

Autoridades

Rectora

Lic. Raquel Krawchik

Vicerrector de Gestión

Dr. Enrique Bambozzi

Secretaria de Administración General y RRHH

Lic. Ma. Eugenia Agostini

Secretaria Académica

Prof. Patricia Ruth Budde

Secretaria de Extensión y Relaciones Institucionales

Lic. Mariela Edelstein

Secretario de Asuntos Estudiantiles y Graduados

Ab. Daniel Artaza

Secretaria de Posgrado e Investigación

Dra. Marcela Cena

Facultad de Arte y Diseño

Lic. Karina Rodríguez

Facultad de Educación y Salud

Lic. Marcela Mabres

Facultad de Turismo y Ambiente

Lic. Roberto Ipharraguerre

Facultad de Educación Física

Mgtr. Carola Tejeda

Cuerpo Editorial

Comité Editorial

Directora:

Dra. Marcela Cena, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Editor:

Mgtr. Ariel Ingas, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Diseñador editorial:

Dis. Mauro Nuñez, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Correctora de estilo:

Lic. Juliana Candria, Universidad del Salvador, Argentina.

Otros miembros del Comité editorial

Lic. Carina Bologna, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Dra. Marcela Cena, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Mgtr. María Chauvet, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Mgtr. Ariel Ingas, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Comité Científico

Lic. Gustavo Alcaraz, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Dra. Paulina Antacli, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina.

Dra. Laura Arese, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Dra. María Inés Arrizabalaga, Instituto Universitario Patagónico de las Artes, Argentina.

Dr. Juan Emanuel Barrera Calderón, Universidad Nacional de Villa María, Argentina.

Dra. Lorena Beier, Universidad Provincial del Sudoeste, Argentina.

Lic. Sandra Bertoldi, Universidad Nacional de Comahue, Argentina.

Dra. Paola Bonavita, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Mgtr. Gloria Borioli, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Dra. Fabiola Vanesa Civila Orellana, Universidad Nacional de Jujuy, Argentina.

Mgtr. María Luján Copparoni, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Mgtr. Ana Correa, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Esp. Valeria Daveloza, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Dr. Jorge Dubatti, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Mgtr. Adriana Fontana, Instituto Superior de Estudio Pedagógicos, Argentina.

Mgtr. Sandra Gómez, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Esp. Paulina González, Universidad Nacional de Villa María, Argentina.

Dr. Martín Liut, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.
Dra. Noemí Lorca, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Dra. Marietta Lorenzatti, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Dra. Natalia Lorio, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Dr. Robson Machado Borges, Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Brasil.
Esp. Ivana Marcantonelli, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
Mgrtr. Jorgelina Marozzi, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.
Esp. Ana Medina, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.
Mgrtr. Lilia Nakayama, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.
Dra. Esperanza Osorio, Funlibre Latinoamérica, México.
Dra. Clarisa Pedrotti, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Dra. Cecilia Perez Winter, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
Dr. Pablo Pineau, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
Dra. Adil Podhajer, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
Dra. Julieta Pollice, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.
Dr. Pablo Ponza, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Mgrtr. Andrea Querejeta, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Dra. Ivana Rivero, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.
Dr. José Ángel Ribas Rodríguez, Universidad de Gales, España
Dr. Rodolfo Rozengardt, Universidad Nacional de Avellaneda, Argentina.
Mgrtr. Ángeles Rucci, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.
Lic. Marta Ruiz, Universidad Argentina John F. Kennedy, Argentina
Dra. Daniela Tamburini, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Prof. Gabriela Yaya, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Equipo técnico

Diseño editorial

Dis. Mauro Nuñez, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Diseño de logo y tapa

Dis. Ariel Tavella, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Ilustrador

Dis. Aníbal Ocanto Romero, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Editorial

Investiga+, la revista anual de la Secretaría de Posgrado e Investigación de la Universidad Provincial de Córdoba, presenta un nuevo número en este diciembre atravesado por la esperanza de un final de pandemia. También, en un tiempo de desafío y crecimiento ya que esta vez nuestra publicación será sometida a evaluación para formar parte del catálogo del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina (Latindex) y de otras bases de datos de publicaciones científicas.

La mirada y valoración externa sobre nuestra publicación ha tenido un doble impacto en el desarrollo de este número. Por un lado, hemos aprendido sobre el proceso de indexación y hemos trabajado en la adecuación de la revista para una evaluación positiva. Por otro lado, hemos revisado y ratificado nuestro compromiso con la difusión del conocimiento producido en ese cruce en que la investigación interpela a la realidad para comprenderla y transformarla. Hemos refrendado la militancia de lo diverso y continuamos abriendo canales de comunicación donde acontezcan los saberes contruidos mancomunadamente y la socialización de esos hallazgos.

Los artículos que conforman la *Investiga+* de este año, al igual que en años anteriores, han sido evaluados según el sistema de doble ciego. Este tipo de evaluación permite el anonimato de autores/as y evaluadores/as y aporta una valoración altamente objetiva de los textos. Así, luego de las apreciaciones del comité editorial y del comité científico, podemos ofrecerles en la *Investiga+* 2021 trece artículos que abordan diferentes cuestionamientos investigativos.

Los temas que incluye este número son los siguientes: el turismo y el impacto de la COVID 19 en una comarca patagónica; el estudio de metáforas en la obra *Las teorías del arte*; el análisis de la interpretación musical y el intérprete; la resignificación de la educación patrimonial en el nivel inicial; el abordaje del juego en diseños curriculares de formación docente; aproximaciones entre la psicomotricidad y la pedagogía Montessori; la violencia en noviazgos adolescentes; los rasgos distintivos de la construcción de informes psicopedagógicos; las transformaciones de la relación con el saber en la escuela secundaria; la construcción de prácticas y la 'pareja pedagógica'; la circulación del conocimiento neurocientífico en la formación

docente; las articulaciones interdisciplinarias en la improvisación compositiva y freestyle y el acompañamiento a las trayectorias de jóvenes y adultos.

Desde este año la UPC cuenta con un Portal de revistas, espacio virtual al que se irán sumando diferentes propuestas de publicaciones de las diferentes unidades académicas. Celebramos la posibilidad de un lugar de encuentro que propicie la circulación del conocimiento a través de una plataforma abierta para su socialización.

Comité Editorial de Investiga+

Índice

<i>Daniela Belén Ñancuñil y María Florencia del Castillo</i> Turismo y COVID-19: impactos en el sector de guías turísticos de la Comarca Virch-Valdés, Chubut, Patagonia Argentina	8
<i>Carolina Mahler</i> El paisaje metafórico encarnado en <i>Las teorías del arte</i>	25
<i>Roxana Elizabeth Villavicencio</i> La interpretación musical y el intérprete. Análisis de la obra <i>Dream of the Cherry Blossoms</i> de Keiko Abe.....	43
<i>María Virginia Elisa Ferro, Betiana Juana Sequeira y Daniela Fernanda Carena</i> Una propuesta para resignificar la educación patrimonial en futuras docentes de nivel inicial	58
<i>Nicolás Viñes</i> El juego en los diseños curriculares de la formación docente. Un estudio sobre la provincia de Buenos Aires	74
<i>Pía Vanesa Garrote y Cecilia Moreno</i> Puntos de encuentro entre la Psicomotricidad y la Pedagogía Montessori: primeras aproximaciones	86
<i>Matías Nicolás Ampoli, Ana Varela Weser y Myriam Abecasis Aubone</i> Violencia en noviazgos adolescentes: su relación con las dificultades de regulación emocional y el sexismo ambivalente	100
<i>Valeria Andrea Durán, Rosana Carina Enrico y María Gabriela Garró</i> Rasgos distintivos de la construcción de informes psicopedagógicos a partir del diagnóstico	117
<i>Gonzalo Gutierrez y Daniela Taborda</i> Transformaciones curriculares en la escuela secundaria: el caso del civismo de la provincia de Córdoba (1983-2020).....	130
<i>Mario Porfiri</i> La pareja pedagógica como proceso de construcción de las prácticas en la enseñan- za primaria	147
<i>Carola Inés Vargas</i> La circulación del conocimiento neurocientífico en la formación docente	157
<i>Cecilia Agustina Cocha</i> Improvisación compositiva y <i>freestyle</i> : articulaciones intradisciplinarias entre la dan- za contemporánea y la cultura <i>hip hop</i> cordobesa	175
<i>Lucía Achával, Antonella Paola Cicerone y Valeria Soledad Acosta</i> Prácticas profesionalizantes en orientación vocacional: articulaciones, demandas y trayectorias	184

Turismo y COVID-19: impactos en el sector de guías turísticos de la Comarca Virch-Valdés, Chubut, Patagonia Argentina

Tourism and COVID-19: Impacts on the Tourist Guide Sector of the Virch-Valdés Comarca, Chubut, Patagonia Argentina

Daniela Belén Ñancuñil*

María Florencia del Castillo**

Resumen: El objetivo de este trabajo es analizar los impactos generados por el COVID-19 en el sector de guías turísticos de la Comarca Virch-Valdés, Chubut, Patagonia Argentina. Se procuró caracterizar al colectivo guías, conocer su situación laboral, así como dar cuenta de las expectativas y necesidades específicas del sector a lo largo de la pandemia. Los resultados obtenidos posibilitaron el análisis, procesamiento y ponderación de la situación social y económica de los guías evidenciando que, dentro de la trama de actividades turísticas, han sido uno de los sectores más afectados por la emergencia sanitaria, como la ocasionada por el COVID-19. Se espera que el conjunto de información generada sirva para visualizar cómo la pandemia expuso una informalidad laboral previa al COVID-19 y sirva para una futura planificación y formulación de políticas públicas que contemplen estas diferencias.

Palabras clave: guías de turismo, COVID-19, impacto social y económico, Patagonia, Argentina.

Abstract: This work aims to analyze the impacts generated by COVID-19 on the tourist guide sector, in the Virch Valdés Region of Chubut, Patagonia, Argentina. An attempt was made to characterize the group of guides, to understand their employment situation, as well as to account for the expectations and specific needs of the sector throughout the pandemic. The obtained results allowed us to consider the social and economic situation of the tourist guides, demonstrating that within tourism activities networks, they have been one of the most affected sectors during the health emergency caused by COVID-19. It is expected that the generated information will serve to visualize how the pandemic exposed the condition of work informality before the covid pandemic and serve for future planning and formulation of public policies that contemplate these differences.

Keywords: tour guides, COVID-19, social and economic impact, Patagonia, Argentina.

Recibido:
18/08/2021
Aceptado:
14/10/2021



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 4.0 Internacional.

