencias de la Educación.
- ORCID: 0000-0002-4649-1541

Yanina Natalia Fantasía

- Mg. en Tecnología Educativa - Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación
- *Universidad Nacional de Rosario*
- Líneas de investigación: Tecnología Educativa - Didáctica - Educación a Distancia
- Coordinadora Pedagógica SIED-UCEL. Codirectora del Centro de Estudios e Investigaciones sobre Currículum y Didáctica (CEICyD-UNR).
- ORCID: 0000-0003-1247-7765

Adriana Hereñú

- Doctora en Sentidos, teorías y prácticas de la educación (UNL)
- Profesora en Ciencias de la Educación (UNR)
- Magister en Políticas públicas para la Educación (UNL)
- Profesora en el Área del curriculum II y Secretaria Técnica de la Escuela de Ciencias de la Educación. *Facultad de Humanidades y Artes. UNR.*
- Línea de investigación: Historia de las políticas públicas educativas y curriculares. Trabajo con archivos y testimonios. Miembro pleno de HEAR (Historia Educativa Argentina Reciente. Investigaciones y enseñanzas). Programa de Historia y Memoria. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.
- ORCID: 0009-0009-9344-819X

Laura Medina

- Magister en Educación Universitaria (UNR).
- Licenciada en Ciencias de la Educación (UNR).
- Profesora en Ciencias de la Educación (UNR).
- Diplomatura de Estudios Avanzados en Políticas y Prácticas de Evaluación de los Aprendizajes, *Facultad de Humanidades y Artes, UNR.*
- Las investigaciones realizadas abordan el campo de la educación, la evaluación de programas

y la virtualización de las propuestas de enseñanza.

- A cargo del dictado del seminario “Evaluación y calificación: falsas dicotomías”, correspondiente a la Diplomatura de Estudios Avanzados en Políticas y Prácticas de Evaluación de los Aprendizajes, FHya-UNR. Docente

3. Problemáticas y Estrategias de Enseñanza para la Educación Secundaria Obligatoria

Franco Carbonari.

- Doctor en Educación / Profesor en Cs. de la Educación. Docente en la *Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.*
- Línea de investigación: Adolescentes, jóvenes, educación secundaria y sociedad de consumo.
- Docente en la cátedra de Pedagogía del Ciclo de Formación de Docente de la Universidad Nacional de Rosario; Docente en la Maestría de Enseñanza en Docencia Universitaria; Docente en el Instituto de Educación Superior “Bernardo Houssay”; Asesor pedagógico en Universidad Abierta Interamericana (UAI).

Pablo Urbaitel.

- Profesor en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Rosario. Doctor en Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos

- Filiación institucional: Prof. Núcleo Socio-educativo. Escuela de Ciencias de la Educación. *Facultad de Humanidades y Artes*.
- Línea de investigación: Transformaciones sociales, juventudes y Escuela Media
- Breve reseña: Director del proyecto de investigación “El nivel medio ante los nuevos escenarios sociales. Las múltiples miradas de los estudiantes para pensar un formato de escuela secundaria que precisa cambios” radicado en la UNR. Se desempeña como docente en el IES N° 28 “Olga Cossettini” y dicta curso de posgrados en distintas Universidades de nuestro país, ha publicado diferentes artículos en revistas académicas vinculadas a la investigación educativa.

4. Medicina Tradicional y Cosmovisión

Indoamericana: Un curso pionero de “ecología de saberes” en el marco del “paradigma emergente”

Diego Rodolfo Viegas

- Abogado (UNR 1995) Lic. en Antropología (UNR 2009) Esp. en Epistemologías del Sur (CLACSO/ Univ. de Coimbra, 2019)
- Facultad de Humanidades y Artes (UNR) Prof. Titular “Etnografía del Conocimiento”
- Antropología del conocimiento y de la conciencia (transpersonal). Antropología médica y de la religión.

5. Arte Mural Urbano

Marcela Philipp

- Profesora en Bellas Artes. Línea de investigación: Muralismo y Arte Urbano

6. Aplicación de tecnologías informáticas en la enseñanza-aprendizaje de la lengua

Andrea Fernanda Rodrigo

- Doctora en Humanidades y Artes con mención en Lingüística Facultad de Humanidades y Artes, UNR lingüística computacional y enseñanza de lenguas
- Es Directora del CETEHIPL (Resolución 1074/18) y Miembro Suplente del Comité Académico del Doctorado en Lingüística y lenguas Resolución N° 1053/2014 C.D.
- Miembro del Centro de Estudios del Adquisición del Lenguaje, Fac. de Hum. y Artes, UNR y Miembro del Comité académico de la International NooJ Conference (2018 a 2023). Coeditora de la revista Aprendo con NooJ ISSN en línea: 2718- 8574.
- ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5418-252X>

Rodolfo Jesús Bonino

- Doctor en Humanidades y Artes con mención en Lingüística
- IES N° 28 “Olga Cossettini”
- Línea de investigación: lingüística computacional
- Es docente del Traductorado Literario y Técnico Científico en Inglés, IES Nro. 28 Olga Cossettini y ha dictado numerosos cursos de la especialidad así como realiza publicaciones en el área de la lingüística computacional.