* Técnica (Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco – Sede Puerto Madryn)
wulieer2@gmail.com

** Doctora (Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco – Sede Puerto Madryn)
delcastillo@cenpat-conicet.gob.ar

Introducción

La vida de las personas y el curso de las actividades y servicios no esenciales han sufrido cambios drásticos a partir de la pandemia del COVID-19. Las medidas de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) aprobadas en marzo de 2020 (Decreto N° 297/2020 PEN), han generado y continuarán generando desencadenantes de impacto social y económico que necesitan ser identificados y monitoreados para proveer información a los formuladores de políticas públicas.

En el mes de julio de 2020 comenzamos a trabajar en el proyecto Análisis prospectivo inteligente del impacto social, económico y productivo del COVID-19 en la provincia del Chubut, financiado a través del Programa de articulación y fortalecimiento federal de las capacidades en ciencia y tecnología COVID-19 (COFE-CYT) del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. El objetivo principal del proyecto fue proveer y sistematizar información que sirviera como insumo para la toma de decisiones de los actores públicos, políticos y sociales locales y así dar cuenta de la situación específica de grupos vulnerados por la pandemia e identificar situaciones críticas de asistencia de diferentes actores sobre el territorio.

Si bien las decisiones de restricciones a la movilidad implementadas en Argentina para evitar el colapso sanitario durante el 2020 y parte del 2021 lograron un mejoramiento de los indicadores de salud, no sucedió lo mismo en relación con la situación social y económica, ya que los efectos han impactado de manera muy heterogénea. No todas las actividades han tenido la capacidad ni los medios para adaptarse al impacto causado por la pandemia ni han sido consideradas en las medidas de resarcimiento económico brindadas por el Estado. De acuerdo con el informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020), uno de los sectores más afectados por las medidas de aislamiento en América Latina fueron los servicios como las guías turísticas que, en gran parte, son actividades que dependen, principalmente, de los contactos interpersonales.

Es en este particular contexto que se propuso realizar una investigación exploratoria descriptiva, que nos permitiera recabar información con el fin de analizar los impactos en el sector de los guías de turismo de la Comarca Virch-Valdés. Esta comarca comprende el territorio centro norte del litoral marítimo de la provincia del Chubut, en la Patagonia Argentina (figura 1). Es un reconocido destino turístico integrado con atractivos de tipo natural y cultural de renombre nacional e

internacional, como es Península Valdés (Patrimonio Natural de la Humanidad declarado por la Unesco en 1999), el Valle Inferior del Río Chubut (donde se encuentra el Pueblo Auténtico de Gaiman¹) y el Área Natural Protegida Punta Tombo (una de las pingüineras continentales más grandes de Sudamérica). Las características naturales, culturales y paisajísticas atraen, desde hace más de treinta años, una importante demanda turística nacional e internacional que requiere de servicios de guías profesionales de turismo.

Figura 1:

Comarca Virch-Valdés, Chubut, Patagonia Argentina



Fuente: www.ahgtrelew.com.ar/ubicacion/#!prettyPhoto

Para contar con el dato del número de guías en la comarca, la Dirección de Registro y Control de Servicios Turísticos, dependiente del Ministerio de Turismo y

1 La declaratoria parte del programa 'Pueblos Auténticos' del Ministerio de Turismo de la Nación. Gaiman es un pueblo poseedor de características únicas y distintivas culturales de herencia galesa en la Comarca Virch-Valdés. <https://www.argentina.gob.ar/turismo/pueblos-autenticos>

Áreas Protegidas de la provincia del Chubut, conformó un registro provincial de guías habilitados por cada una de las comarcas provinciales. En la Comarca Río Senguer (Comodoro Rivadavia) se registran 15 guías provinciales; en la Comarca de los Andes (Esquel, Trevelin) cuentan con 51 inscriptos; y en el área de la Comarca Virch-Valdés (Rawson, Trelew, Gaiman, Dolavon, Puerto Pirámides y Puerto Madryn) se registran un total de 229 guías de turismo para el año 2020-2021.

Según la Asociación de Guías Profesionales de Turismo de la provincia del Chubut (AGP), a comienzos del año 2020, alrededor de un 35 % de los guías (80 personas) se encontraban activos, desempeñándose exclusivamente como guías al momento de declararse la pandemia mundial.

De acuerdo con la AGP, desde fines de la década de los noventa, y como resultado de la declaratoria de Península Valdés como Patrimonio Natural de la Humanidad por la UNESCO, aumentó considerablemente la llegada de turistas extranjeros a la Comarca Virch-Valdés, con muy pocos guías profesionales en la zona, en ese momento. Entre el año 2004 y 2005, a través de la Secretaría de Turismo del Chubut (actual Ministerio de Turismo y Áreas Protegidas del Chubut), se llevaron adelante tres capacitaciones de ocho meses en conjunto con la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (NPSJB), donde el dominio de un idioma extranjero era uno de los principales condicionantes para poder participar.

Esta capacitación permitió el reconocimiento de la actividad de muchos guías locales, así como la regularización de su actividad. Parte de este registro provincial de guías está conformado por docentes y por jubilados o retirados que trabajan mayormente durante la temporada de cruceros (verano) y convierten a esta profesión en una actividad económica complementaria. Por otra parte, el Ministerio de Turismo y Áreas Protegidas provincial actualiza este registro cada tres años y suele ser revalidado por la mayoría de los guías, aunque no suelen superar los ochenta guías activos durante los doce meses del año, según nos indicó Rita Quero, secretaria de la Asociación de Guías Profesionales del Chubut (com. pers. 06/2021).

Objetivos planteados y metodología

Desde diciembre de 2020 comenzamos a contactar a distintos referentes de los guías de la comarca mediante entrevistas y encuestas que nos permitieran conformar un cuerpo de datos para dar cuenta de la situación atravesada por el sector turístico desde los comienzos de la pandemia por COVID-19. El objetivo planteado fue conocer los cambios producidos sobre el sector de guías turísticos de la Comarca Virch-Valdés en la provincia del Chubut a raíz del impacto del COVID-19. Por otra parte, nos interesó indagar en cómo percibieron este impacto como sector, a través de la valoración y evaluación de su situación actual y futura.

Para analizar el impacto que tuvo el COVID-19 en el sector de guías de turismo se empleó un enfoque cualitativo exploratorio (Maxwell, 2013) para la investigación de campo. Específicamente, el estudio se centró en un análisis descriptivo sobre la realidad que se vive en el sector de guías frente al COVID-19. Como técnica de recolección de datos se implementó una encuesta en formato digital (Formulario Google), distribuida entre los guías de turismo por correo electrónico y WhatsApp. Se contactó a la Asociación de Guías Profesionales de Turismo del Chubut (AGP) que ofició como institución intermediaria para la distribución del formulario, la cual se constituyó como actor clave para allanar el camino hacia la información requerida. La encuesta anónima estuvo centrada en los siguientes aspectos:

1. Caracterización social de los encuestados.
2. Descripción y caracterización de la situación laboral de los guías turísticos durante la pandemia.
3. Evaluación del grado de información sobre los protocolos en el sector turístico.

Evaluación del grado de información sobre las medidas económicas paliativas de su sector.

4. Percepción sobre el año de pandemia.
5. Valoración del impacto del COVID-19.
6. Propuestas y expectativas futuras.

Finalmente, para sostener la presente discusión, se realizó una revisión bibliográfica y de publicaciones de diferentes sitios web de organizaciones, entes públicos y medios informativos referentes al impacto de la pandemia en el sector turístico de la Comarca Virch-Valdés.

Marco referencial

Puesto que la presente investigación procura indagar el impacto causado por el COVID-19 en el sector de guías turísticos de la Comarca Virch-Valdés a través de la valoración y evaluación de su situación actual y futura, es necesario plantear algunos parámetros que sirvan de ejes conceptuales sobre los cuales sustentar la interpretación del fenómeno a estudiar.

En mayor o menor medida, todos los países y sectores económicos fueron afectados por el COVID-19, siendo algunos, como es el caso del turismo, más afectados que otros, dadas las restricciones a la movilidad y el cierre de las fronteras internacionales (Hall *et al.*, 2020; Castello, 2020, Corbari y Grimm, 2020; Rodríguez y Odriozola, 2020; Rivas Tello, 2020).

Hall, Scott y Gössling (2020) afirman que los impactos económicos de la pandemia por coronavirus no tienen precedentes en el sector turístico y tienen, como principal causa, las medidas de intervención no farmacéuticas tales como el distanciamiento social, la cuarentena, las restricciones en la movilidad y el control sobre las fronteras, entre otros. A pesar de las múltiples medidas y acciones tomadas desde el sector público y las iniciativas privadas, la crisis impactó considerablemente, tanto a la demanda turística como a los prestadores de servicios turísticos, reflejándose en toda la cadena productiva de turismo y, de manera directa, en los puestos de trabajo. Ante la precariedad laboral del sector, es necesario comenzar a pensar en los puestos de trabajo perdidos y de qué forma serán reactivados después de la crisis (Corbari y Grimm 2020). Por ejemplo, como señalan Rodríguez y Odriozola (2020) sobre los impactos económicos y sociales del COVID-19 en Cuba en los trabajadores turísticos, prevén un alto nivel de informalidad y la necesidad de requerir algún tipo de asistencia o incentivos necesarios para mitigar los impactos económicos sobre sus ingresos.

Rivas Tello (2020), en su investigación sobre los impactos del COVID-19 en los guías de turismo de Ecuador, reporta que el sector ha sido de los de mayor afectación, lo que significa que están obligados como profesionales a plantear estra-

teguas de reinversión de la actividad. También sostiene que los guías mantienen una figura de contrato por día trabajado o servicio prestado, sin ningún tipo de contrato ni beneficio social y, en algunos casos, sin representatividad gremial. De este modo, se ven enfrentados a resistir los impactos generados por la pandemia, obligados a administrar los retos que plantea este escenario totalmente adverso.

Desde la dimensión económica y productiva, el turismo en la provincia del Chubut es considerado una importante fuente de generación de trabajo, tornándose en la Comarca Virch-Valdés, una de las actividades primordiales de algunos sectores de las comunidades que dependen económicamente de la actividad turística. Es esta situación la que incrementa la vulnerabilidad de los guías profesionales de turismo, frente a eventos extremos como el planteado por el COVID-19.

Principales resultados

Del total de guías activos, se logró contactar con un 47 % (38/80) de los guías a través de la Asociación de Guías Profesionales. La mayoría de ellos cuenta con residencia en la ciudad de Puerto Madryn y un número menor reside en la ciudad de Trelew. En cuanto al rango de edad, oscilan entre los 41 y 60 años, y son el 90% mujeres.