Bárbara Méndez

- Doctora en Humanidades y Artes con mención en Lingüística
- Filiación institucional: Facultad de Humanidades y Artes, UNR
- Línea de investigación: tecnologías del lenguaje y enseñanza de lenguas
- Es Jefe de Trabajos Prácticos en la cátedra de Lingüística General I de la carrera de Letras, Fac Humanidades y Artes, UNR y Representante Titular de la Facultad de Humanidades y Artes del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), UNR. Dirige el Programa Enseñar y aprender con tecnología (Programa de formación para el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza en el área de Humanida-

des) dependiente de la Secretaría Académica de la Facultad de Humanidades y Artes. (UNR). (Resolución N°332/2020 CD.)

Silvia Susana Rita Reyes

- Licenciada en Comunicación y Traductora de Inglés.
- Filiación institucional: Facultad de Humanidades y Artes, UNR
- Línea de investigación: lingüística computacional y tratamiento automático del griego antiguo
- Participa de proyectos de investigación en el área de lingüística computacional y del griego antiguo y ha realizado numerosas publicaciones con dichas temáticas.

Carolina Paola Tramallino

- Doctora en Humanidades y Artes con mención en Lingüística
- Filiación institucional: UNR/ IRICE-CONICET
- Línea de investigación: Lingüística computacional/Adquisición y enseñanza de español
- Profesora en Letras y Doctora en Humanidades y Artes con mención en Lingüística, es investigadora de IRICE-CONICET y dicta clases en las escuelas de Letras y de Lenguas de la Facultad

de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

- ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4760-7005>

7. Historia reciente en Argentina. Aportes y perspectivas actuales en un campo consolidado

Laura Luciani

- Doctora en Humanidades, mención Historia por la Universidad Nacional de Rosario.
- Docente de grado y posgrado de la Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Coordinadora y docente de la Diplomatura de Estudios Avanzados en Historia Reciente argentina de la misma Facultad.
- Se especializa en estudios de historia reciente argentina y latinoamericana, especialmente en estudios sobre juventudes.
- Ha publicado artículos y libros, entre ellos *Juventud en dictadura. Representaciones, políticas y experiencias juveniles en Rosario* (1976-1983).
- ORCID: 0000-0003-2449-5012

Mariana Bortolotti

- Especialista docente de Nivel Superior en Problemática en Ciencias Sociales y su enseñanza y realiza estudios de posgrado en el Doctorado en Historia de la FHyA-UNR.

- Docente de grado en la FHyA y en el Instituto Politécnico Superior de la UNR. Secretaria técnica y docente de la Diplomatura de Estudios Avanzados en Historia Reciente argentina, FHyA.
- Sus temas de investigación se inscriben en la historia sociocultural del pasado reciente, los cruces entre campo cultural y política, las prácticas artísticas y sus producciones simbólicas entre dictadura y democracia.
- ORCID: 0009-0000-4036-3808

8. Antropologías de y desde los cuerpos: Antecedentes y propuestas de un espacio de formación con perspectiva latinoamericana

Silvia Citro

- Doctora en Antropología. CONICET - UBA - UNR. Antropología del cuerpo. Estudios de la Performance. Antropología de la danza y la música.
- Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina. Coordinadora del Equipo de Antropología del Cuerpo y la performance, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (<http://www.antropologiadelcuerpo.com>).
- Profesora Asociada Regular de la UBA y Coor-

dinadora Académica y Profesora de la Diplomatura en Estudios Avanzados de y desde los cuerpos, con perspectiva latinoamericana. Universidad Nacional de Rosario.

- ORCID 0000-0002-4597-3733

Manuela Rodriguez

- Doctora en Antropología. Ishir - CONICET – UNR. Antropología del cuerpo. Estudios de performance. Estudio de prácticas afroamericanas y procesos de racialización.
- Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina. Coordinadora del Área de Antropología del cuerpo, Facultad de Humanidades y Artes, UNR.
- Profesora Titular en la Escuela de Antropología, FHyA-UNR y Coordinadora Académica y Profesora de la Diplomatura en Estudios Avanzados de y desde los cuerpos, con perspectiva latinoamericana. Universidad Nacional de Rosario.
- ORCID 0000-0002-0761-0763

9. Prácticas Participativas ambientales

Virginia Brussa

- Licenciada RRII.
- Filiación institucional UNR
- Línea de investigación Tecnologías/Datos/Ambiente/Género/EA
- Docente e investigadora.
- Coordinadora Académica de la Diplomatura en Prácticas Participativas Ambientales, parte del Seminario en Problemáticas Educativas Ambientales FHumyAr y Directora del Programa en Cooperación e Investigación en Datos, Tecnologías y Sociedad (CoDaTeCs).
- Forma parte del CEIAHyPA, CIM y Migres UNR.
- ORCID 0000-0002-8367-4611

Ana María Sardisco

- Licenciada en Filosofía / Magister en Educación Superior
- Filiación institucional: Facultad de Humanidades y Artes. UNR
- Línea de investigación: Filosofía Ambiental/Ética Ambiental.
- Breve reseña: Docente e investigadora. Directora del Centro de Estudios Interdisciplinarios sobre Humanidades, Artes y Problemáticas

Ambientales.