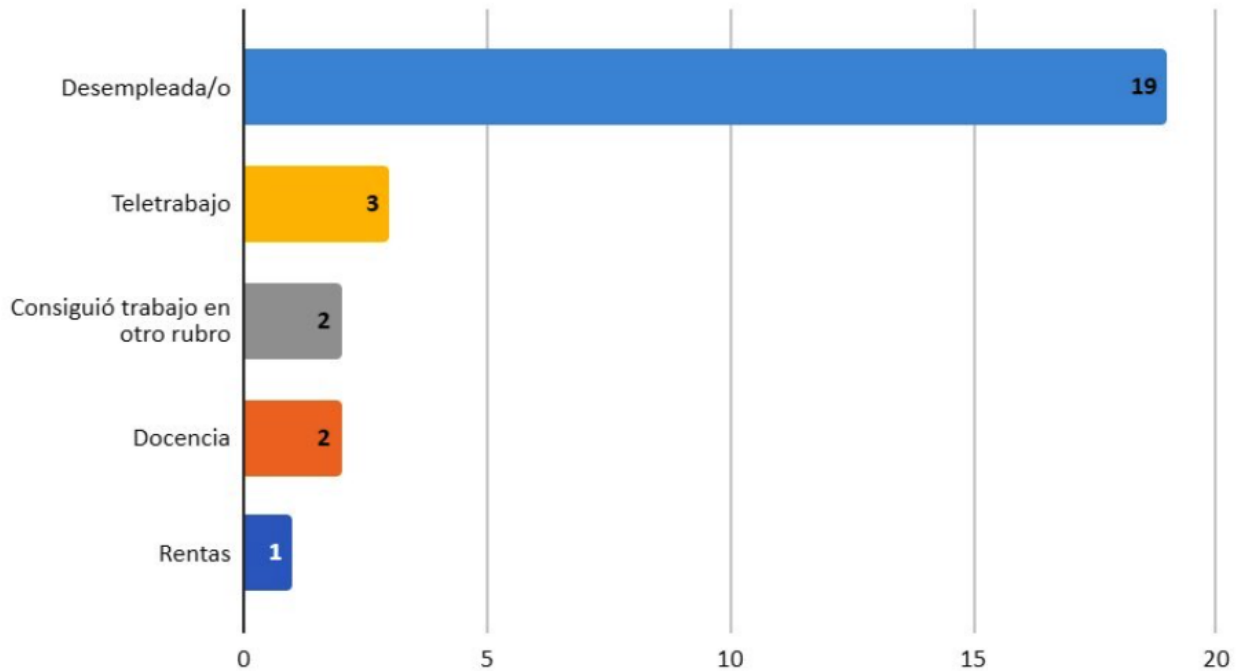
Al indagar sobre la situación laboral desde los comienzos de la pandemia, en su mayoría coincidieron sobre la pérdida total de la continuidad en su trabajo (figura 2). Incluso, al indicarles que señalen las causas específicas por las cuales perdieron su fuente de trabajo, la mayoría hicieron referencia a las restricciones de movilidad establecidas por el gobierno a través de la ASPO-DISPO² y a la consecuente falta de turismo local e internacional en la zona. En la mayoría de las respuestas hubo una falta total de referencia sobre la situación sanitaria y tampoco hubo referencias sobre la escala mundial de la pandemia.

2 Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio - Distanciamiento Social Preventivo y obligatorio. Decretos 875/2020 del 7/11/2020.

Figura 2

Situación laboral de guías de turismo en Virch-Valdés, Chubut, Patagonia Argentina

Continuidad laboral de los guías de turismo a partir del Covid-19



Fuente: Elaboración propia.

Cuando profundizamos acerca de la estabilidad laboral, solo dos personas señalaron que no habían perdido el trabajo por tener una relación de exclusividad con las agencias de viajes en las que trabajan. Esta situación laboral no representa a la mayoría de los encuestados que suelen desempeñarse como monotributistas, es decir, un tipo de contratación orientada a pequeños contribuyentes, como trabajadores que realizan una actividad laboral de forma independiente.

Si visualizamos la complejidad de la situación, podemos apreciar ciertos indicadores que nos sirven para evaluar el impacto en la fuente de trabajo de los guías turísticos. El turismo en la comarca tiene tres temporadas bien definidas: la estival (diciembre-febrero), la baja (marzo-mayo) y la de ballenas (junio-noviembre), donde la temporada estival es la de mayor arribo de turistas (Abbondio, 2019). Durante la temporada estival de 2018- 2019 arribaron a la comarca 87.879 pasajeros, en la de 2020 arribaron unos 87.893 pasajeros y en la de 2021 unos 42.144 pasajeros; es decir, que se redujo un 50 % el arribo de turistas en el verano durante el transcurso de la pandemia. De igual modo, los cambios también se vieron

reflejados en las procedencias de los turistas que provinieron, en su mayor parte, de CABA y del Gran Buenos Aires (45 %) (Informes Estadísticos de la Municipalidad de Puerto Madryn, 2019, 2020, 2021).

En el caso de la temporada de ballenas de 2019, el número de turistas alcanzó 110.892. Para el 2020 esta situación cambió completamente ya que desde el 17 de marzo de 2020 se cerraron todas las Áreas Naturales Protegidas de la Provincia; por lo tanto, el acceso a la localidad de Puerto Pirámides estuvo cerrado para el turismo de embarcación y de avistaje. Este hecho desencadenó en la cancelación de la temporada de ballenas 2020, momento en el cual la mayoría de los guías turísticos son requeridos. Frente a esta situación, el 6 de agosto la Legislatura de Chubut aprobó el pre Proyecto de Ley N° 055/20 que declaraba la emergencia turística en todo el territorio provincial hasta el 31 de diciembre de 2020, creando un Comité de Asistencia y Recuperación del Sector Turístico de Chubut (Proyecto de Ley N° 055/20). Entre las principales medidas adoptadas figuran la exención impositiva, diferimientos de impuestos, desgravaciones impositivas y exención del pago de ingresos brutos para empresas radicadas en la provincia. Este conjunto de medidas no alcanzó al sector de los guías de turismo que trabaja de forma autónoma, como son la mayoría de los asentados en el Registro Provincial de Guías, y se centró más en el sector impositivo y tributario de los prestadores de servicios.

Al finalizar el período de emergencia turística el 15 de diciembre de 2020, se realizó la reapertura provincial para el turismo nacional. La tipología de turistas que se recibió en la Comarca Virch-Valdés fue de tipo familiar, doméstico y de proximidad, que arribó en su mayoría en autos particulares y se realizan muy pocas contrataciones de excursiones guiadas.

En cuanto a la percepción del año de pandemia y su valoración del contexto, las respuestas coinciden mayoritariamente al considerar que fueron el eslabón más vulnerable y vulnerado del turismo, porque dependen de la contratación de sus servicios por parte de las agencias de viajes. Tampoco se sintieron comprendidos por las medidas de emergencia turística adoptadas desde la legislatura provincial. Según los datos que aporta la AGP, muchos guías jóvenes consiguieron otros trabajos en otros rubros, pero a los guías de edad avanzada les resultó mucho más difícil conseguir o adaptarse a nuevas modalidades de trabajo.

Otro de los datos que se desprende de la encuesta está relacionado con las opciones laborales que han tenido que afrontar durante la pandemia, como los emprendimientos que les sirvieron para cubrir los gastos diarios; entre ellos, el más frecuente fue la venta de comidas, venta de libros, vestimenta, artesanías, etc. Al no contar con ingresos fijos, varios guías señalaron haber dado de baja su monotributo, situación que los aleja más de cualquier posibilidad de ayuda económica estatal en este contexto extraordinario. De todas las ayudas que anteriormente señalamos destinadas al sector turístico, la encuesta revela que muchos guías, hasta el mes de junio de 2020, no habían estado entre los beneficiarios de las ayudas estatales.

En cuanto a la vulnerabilidad social y económica en la que se ha expuesto el colectivo de guías profesionales de turismo frente al desempleo, la presente investigación arrojó ciertas problemáticas derivadas, y son las mayormente descritas: depresión, ansiedad, incertidumbre, enojo, angustia, desesperación, pérdida de recursos, de ahorros, de capital financiero y de bienes muebles.

Según Bauzá Martorell *et al.* (2020), las pandemias son catalogadas como problema de contexto externo que significa: “Un evento que, para aquellos afectados por él, no tiene un marco de referencia anterior, o incluso no han considerado que tal cosa podría ocurrir” (Mottram, 2015, p. 547). En el caso del colectivo guías turísticos, concretamente, se registra al 12 de marzo de 2020 como el último día de trabajo, fecha en la que atracó en Puerto Madryn el último crucero con descenso de pasajeros. El día 15 de marzo de 2020 hubo otro amarre, pero solo realizó su parada técnica sin descenso de pasajeros, por cancelación de todas las actividades de acuerdo a las medidas ASPO decretadas en el territorio nacional el día 12 de marzo de 2020 (APPM, 2020). El resultado para los guías de turismo ha sido, hasta el momento, más de 15 meses sin generar ingresos por su profesión.

Las cifras de la Organización Mundial del Turismo (OMT) señalan que, como actividad socioeconómica, el turismo aportaba antes del COVID-19 a escala mundial, el 10 % del Producto Interno Bruto (PIB), y que 1 de cada 10 empleos del mundo se ubicaba dentro de este sector; es decir, unos 330 millones de puestos de trabajo, entre los cuales no se tienen en cuenta a los empleados informales (OMT, 2021).

Los datos disponibles, según el barómetro de la OMT, apuntan a un descenso del 22 % en el primer trimestre de 2020, donde se redujeron las llegadas en marzo en un 57 %. Esto se traduce en una pérdida de 67 millones de llegadas de turistas

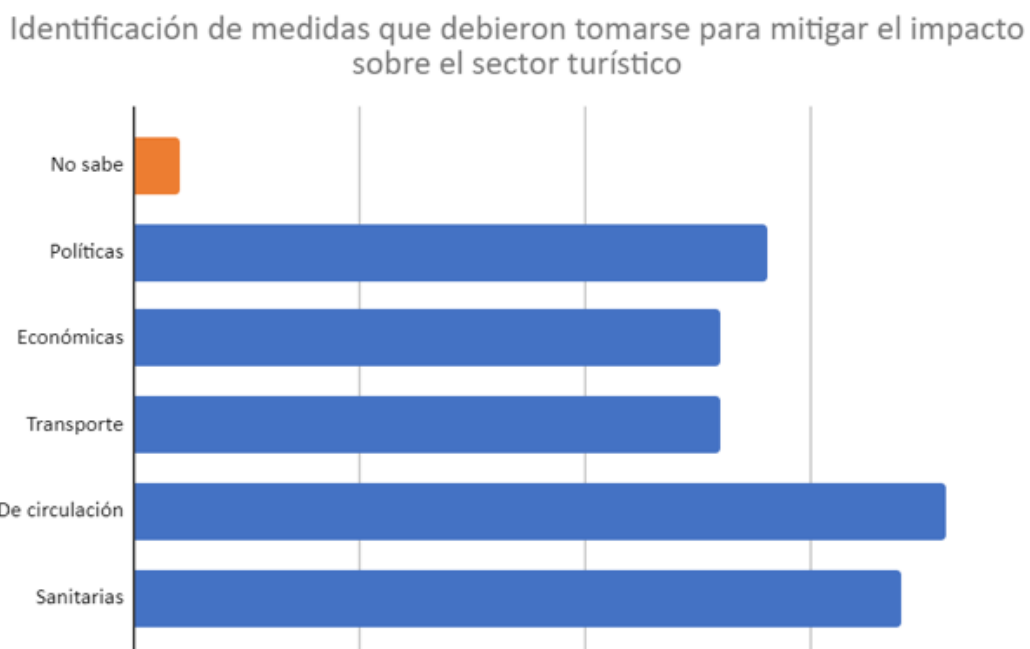
internacionales y alrededor de 80.000 millones de dólares a nivel mundial (OMT, 2021).

En ese sentido, cabe destacar la complejidad de la situación, dado que detrás de un guía que no trabaja, existen actores locales que tampoco lo hacen, tales como las agencias turísticas receptoras, las empresas de transporte turístico, los choferes de *transfers*, *shuttle* y excursiones (que también son monotributistas), restaurantes, hoteles, alojamiento, entre otros, donde el guía es solo la punta del *iceberg* de la problemática del sector.

Por estas razones, a través de la encuesta se les consultó específicamente acerca de las medidas que ellos consideran deberían haberse aplicado para poder impulsar al sector turístico en el destino Virch-Valdés. Entre las medidas señaladas, indicaron como prioritarias a las mejoras en las normativas de circulación, sanitarias, políticas, transporte y económicas tanto a nivel municipal, provincial como nacional (figura 3).

Figura 3

Medidas que deberían haberse aplicado para poder impulsar al sector turístico en el destino Virch-Valdés, según los guías turísticos



Fuente: Elaboración propia.

Otras de las consultas realizadas al sector de guías de turismo de la Comarca Virch-Valdés estuvo relacionada con las perspectivas futuras y las expectativas para la temporada de ballenas de 2021. Al respecto, un 93 % contestó que sus expectativas eran completamente negativas con mucho temor a perder la siguiente temporada de ballenas. Cuando se les pidió definir con un conjunto de palabras que caractericen a la pandemia, entre los términos que surgieron con mayor frecuencia fueron: incertidumbre, desastre económico, entre las más presentes (figura 4), lo que dio cuenta del estado negativo en el que percibieron este período y sus consecuencias.

Figura 4

Conjunto de términos utilizados por los guías de turismo para caracterizar el período de pandemia 2020-2021



Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta la caracterización de los encuestados, la mayoría cuenta con años de experiencia en su profesión con un fuerte trayecto de especialización laboral, en donde la posibilidad de reinventarse en un período de fuerte recesión económica es limitada. Los resultados preliminares de la investigación expusieron que el capital humano del sector guías de turismo, en caso de encontrar estabilidad laboral en otro rubro, es probable que no regrese al sector turístico,

puesto que la pandemia ha demostrado una precariedad laboral estructural marcada por una creciente vulnerabilidad social y económica para los guías turísticos. Esto se traduce en una pérdida de capital humano especializado sumamente valioso para el destino turístico.

Discusión final

El turismo es un fenómeno complejo, netamente transversal y su actual desarrollo implica, no solo trabajar con políticas turísticas que en situaciones pre pandémicas están asociadas a la promoción de la singularidad del destino, a la competitividad turística y calidad asociada, sino que, actualmente, las políticas turísticas deben apuntar a la protección del capital humano, incentivar la retención de puestos de trabajo, mantener el empleo por cuenta propia y proteger a los grupos más vulnerabilizados por la pandemia al crear mecanismos y estrategias que avancen en la facilitación de viajes.

Tal como lo expresa la declaración conjunta de la OMS (Organización Mundial de la Salud) y la OMT, la respuesta del sector turístico debe ser mesurada y coherente. Debe contar con la participación de todos los eslabones de la cadena de valor del turismo: organismos públicos y empresas privadas turísticas, de conformidad con las orientaciones y recomendaciones generales de la OMS. Las restricciones a los viajes que vayan más allá de las recomendaciones actuales pueden causar una interferencia innecesaria en el tráfico internacional y tener repercusiones negativas sobre el sector del turismo (OMT, 2020).

Los datos apuntan a que estamos entrando de nuevo a una fase de crisis. Dados los impactos observados durante el último año en el sector turístico, podemos afirmar que las medidas aplicadas no han sido del todo adecuadas, por lo menos no lo han sido para los guías de turismo de la Comarca Virch-Valdés en la provincia del Chubut. En todo caso, lo que sí sabemos es que las crisis abren una oportunidad real para que los gobiernos y organismos competentes, en sus múltiples niveles (nacional, provincial y local) impulsen cambios mediante lineamientos de acción y políticas públicas que tengan en cuenta la información brindada. Es necesario un análisis, procesamiento y ponderación de la situación actual del sector turístico en términos sociales, económicos y productivos, en virtud de una circunstancia sanitaria como la generada por el COVID-19.

Previo a la pandemia, la informalidad laboral del sector de guías turísticos de la Virch Valdés, resultaba ser la norma y no la excepción. En este contexto de crisis mundial, con un fenómeno como la pandemia por COVID-19, emergieron los efectos negativos como la pérdida total de la fuente laboral y la falta de una estructura formal que mitigue este impacto. Como afirma Petrizzo Páez (2020), recomponer al sector turístico puede llegar a ser una tarea más compleja de lo que se prevé y, definitivamente, tomará algo más de esfuerzo que solo nuestros buenos deseos y esperanzas, al tiempo que supondrá un desafío no sólo para los prestadores de servicios turísticos ya establecidos, sino también para las organizaciones que promueven la profesionalización formal e informal del sector y que estructuran su andamiaje educativo y de formación, no solo de cara a su reorganización operativa, sino también de cara al necesario replanteamiento de muchos de sus contenidos ofrecidos.

Al analizar las políticas que se han implementado para el salvataje del sector turístico golpeado duramente por la pandemia planteada por el COVID-19, se podría afirmar que en la Comarca Virch-Valdés no se han diseñado políticas turísticas propiamente dichas. Si ha habido políticas de apoyo al sector empresarial turístico, eso no significa tener políticas turísticas. En esta situación, se advierte una enorme contradicción en cómo se desarrolla el sector turístico, más orientado a proteger capitales económicos que capital humano.

La pandemia de 2020-2021 ha llevado al Estado argentino a un punto crítico, en donde se implementaron políticas de protección social que han contribuido al sostenimiento de las empresas turísticas (agencias de viajes y sector de alojamiento) quienes han sido uno de los principales beneficiarios en las políticas de protección del empleo. Se ha invertido en los salarios de los trabajadores que estaban en relación de dependencia y en los agentes registrados. En el caso de los guías profesionales de turismo de la Comarca Virch-Valdés, la mayoría de ellos monotributistas, quedaron fuera de las medidas de protección salarial. Es en este contexto que se volvió imperante movilizar a la actividad turística, desde su posición tradicional y hegemónica que nos plantea el mercado, hacia una mirada más vinculada al contexto político, social y económico del territorio. El turismo es un fenómeno social; por lo tanto, se vuelve necesario que su abordaje sea integral, sistémico y transversal. Si la mirada hacia el sector continúa siendo solo desde una dimensión económica, continuará teniendo matices de desigualdad, marginalidad, con exclusión de género, etaria, racial e insostenible en términos culturales, sociales y ambientales.

También es necesario gestionar al sector turístico desde la realidad territorial, porque cuando analizamos la dinámica del mercado turístico, vemos que no solamente interviene, sino que amplifica las desigualdades estructurales anteriormente mencionadas. Cuando vemos cómo se distribuyen los beneficios del negocio turístico, se observa que hay una mayor concentración en los sectores mejor posicionados socioeconómicamente (cadenas de hoteles, tour operadores, líneas aéreas, plataformas digitales de capital internacional con gran composición financiera), y esto se traduce en fuertes momentos de trabajo estacional para los guías de turismo, pero en condiciones precarias.

Es posible pensar al sector turístico con un rostro más humano, ético, más inclusivo, más solidario, más igualitario y más sostenible en términos ambientales, sociales y culturales. Hay diversidad de perspectivas, enfoques y marcos teóricos diversos que nos ayudan a repensar la actividad turística, para que la dinámica laboral responda a los intereses de los trabajadores. Por eso es necesario consultarles y saber qué opinan, cuáles son sus demandas específicas y preocupaciones, para pensar en futuras políticas públicas, acompañado con procesos y mecanismos de acción estatal.

Las pandemias son claramente un problema importante para la sociedad y el turismo, incluso si muchas de sus amenazas potenciales y las acciones necesarias para gestionarlas han sido ignoradas u olvidadas por el sector público, el sector privado y los tomadores de decisiones en general. Las enfermedades infecciosas y las pandemias han ejercido durante mucho tiempo importantes fuerzas selectivas sobre la política, las comunidades, la economía y las actitudes humanas hacia la naturaleza (Wolfe *et al.*, 2007 en Hall, Scott & Gössling 2020:14).

Una última reflexión subyace a partir de los resultados parciales del presente relevamiento. Es preciso dar respuesta al sector guías de turismo, que se brinden nuevos espacios de diálogo donde se presenten oportunidades para la generación de redes y estructuras de coordinación inclusivas, que permitan la vinculación de todos los actores involucrados en el acontecer del fenómeno turístico. Asimismo, resulta imperante la identificación de nuevas medidas que otorguen respuestas a las necesidades, para poder adaptarse al contexto y a la realidad turística que ha planteado el COVID-19, y tener en cuenta los procesos sociales, económicos y de seguridad sanitaria que atraviesan al destino turístico en su conjunto.