- Secretaria y docente de la Diplomatura en Prácticas Participativas Ambientales.
- Docente del Seminario en Problemáticas Educativas Ambientales, FHUMYAR-UNR. Asesoría en proyecto de investigación sobre la temática. Integrante del área de ambiente Coad.
- ORCID 0009-0009-3036-6971

10. Literatura de Rosario

Roberto Retamoso

- Doctor en Humanidades y Artes, con Mención en Literatura. FHUMyA.
- Coordinador Académico de la Diplomatura de Pregrado en Literatura de Rosario.
- Investiga sobre las relaciones entre la literatura de Rosario y la Literatura Argentina.

11. Estudios Avanzados en Filosofía e Infancias

Melina Mailhou

- Profesora de Enseñanza Media y Superior en Filosofía, UNR.
- Filiación institucional: Programa Académico “Relecturas y reescrituras del canon para la enseñanza de la filosofía desde perspectivas críticas”, UNR/Centro de Estudios filosóficos,

históricos y antropológicos en Educación (CE-fhaE), UNR.

- Línea de investigación: Filosofía política de la educación. Currículum y Didáctica de la Filosofía.
- Breve reseña: Sus investigaciones se orientan hacia la relectura y la reescritura del canon filosófico desde las perspectivas críticas del género y la decolonialidad, con el objetivo de repensar críticamente las construcciones hegemónicas de las historias de la filosofía, a los fines de su enseñanza.
- ORCID: 0009-0004-1173-8622

María Victoria González

- Profesora de Enseñanza Media y Superior en Filosofía, UNR.
- Filiación institucional: Programa Académico “Relecturas y reescrituras del canon para la enseñanza de la filosofía desde perspectivas críticas”, UNR/Centro de Estudios filosóficos, históricos y antropológicos en Educación (CE-fhaE), UNR/ Proyecto de Investigación radicado en Facultad de Trabajo Social, UNER.
- Línea de investigación: Filosofía. Filosofía y perspectivas de género.
- Breve reseña: Sus investigaciones en UNR es-

tán orientadas a la relectura crítica del canon para la enseñanza de la filosofía. Sus investigaciones en UNER se orientan al estudio de las producciones feministas académicas y al activismo en Argentina entre 2013 y 2018.

- ORCID: 0009-0009-1609-6805

Romina Magallanes

- Doctora en Humanidades y Artes, mención Literatura. Licenciada en Filosofía.
- Filiación institucional: Instituto de Estudios Críticos en Humanidades (IECH), CONICET, UNR.
- Línea de investigación: Filosofía. Teoría literaria.
- Breve reseña: Sus investigaciones se orientan hacia el estudio del concepto y las prácticas de escrituras y su vinculación con lo infantil: Aspectos teóricos críticos sobre textos póstumos, su relación con el trabajo de archivo. Escritura y vida en la literatura latinoamericana contemporánea.
- ORCID: 0000-0002-6817-1477

María Belén Campero

- Doctora. en Humanidades y Artes, mención Filosofía. Licenciada en Filosofía.
- Filiación institucional: Instituto de Investigaciones, Facultad de Cs. Políticas y Rel. Internacionales, UNR.

- Línea de investigación: Filosofía de la Educación. Didáctica de la Ciencia.
- Breve reseña: Sus investigaciones están orientadas a la articulación de los saberes de la Filosofía y la Ciencia con los de la Literatura y la Poesía, y a la producción de un programa de enseñanza de la Ciencia que reconozca a las infancias como una manera genuina de pensar e indagar el mundo.
- ORCID: 0000-0001-8867-9836

Carmina Shapiro

- Profesora en Filosofía. Coordinadora en Filosofía con Niños. Diplomada en Enseñanza de las Ciencias. Especialista en Educación y TIC.
- Filiación institucional: Centro de Estudios filosóficos, históricos y antropológicos en Educación (CEfhaE), UNR; becaria CONICET.
- Línea de investigación: Filosofía. Enseñanza de la Filosofía. Filosofía política de la Educación.
- Breve reseña: Sus líneas de investigación se desarrollan en torno al hacer filosófico en la escuela, apuntando a las características y condiciones que hacen que un diálogo sea filosófico. Otros temas de interés y afines incluyen la enseñanza de la Ética en las escuelas.
- ORCID: 0000-0002-3595-976X