Referencias bibliográficas

- Abbondio, F. G. (2019). *Relevancia de los centros de investigación para el desarrollo del turismo científico: un caso de estudio en el Centro Nacional Patagónico (CCT CONICET CENPAT), Puerto Madryn* (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Quilmes). Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes (RIDAA-UNQ). <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2253>
- Bauzá Martorell, F. J. y Melgosa Arcos, F. J. (2020). *Turismo post COVID-19. El turismo después de la pandemia global. Análisis, perspectivas y vías de recuperación*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Castello, V. (2020). Desafíos y oportunidades para el turismo en el marco de la pandemia COVID-19. CUPEA, (131), 115–118. <https://doi.org/10.35305/cc.vi13i1.85>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020). *América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45337-america-latina-caribe-la-pandemia-covid-19-efectos-economicos-sociales>
- Corbari, S. D. y Grimm, I. J. (2020). A pandemia de covid-19 e os impactos no setor do turismo em Curitiba (PR): uma análise preliminar. *Ateliê do Turismo*, 4(2), 1-26.
- Decreto N° 297/2020 del Poder Ejecutivo Nacional, 19 de marzo de 2020. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>
- Hall, C. M., Scott, D. y Gössling, S. (2020). Pandemics, transformations and tourism: be careful what you wish for, *Tourism Geographies*, 22(3), 577-598. <https://doi.org/10.1080/14616688.2020.1759131>
- Maxwell, J. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage.
- Mottram, B. (2015): «The Outside Context Problem, A Concerned Observers Guide», en Talwar, R. (Series Curator and Editor), Wells, S., Koury, A. and Rizzoli, A. (Co-Editors): *The Future of Business*. Fast Future Publishing,
- Petrizzo Páez, M. (2020). El impacto de la COVID-19 en el turismo: apuntes para su esbozo. *Observador Del Conocimiento*, 5(3 sep-dic), 93 -101. http://www.oncti.gob.ve/ojs/index.php/rev_ODC/article/view/83
- Rivas Tello, A. C. (2020). Impacto del Covid 19 en los Guías de Turismo del Ecuador. *Ecuadorian Science Journal Vol. 4(2)*, 1-6. <https://doi.org/10.46480/esj.4.2.67>
- Rodríguez, J. L. y Odriozola, S. (2020). *Impactos Económicos y Sociales de la COVID 19 en Cuba: Opciones de políticas*. PNUD.
- Organización Mundial del Turismo (OMT, 2020). *Evaluación del impacto del brote de COVID-19 en el turismo internacional*. <https://www.unwto.org/es/evaluacion-de-la-incidencia-del-brote-del-covid-19-en-el-turismo-internacional>

Organización Mundial del Turismo (OMT, 2021). *Declaración conjunta sobre el turismo y la COVID-19 - La OMT y la OMS hacen un llamamiento a la responsabilidad y a la coordinación*. <https://www.who.int/es/news/item/27-02-2020-a-joint-statement-on-tourism-and-covid-19---unwto-and-who-call-for-responsibility-and-coordination>

Wolfe, N. D., Dunavan, C. P. y Diamond, J. (2007). Origins of major human infectious diseases. *Nature*, (447), 279–283. <https://www.nature.com/articles/nature05775>

Cita sugerida: del Castillo, M. F. y Ñancuñil, D. B. (2021). Turismo y COVID-19: impactos en el sector de guías turísticos de la Comarca Virch-Valdés, Chubut, Patagonia Argentina. *Investiga+*, 4(4), 8-24. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a4n4.pdf

El paisaje metafórico encarnado en *Las teorías del arte*

The Metaphoric Landscape Embodied in Las teorías del arte

Carolina Mahler *

Resumen: Este trabajo revela los hallazgos del análisis de las metáforas conceptuales que circulan en la caracterización de las diferentes teorías del arte tal como aparecen en el libro *Las teorías del arte* (2012), de la filósofa Anne Cauquelin, edición traducida al castellano. El objetivo del análisis es interpretar el rol del pensamiento metafórico anclado o corporeizado en este corpus. Para ello se vincularon dos enfoques: la lingüística cognitiva, en particular en relación con los dominios-origen de las metáforas conceptuales más recurrentes; y la lingüística sistémico-funcional, particularmente en virtud de la naturaleza discursiva del material analizado. Se realizó una exploración de las macrofunciones textual e ideacional para extraer formas de expresión no literales indicadoras de metáforas conceptuales. Luego, se especificaron sus correspondientes dominio-origen y dominio-destino. De la exploración y especificación de dominios se desprende que las metáforas conceptuales más recurrentes se encuentran puestas al servicio de una descripción espacial (topológica) de las teorías del arte, cuya interpretación está anclada en la experiencia dinámica y encarnada de observar, recorrer, ingresar a caminos y paisajes y egresar de ellos. Interpretada como recurso, la metáfora conceptual puede pensarse como un facilitador de la comprensión de las teorías en el libro.

Palabras clave: teoría de la metáfora conceptual, discurso artístico, espacialidad, experiencia encarnada.

Abstract: This paper reveals the findings of the analysis of conceptual metaphors in the characterization of the different theories of art, as they appear in *Las teorías del arte* (2012), in its Spanish version, by the philosopher Anne Cauquelin. The objective of this analysis is to interpret the role of anchored or embodied metaphorical thought in this corpus. To that end, two approaches were connected: cognitive linguistics, particularly in relation to source domains of the most recurrent metaphors, and systemic-functional linguistics, particularly in virtue of the discursive nature of the material analyzed. The textual and ideational macrofunctions were explored, with the aim of extracting non-literal forms of expression that were indicative of conceptual metaphors. Then, their corresponding source and target domains were specified. From this exploration and specification of domains, it follows that the most recurrent conceptual metaphors serve the spatial (topological) description of theories of art, whose interpretation is anchored in the dynamic and embodied experience of observing, walking about, going in and out of paths and landscapes. Interpreted as a resource, conceptual metaphor can be thought of as a facilitator of the comprehension of the theories in this book.

Keywords: conceptual metaphor theory, artistic discourse, spatiality, embodied experience.

* Traductora Pública Nacional de Inglés (Universidad Nacional de Córdoba). Argentina. Docente en Facultad de Arte y Diseño (Universidad Provincial de Córdoba). Argentina.
cmahler@upc.edu.ar

Recibido:
05/05/2021
Aceptado:
13/10/2021



Esta obra está bajo
una Licencia
Creative Commons
Atribución-No
Comercial- Sin
Derivadas 4.0
Internacional.

“*Nadie llega inocente ante una obra*”. Cauquelin (2012)

Introducción

El libro de la pensadora y docente de arte Anne Cauquelin, *Las teorías del arte* (LTA a lo largo de este trabajo), fue publicado en español en 2012 por la editorial Adriana Hidalgo con traducción de Michèle Guillemont. En francés original se había editado en 1998 y luego en 2010. El análisis que presenta este trabajo tiene como corpus la versión traducida de la segunda edición, desde las perspectivas de la lingüística cognitiva en vinculación con la sistémica-funcional. La vinculación entre estos dos enfoques lingüísticos surge a partir de la inquietud, en primer lugar, por los modos de pensamiento abstractivo sobre el arte y, en segundo lugar, sobre el pensamiento que subyace a este texto en particular como una unidad semántica y espécimen del discurso (Halliday, 2001) artístico (Mahler, 2018). La metodología presenta dos fases: en primer lugar, en el texto; y luego, en la metáfora. En tanto que los conceptos metafóricos se materializan discursivamente en los textos, primeramente, se exploraron las instancias de formas no literales del discurso en el corpus, en particular donde se evidencian generalidades al respecto de la cognición anclada al cuerpo y a la experiencia sensoriomotriz. Luego, se identificaron las formas de conceptualización metafórica acerca del arte, de teorías del arte y de las discusiones en torno al arte en consonancia con el contenido del corpus, explicitando los dominios-origen y los dominios-destino correspondientes.

El análisis de *Las teorías del arte* tiene como objetivo interpretar el rol del pensamiento metafórico anclado o corporeizado en este corpus, que es de naturaleza textual. De la exploración de las dimensiones textual e ideacional (Halliday y Matthiessen, 2004), y de la especificación de dominios que componen las metáforas conceptuales (Lakoff y Johnson, 2018; 1999) más recurrentes, se desprende que estas se encuentran puestas al servicio de una descripción espacial o topológica de las teorías del arte, teorías que quedan ancladas a la experiencia dinámica y encarnada de observar, recorrer, ingresar y egresar de caminos y paisajes. Interpretada como recurso, la metáfora conceptual en *Las teorías del arte* puede pensarse como un facilitador de la comprensión de las teorías en el libro. Este análisis puede ponerse al servicio de una propuesta de enseñanza y aprendizaje del libro, o de la investigación sobre arte con atención a cómo se articulan los conceptos y el discurso.

Ahora bien, cabe aclarar que existe una manera de comprender la metáfora que se halla arraigada en un enfoque propio de los estudios retóricos o literarios, en el cual la metáfora posee un rol ornamental, situada en el nivel léxico. Aquí, abandonamos las posturas que trabajan la metáfora como recurso léxico para el placer estético, como también las conocidas caracterizaciones de la metáfora como un uso trasladado de las palabras, fundado en analogías o similitudes no explícitas entre dos cosas, cuyo significado debería resolverse en un contexto o, aún más, que debería suprimirse para prestar claridad al texto. Con siglos de ventaja y ríos de tinta desde Aristóteles en el *Órganon* (1982) hasta contemporáneos (e.g. Davidson, 1978; Ricoeur, 1978), estas venerables vías no son las que tomaremos aquí. En su lugar, trabajamos el aspecto cognitivo de la metáfora, es decir, concibiéndola como ‘pensar algo en términos de otra cosa’. Las palabras, entonces, no son el locus de la metáfora. En su lugar, en este libro, examinaremos la presencia de metáforas en el texto como ‘manifestación del pensamiento metafórico sobre el arte’.

2. La teoría de la metáfora conceptual

Desde la década de los 80, la Teoría de la Metáfora Conceptual (TMC) de Lakoff y Johnson (2018) cambió drásticamente la forma de abordar la metáfora desde la filosofía, las ciencias cognitivas e incluso la lingüística. De acuerdo con la TMC, la metáfora no es un tropo, sino un patrón fijo de conceptualización que configura el mundo de un modo particular por el que pensamos una cosa (dominio-destino) como otra (dominio-fuente). Su rol semántico se enfoca en la categorización por asimilación de la experiencia, la conformación de conceptos abstractos e incluso la teorización (Bustos, 2001, p. 184). Se trata de un proceso cognitivo sumamente habitual, que nos permite entender algo generalmente abstracto, complejo o difícil de comprender, según Gibbs (1994, p. 6) en virtud de la experiencia anclada al cuerpo y al entorno que frecuentemente nos pasa inadvertido. La experiencia sensoriomotriz y prelingüística recurrente conforma una conceptualización no metafórica llamada ‘pensamiento esquemático’, i.e. esquema de imagen (Lakoff y Johnson, 1999) o esquema mimético (Zlatev 2005; 2013), que se correlaciona o proyecta, en tanto dominio, a otro dominio de la experiencia. Esta correlación o proyección entre dos dominios constituye el pensamiento metafórico conceptual.

Como elemento de la metáfora conceptual, el pensamiento esquemático refiere a la capacidad humana de categorizar conceptos muy básicos, prelingüísticos, motivados por la propiocepción e interacción de la percepción dinámica y perspecti-

vista, e.g. VERTICALIDAD, CONTENEDOR, SEÑALAR. Los esquemas de imagen y los esquemas miméticos no poseen ni del grano fino propio de los conceptos atómicos ni un elevado nivel de abstracción, como en el enfoque cognitivo ortodoxo intelectualista. Como estructura, una metáfora conceptual supone una asimetría entre los dos dominios: pensamos B como A y no al revés, de modo sistemático y generalizado, donde cada dominio en la metáfora constituye una *Gestalt*, i.e. una totalidad organizada de la percepción que emerge como algo diferente de la suma de cada una de sus partes.

Así, la metáfora conceptual (MC) se halla dentro de un enfoque corporizado de la cognición, cuya base física es ‘constitutiva’ del pensamiento, i.e no periférica, sino ‘esencial’ para facilitar la comprensión y permitir estructurar nuestro pensamiento abstracto (Lakoff y Johnson, 1999; Gibbs, 2005). El pensamiento metafórico depende esencialmente de la disposición del cuerpo humano y sus modos particulares de moverse en el entorno, para nuestra capacidad intelectual de abstraer, imaginar o, por ejemplo, discutir sobre teorías del arte, como lo hace Cauquelin en este caso. La noción de ‘metáfora primaria’ (Grady, 1997), subtipo de la MC, abarca las correlaciones entre dos dominios muy básicos en la conceptualización humana, e.g. corporizado y emocional, vividos en cuerpo presente (Varela *et. al.*, 1994). Las metáforas primarias son pasibles de (re)combinarse, de modo a veces diferenciado según la cultura, y de llegar a constituir ensambles metafóricos (Lakoff y Turner, 1989) que, aunque complejos, son habituales en la vida cotidiana. En este trabajo explicitaremos varios casos de este segundo tipo, i.e. ensambles metafóricos provenientes del material analizado.

La TMC se apoya en los ‘correlatos en la experiencia humana’ como sustento de la sistematicidad de los patrones de inferencias de un dominio para razonar sobre otro dominio. En este correlato experiencial (o proyección) de las MC, el contenido que se importa del dominio-fuente al dominio-destino es siempre parcial. Como ejemplo, la metáfora conceptual MÁS ES ARRIBA¹ emplea constitutivamente la lógica de la experiencia sensoriomotriz de ARRIBA (dominio-origen),

1 Seguimos la convención de anotación de las metáforas conceptuales en mayúsculas sostenidas, ligadas con la cópula y en formato oracional, para su distinción de las metáforas lingüísticas. Ello no nos compromete con que su estructura sea proposicional. Esta convención sirve como etiqueta a los fines de explicitar cuáles dominios se incluyen en el patrón asimétrico o direccional de A a B (Lakoff y Johnson, 2018), o la comprensión de B como A. En el marco de la teoría, esta etiqueta es solo de utilidad descriptiva. En la oración, el dominio-destino aparece primero, luego la cópula, y por último el dominio-fuente u origen.

anclada al tipo de cuerpo que tenemos y cómo nos movemos en el mundo, para conocer algo distinto, tal vez menos fácil de comprender, de modo directo con el cuerpo: la cantidad mayor o MÁS (dominio-destino). En nuestra experiencia, cuando añadimos cantidad de una sustancia, habitualmente la vemos subir de nivel. Así, debido a un correlato en la experiencia humana corporizada y habitual, se sistematizan los patrones de inferencia de VERTICALIDAD a CANTIDAD. Ese conjunto de inferencias que se disparan de un dominio-origen sobre un dominio-destino se apoya en la noción teórica de la Hipótesis de la Invariancia (Turner, 1990; Lakoff, 1993), que estipula un isomorfismo estructural entre dominio-origen y dominio-destino, i.e. la idea de que la estructura inferencial del dominio-origen se preserva en la proyección sobre el dominio-destino (Grady, 1997). En el análisis particular de este corpus, en el plano discursivo, podrá observarse que, en todos los ejemplos, las metáforas conceptuales no tienen una manifestación sintagmática particular, sino que constituyen un fenómeno ‘semántico’ (en un sentido general) que rebasa la sintaxis. Dicho de otro modo, las expresiones no literales o que manifiestan una proyección de un dominio de la experiencia a otro toman la forma de cualquier elemento léxico-gramatical de las cláusulas u oraciones en el texto.

Las siguientes características valen para cualquier MC: a) no existe relación de semejanza inherente o analogía entre los dominios (e.g. entre VERTICALIDAD y CANTIDAD): de acuerdo con la TMC, las relaciones de semejanza se establecen en virtud de las MC y no al revés (Lakoff y Johnson, 2018, pp. 180-187); b) hay unidireccionalidad, en este caso, de VERTICALIDAD a CANTIDAD y no viceversa; c) no es el caso que la totalidad del dominio-fuente (VERTICALIDAD) se proyecte sobre el dominio-destino (CANTIDAD), es decir, no entendemos CANTIDAD como VERTICALIDAD de modo completo. Esto nos permite comprender que la emergencia de significado en las MC, e.g. MÁS ES ARRIBA parece ser algo diferente de VERTICALIDAD, por un lado, y de CANTIDAD, por otro. De allí en más, la ‘metáfora primaria’ CANTIDAD ES VERTICALIDAD puede combinarse y reensamblarse con otros conceptos básicos o con otras MC, articulando ideas como PODER, FELICIDAD, EXISTENCIA, entre otros ensambles metafóricos que hemos conceptualizado en virtud de la VERTICALIDAD como anclaje más básico.

3. Entre el pensamiento y el discurso

La metáfora conceptual puede exhibir gran variación léxico-gramatical en su manifestación verbal. En este trabajo, el texto como manifestación de MC no es pensado como producto puramente subjetivo, ni como lenguaje en un sentido abstracto. El corpus es un texto real (Butler, 2013), que circula entre personas que estudian, enseñan o investigan la filosofía del arte, por lo que la metodología debe incluir herramientas específicas de la disciplina que estudia el texto en tanto producto y proceso complejo en una cultura. La evidencia empírica textual, tratada como un conjunto de elementos sistémicos permeables a tensiones dialógicas entre autora, sociedad y discurso artístico-académico, es estudiada a los fines de identificar y explicar el rol de las estructuras metafóricas conceptuales, como veremos en las secciones que siguen. La vinculación de la TMC con la gramática sistémica-funcional, en este trabajo, atiende la inquietud por el anclaje corporizado de metáforas conceptuales tal como se manifiestan textualmente en *Las teorías del arte*.

4. Análisis de Las teorías del arte

4.1. Generalidades desde el discurso y el texto

Como se ha anticipado, la primera fase de análisis es en el texto propiamente, y a tal fin se han utilizado los dispositivos conceptuales de la lingüística sistémico-funcional (Halliday, 2001; Halliday y Matthiessen, 2004). En el libro *Las teorías del arte* (Cauquelin, 2012), las manifestaciones de las metáforas conceptuales son, en todos los casos, de índole lingüística, debido al formato discursivo inherente al género. La interpretación de estas manifestaciones tuvo en cuenta la complejidad de formas de producción, circulación y recepción del material. En su materialidad discursiva, LTA fue mentado y escrito por Cauquelin como libro de texto para pensar el arte, y versa sobre enfoques teóricos acerca del arte. Traducido, añade una capa de producción lingüística (Matthiessen *et al.*, 2017) sobre la anterior. La traducción al español estudiada aquí, editada en Buenos Aires (Argentina), presenta tres dimensiones notables en los planos político-epistemológico, genérico (i.e. en tanto libro de texto) y educativo. En primer lugar, es la traducción inaugural de este material al español, lo cual constituye una invitación a la construcción de conocimiento en torno a la filosofía del arte con su audiencia de habla

hispana en general; en segundo lugar, pone en tensión las expectativas puristas acerca de la autoría (y) de una obra (Foucault, 1992; Fairclough, 1992), en tanto la traducción del texto original contiene una compleja totalidad de selecciones léxico-gramaticales del francés al español, realizadas por Guillemont, doctora en estudios hispánicos; en tercer lugar, esta traducción favorece la utilización del mencionado material como recurso pedagógico en casas de altos estudios en países hispanoparlantes.

En tanto LTA es un texto, la lingüística sistémico-funcional abarca el análisis de los contenidos léxicos y gramaticales utilizados en la superficie del texto. Este enfoque adhiere al paradigma semiótico de construcción de significados mediante el conjunto de opciones que toman los usuarios a partir del sistema, en este caso, lengua natural o discurso (Halliday, 2001). A la producción de textos es inherente una red de selecciones léxico-gramaticales que, además de su función representacional, poseen el potencial de construcción y propagación de significados nuevos, o de reciclaje de significados existentes acerca del mundo y de identidades en las instituciones que sostienen los textos que producen y reproducen.

En particular, LTA contiene un enfoque novedoso sobre los tipos de teorías del arte, y una caracterización de ellos para una audiencia todavía no versada en la filosofía del arte. A medida que avanza, el texto muestra un despliegue de significados que Cauquelin va construyendo alrededor de teorías del arte, mediante las categorías y caracterizaciones constituidas a partir de la red de selecciones. Esta construcción paulatina de significados es también conocida como logogénesis (Halliday y Matthiessen, 2004). En este corpus, se ha explorado evidencia lingüística de conceptualización metafórica o no literal recurrente, tal como se manifiesta orgánicamente en el lenguaje (según la gramática hallideana) en las metafunciones textual e ideacional. La metafunción textual refiere a las opciones léxico-gramaticales; la ideacional (o experiencial) a los significados acerca del mundo, que en este trabajo giran en torno a los contenidos propios del arte en LTA.

En la exploración textual se buscaron las generalizaciones que regulan la polisemia, i.e., el uso de palabras que funcionan sistémicamente como significados relacionados, y las generalizaciones que regulan patrones inferenciales, es decir, casos en los que un patrón inferencial de un dominio conceptual se usa en otro dominio. Las tablas 1 - 4 contienen ejemplos del análisis de LTA. En ellas, se puede observar esta organización de generalizaciones sobre la polisemia (metafuncio-

nes textual e ideacional) en la primera columna, seguida del número de página de LTA donde aparecen; mientras que los dominios-origen de las metáforas conceptuales subyacentes se ven en la tercera, y los dominios-destino, en la cuarta columna.

4.2. Vínculo entre la lingüística sistémico-funcional y la lingüística cognitiva

Una propuesta novedosa en este trabajo, a nivel metodológico, es la vinculación entre la lingüística sistémica-funcional y la cognitiva, más precisamente la TMC, a partir del análisis de las metafunciones ideacional y textual (Halliday y Matthiessen, 2004) y las generalizaciones semánticas (polisemia) y de pensamiento proyectivo (de un dominio a otro dominio) que sostienen las conceptualizaciones metafóricas en LTA. Ello significa la consideración textual como evidencia empírica del pensamiento abstractivo en el corpus. En primera instancia y a lo largo de LTA, se realizó una exploración de formas no literales de expresión que operaban como indicadores de metáforas conceptuales. Luego, se observaron generalizaciones de patrones inferenciales de un dominio a otro, de los cuales se seleccionaron aquellos patrones en los que el dominio-origen es esquemático (Lakoff y Johnson, 1999; Zlatev, 2005). Finalmente, los dominios-origen esquemáticos se analizaron y agruparon de acuerdo con la polisemia y proyecciones manifiestas lingüísticamente.

En la Tabla 1 figuran ejemplos en los que se puede distinguir este tipo de agrupamiento, por el que las expresiones (lingüísticas) metafóricas se reunieron alrededor de un patrón inferencial –a diferencia de, por ejemplo, examinar cada expresión como algo separado del resto. Figuran algunos ejemplos cuyo dominio-origen es el mismo: el esquema de imagen VERTICALIDAD, proyectado a la abstracción JERARQUÍA. Mediante esta proyección, la idea de ‘autoridad o pertinencia’ se conceptualiza metafóricamente como más arriba o más abajo. La variedad morfosintáctica de las manifestaciones lingüísticas se ve en cursiva; incluye procesos o verbos, preposiciones, adjetivos y más, en todo tipo de sintagmas.

Tabla 1
JERARQUÍA ES VERTICALIDAD

Extracto de LTA	Pág.	dominio-origen	dominio-destino
<i>“El orador” hizo bajar lo bello al dominio del arte, como su instrumento más apropiado</i>	22	VERTICALIDAD	JERARQUÍA
<i>... el arte por encima de la vida</i>	31	VERTICALIDAD	JERARQUÍA
<i>Si el lenguaje debe ser claro al mismo tiempo que elevado, la intriga de la tragedia también encuentra sus límites</i>	52	VERTICALIDAD	JERARQUÍA
<i>... tomar en cuenta las condiciones de su existencia como arte para no caer en un esencialismo que oculta lo que está verdaderamente en juego</i>	67	VERTICALIDAD	JERARQUÍA
<i>... el sentido está más allá de la obra, en una esfera superior</i>	78	VERTICALIDAD	JERARQUÍA
<i>... caer bajo la autoridad</i>	103	VERTICALIDAD	JERARQUÍA
<i>... la autoridad [...] se ejerció sobre un pequeño grupo</i>	115	VERTICALIDAD	JERARQUÍA

Como puede desprenderse de este ejemplo de metáfora conceptual, JERARQUÍA ES VERTICALIDAD, no hay una semejanza intrínseca que vincule los dominios que la constituyen. La metáfora conceptual es el mecanismo que contribuye con la importación de significado de fuente a destino, lo que construye sentido y coherencia para la noción de JERARQUÍA anclada a experiencias de la percepción y al cuerpo en movimiento en un entorno donde ARRIBA supone mayor jerarquía que ABAJO.

Ahora bien, desde la perspectiva de la lingüística sistémica-funcional, todas las lenguas son un sistema. Cada uso o forma lingüística es una ‘selección’ en un conjunto de opciones limitado por ese sistema, y está motivada por las metafunciones en juego en la logogénesis. La versión analizada tiene una doble selección: como traducción al castellano, contiene opciones que fueron tomadas por la traductora Guillemont, a partir de la LI (francés), a diferencia de las opciones que tomó la autora, Cauquelin. Respecto de estas selecciones que propagan y crean significados, y en relación con la TMC, tanto la autora como la traductora asumieron un rol activo en el reciclado, la construcción y la diseminación de metáforas que se manifiestan en su producción textual. Puede también apreciarse que, en varios casos, y como es habitual en el discurso, puede haber más de una MC por

sintagma. La variedad de MC puede ensamblarse y sostener una lógica o un relato teórico, por ejemplo:

Tabla 2

CREAR ES DAR; TEORÍA ES CAMINO; TEORÍA DEL ARTE ES CONTENEDOR

<i>Extracto de LTA</i>	<i>Pág.</i>	<i>dominio-origen</i>	<i>dominio-destino</i>
<i>Dos modos dan acceso a dos mundos. Ahora bien, ni el uno ni el otro valen para acceder a un tercer mundo: el del arte</i>	57-58	DAR - CAMINO - CONTENEDOR	CREAR - TEORÍA - TEORÍA DEL ARTE

4. 3. Metáforas conceptuales recurrentes en LTA

En la interpretación que propone este trabajo sobre LTA, casi todo cuanto participa en la producción y en el consumo de arte, en su investigación o teorización, se encuentra en un ‘espacio’ descrito ‘topológicamente’. El ensamble entre dominios-origen es complejo y se explicitará a continuación.

Una MC recurrente es COMPRENDER ES VER, en que la mirada y la perspectiva adquirida se encuentra en relación con la función cognitiva de comprender, investigar o analizar teorías, obras de arte, etc. Ligado a esta MC, el dominio-origen LUZ dispara un tipo de inferencia anclada a la experiencia dinámica de VER mejor cuanto más claridad (más luz) haya en nuestro alrededor, como dominio vinculado a COMPRENDER o a CONOCIMIENTO, en general. VER ES COMPRENDER y LUZ ES ENTENDIMIENTO son dos MC muy habituales en el discurso de la vida cotidiana. Aparecen expresiones comunes previamente convencionalizadas por fuera del texto analizado. Además, no son específicas del discurso artístico, sino que también pertenecen al acervo cultural de la filosofía y las ciencias (Lakoff y Johnson, 1999). Debido a ello, estas MC pueden interpretarse como facilitadoras entre el discurso conocido y el otro, novedoso, propio del contenido de LTA.

En general, los dominios-origen imbricados describen una experiencia en la que ‘alguien’ tiene diferentes miradas (VER-LUZ) en la medida en que va recorriendo un CAMINO. La experiencia de recorrer paisajes se correlaciona con la experiencia de crear, pensar o utilizar diferentes enfoques teóricos mediante los cuales es posible llevar a cabo diferentes procesos. A lo largo de LTA se destaca, en particular, el dominio-origen CAMINO, que dispara una compleja red de inferencias

cuando se proyecta al dominio-destino PROCESO. CAMINO supone la ‘actividad motriz de caminar’, implica ‘compañía’ mientras ocurre esa acción dinámica y ‘obstáculos’ de diversas dimensiones y formas, evidencia un origen y un destino, y por supuesto, quien está caminando asume una ‘perspectiva’ que se imbrica con la de VER. El dominio-origen CAMINO se ensambla con el de (i.e. permite) VER de un modo particular el PROCESO: emerge la metáfora conceptual PROCESO ES CAMINO. En LTA, el dominio-destino PROCESO habitualmente refiere al arte como praxis y a las teorías del arte. Así, el arte y las teorías del arte se conciben a partir de las inferencias disparadas por CAMINO. PROCESO, entendido como procedimiento o enfoque teórico que posee rasgos espaciales tales como recorridos, giros y recovecos, es lo que permite COMPRENDER las teorías, las artes, las obras, etc., de maneras específicas basadas en esa perspectiva desde la cual vemos.

Asimismo, el dominio CAMINO dispara inferencias acerca de la ubicación en sitios, mundos, territorios y universos caracterizados por BORDES o LÍMITES, ora definidos ora difusos, que se conceptualizan esquemáticamente como CONTENEDORES que pueden abrirse o cerrarse y que contienen sustancias. Nuevamente se ensamblan esquemas: CAMINO y CONTENEDOR disparan inferencias ancladas a movimientos que son propios del cuerpo hacia el dominio del ARTE. El dominio-origen CONTENEDOR a menudo se proyecta sobre el dominio-destino CATEGORÍA, significando la pertenencia y la pertinencia alrededor de ARTE (como disciplina, como labor, como una práctica), TEORÍA DEL ARTE en todos sus paradigmas y enfoques, y sobre la noción de OBRA DE ARTE, entre otros.

Así, las MC habituales son, por ejemplo, ARTE ES CONTENEDOR, TEORÍA DEL ARTE ES CONTENEDOR, ARTISTA ES CONTENEDOR. Las conceptualizaciones esquemáticas de imagen, CAMINO y CONTENEDOR, tienen ciertas propiedades gestálticas como la de ser o contener mojonos, o poder abrirse o cerrarse. Por ello, se vinculan con los dominios-origen LEJOS y CERCA, habitualmente proyectados al dominio-destino DISTINCIÓN: cuanto más LEJOS, más diferente; cuanto más CERCA, mayor cantidad de similitudes o de potencial de indistinción entre dos ideas o dos teorías. El fraseo habitual en el texto de LTA refiere a CONTENEDOR como ‘esfera’, ‘terreno’, ‘mundo’, ‘universo’; ‘campo de maniobras’, o preposiciones o sintagmas preposicionales como ‘en’, ‘dentro de’, ‘afuera de’, entre otras selecciones léxico-gramaticales como ‘ingresar’ o ‘exorcizar’. El esquema de imagen (dominio-origen) RIGIDEZ se ensambla también con el esquema CONTENEDOR, el cual en tanto tiene bordes, exhibe flexibilidad o rigidez. Que los

CONTENEDORES puedan romperse en pedazos, astillarse, etc., se sigue inferencialmente de este ensamblaje.

En general, a lo largo de la logogénesis en LTA, los dominios-origen CONTENEDOR, CAMINO, VER, VERTICALIDAD y MOVIMIENTO (LLEVAR, TRAER, TOMAR, DAR, etc. (Zlatev, 2005), ensamblados entre sí, son los más abundantes y los que brindan un dinamismo y un gradualismo basados en la experiencia corporizada que vivenciamos habitualmente para presentar y caracterizar teorías del arte. Siguiendo la Hipótesis de la Invariancia, los dominios-origen encontrados en la logogénesis de LTA constituyen un principio de coherencia, un modo de hacer (en tanto que actividad por parte de la autora y, por supuesto, de la traductora) en que los diferentes enfoques y las teorías del arte tengan un sentido convergente: el de la experiencia corporizada de ver paisajes, entrar a y salir de ellos, abrir espacios y cerrarlos, subir y acercarse a lugares, bajar y alejarse de lugares, llevar objetos y ofrecerlos. La compleja red de inferencias a partir de estos dominios-origen permite pensar en las abstracciones teóricas que propone la autora de un modo anclado a la vivencia con el cuerpo. Los ejemplos son cuantiosos. Solo algunos figuran en la Tabla 3.

Tabla 3
Ensamble de distintos dominios

Extracto de LTA	Pág.	dominio-origen	dominio-destino
<i>El arte abre a una visión de la totalidad</i>	22	ABRIR - VER	CAUSAR - ENTENDER
<i>... exorciza el demonio de lo irracional, y no puede ser evaluado sin medirse con la verdad: se trata de la introducción de la inteligibilidad como principio</i>	23	SACAR - PONER - CONTENEDOR	DISTINGUIR - CATEGORÍA: TEORÍA DEL ARTE
<i>... ya que tan solo una acción creadora puede traer el origen al presente</i>	37	TRAER - CAMINO	PROCESO
<i>Las fundaciones que hemos llamado ambientales -las Ideas y lo ideal, el Espíritu y su advenimiento, el origen y su retorno, los modos de conocimiento estéticos- dibujan un área que, a pesar de su construcción a partir de elementos inconexos, incluso totalmente contradictorios, se presenta como un conjunto, un medio donde el arte puede practicarse y fuera del cual no existiría.</i>	42	CAMINO - CONTENEDOR	PROCESO - CATEGORÍA: ARTE

<i>... [las teorías fundacionales ambientales] no llegan a, o se quedan más allá de, esa obra que está presente y que exige que se tomen en cuenta todas las condiciones de su producción</i>	42	CAMINO - LEJOS/CERCA	PROCESO: ANÁLISIS
<i>... (lenguaje debe ser, según Aristóteles) vulgar, no presenta la distancia suficiente para que se pueda hablar de ficción</i>	50	LEJOS-CERCA	DISTINCIÓN
<i>... marcar los hitos más allá de los cuales no conseguiría ningún éxito</i>	52	CAMINO	PROCESO
<i>... el arte va dirigido únicamente hacia el goce estético</i>	54	CAMINO (final)	PROCESO (teleología)
<i>Con la Crítica del juicio (Kant) entramos en un mundo totalmente diferente</i>	56	CAMINO -CONTENEDOR	TEORÍA DEL ARTE
<i>Dos modos dan acceso a dos mundos. Ahora bien, ni el uno ni el otro valen para acceder a un tercer mundo: el del arte</i>	57-58	CAMINO - CONTENEDOR	TEORÍA - TEORÍA DEL ARTE
<i>“Distanciado” no quiere decir “contrario”, o fuera de la realidad pero, como pasa con un espacio entre dos territorios vinculado con sus vecinos por sus fronteras y libres en cuanto a su propio principio interno, debe recibir una doble marca, negativa y positiva: en lo que no es, en su diferencia, allí encuentra su identidad</i>	58	LEJOS/CERCA CONTENEDOR	DISTINCIÓN - REALIDAD
<i>... transgresión de las reglas internas del espacio estético</i>	70	CONTENEDOR	ARTE
<i>De ahí la insistencia en esos mundos que se abren con la obra</i>	83	CONTENEDOR - ABRIR	ARTE - CAUSAR
<i>... a una psi cognitiva le es propio delinear el camino que, partiendo de una incitación sensorial, se orienta luego, a través de diferentes niveles de pensamiento, hacia el reconocimiento efectivo de tal o cual objeto particular</i>	100	CAMINO	PROCESO: PENSAMIENTO
<i>... [sobre la filosofía analítica] menos próxima/ sus exigencias gramaticales la alejan de las obras, alejan la investigación de las obras/ por la larga serie de suposiciones</i>	100	LEJOS-CERCA - CAMINO - SUCE- SIÓN	PROCESO: ANÁLISIS
<i>... cada término delinea una frontera movediza</i>	125	CONTENEDOR - MOVIMIENTO	OBRA DE ARTE
<i>La naturaleza indica el buen sentido, el camino a seguir</i>	132	CAMINO - DES- TINO	PROCESO: teleología

Mientras que las teorías del arte y el arte mismo se conciben metafóricamente en términos de espacialidad, otra recurrencia es el esquema de imagen AGENTE como dominio-origen proyectado a enfoques teóricos y otras entidades abstractas como si estas estuvieran realizando actividades que, en el mundo real, son típicamente llevadas a cabo por personas. En este sentido, se utilizó la herramienta analítica del sistema de transitividad en las cláusulas (Halliday y Matthiessen, 2004), específicamente del tipo de procesos y de sujetos gramaticales que las acompañan. Algunas excepciones a la recurrencia de entidades abstractas como sujetos gramaticales de procesos materiales, conductuales, verbales y mentales son ciertos ineludibles como Platón, Aristóteles, Kant, entre otros filósofos. La interpretación al respecto de la agencialidad para entidades no humanas en LTA puede parecer paradójica: por un lado, se necesita abstracción para pensar y para discutir sobre el arte. El recurso de evitación del sujeto humano, i.e. eludir el sujeto gramatical habitual (no marcado) para estos tipos de procesos y, en su lugar, la utilización de nominalizaciones de procesos y de propiedades (de acuerdo con la gramática hallideana) es un rasgo característico que tiende hacia la abstracción y la densidad léxica (Kazemian *et al.*, 2013), lo que es típico del discurso académico y no solo del artístico.

En LTA, las nominalizaciones contribuyen a destacar los hechos o los eventos relacionados con el conocimiento en lugar de las personas que los realizan, y pone de relieve la teoría como foco, y la constituye como agente de cambio de paradigma cultural o social más allá de la contingencia de los sujetos o artistas alrededor de tales cambios o escuelas de arte. Por otro lado, en el análisis del sistema de transitividad, mientras los sujetos gramaticales tienden a ser abstracciones (i.e. no humanas), las acciones que realizan sí son típicamente humanas y concretas, como *decir, moverse (llegar, ir, venir, etc.)*. De este rasgo de agencialidad adjudicado metafóricamente a entidades abstractas no humanas, se infiere que realizan actividades concretas, i.e., hacen lo que típicamente harían personas con intenciones y deseos, mentes y cuerpos. De este modo, en la caracterización de teorías, enfoques y escuelas de pensamiento filosófico vinculados con el arte, a lo largo de la logogénesis se eleva el nivel de abstracción en los significados ideacionales acerca de categorías o conocimiento nuevo sobre teorías del arte y, a la vez, se disminuye el nivel de abstracción por cuanto los procesos o acciones realizados por los sujetos gramaticales son concretos y encarnados. Algunos ejemplos en la Tabla 4.

Tabla 4

Agencialidad adjudicada metafóricamente a entidades abstractas

Extracto de LTA	Pág.	dominio-origen	dominio-destino
<i>... dicho rumor (...) constituye un telón de fondo extraordinariamente estable, que recibe y recoge teorías de todo tipo que mezcla con ingenuidad</i>	11	ATRÁS - DAR - TOMAR - AGENTE	“VER ES CONOCER”: VISIBILIDAD - REALIZAR - TEORÍA (rumor)
<i>El arte es pues conocimiento, pero conocimiento de otro tipo, mucho más antiguo que el saber del que se aparta.</i>	37	MOVIMIENTO - LEJOS - CERCA	AGENTE - DISTINCIÓN
<i>Dejamos por lo tanto el mundo de la metafísica, sea cual sea el modo en que las teorías ambientales han tratado la trascendencia, para volver a la tierra en medio de las obras, del público y de las actividades que les son indispensables para afirmarse como obras</i>	43	MOVIMIENTO (ABANDONAR-VOLVER a un LUGAR) - LEJOS/ CERCA- CAMINO - CONTENEDOR - AGENTE CENTRO-PERIFERIA	DISTINCIÓN - METAFÍSICA - TEORÍA (ambientales) - OBRAS DE ARTE
<i>... la distancia buscada por la mimesis funciona aquí con nuestros sentimientos como un remedio, un alivio</i>	54	CAMINO - LEJOS - CERCA - AGENTE	DISTINCIÓN - TEORÍA (mimesis)
<i>... esta teoría actúa especialmente sobre las prácticas y contribuye a formar el espacio estético contemporáneo</i>	65	AGENTE - CONTENEDOR	TEORÍA (Teoría estética de Adorno) - ARTE
<i>... [solo] tal actitud queda aún sometida en segundo plano a la dominación de una razón extraestética: aquella que mueve las grandes fuerzas dominantes de una sociedad</i>	68	FIGURA- FONDO - FUERZA - AGENTE	“VER ES CONOCER”: FIGURA ES MÁS VISIBLE / FONDO ES MENOS VISIBLE - RAZÓN
<i>Ese rumor, al que se puede nombrar “vulgata” actúa como las teorías que divulga</i>	72	OÍR (rumor) - AGENTE	COMPRENDER (ideas inconsistentes) - TEORÍA (rumor teórico)
<i>La filosofía analítica lleva a analizar las obras según sus componentes lógicos y a preguntarse acerca de su especificidad en el dominio del arte</i>	77	LLEVAR - AGENTE	AYUDAR - TEORÍA (filosofía analítica)
<i>La hermenéutica es esa ciencia, o ese arte, que interpreta una obra, despliega y muestra los sentidos posibles</i>	78	AGENTE - MOVIMIENTO - CENTRO-PERIFERIA	TEORÍA (hermenéutica) - HACER VISIBLE (CONOCER)

<i>Veamos qué seducción específica puede ejercer este método que ubica la obra en la proyección de sus múltiples despliegues</i>	80	AGENTE - PONER - OBJETO	TEORÍA (herm- néutica) - OBRA ARTÍSTICA
<i>El trabajo de la obra [...] pone por delante al sujeto productor el proceso de producción</i>	89	AGENTE - PO- NER - ADE- LANTE - ATRÁS	OBRA - JERAR- QUÍA

Conclusión

Desde la publicación de *Metaphors We Live By* en 1980 (Lakoff y Johnson, 2018), sabemos que la MC es ubicua en el lenguaje, en todas las lenguas naturales, y prolífica en el discurso de la vida cotidiana principalmente, así como en los discursos que emanan de las instituciones en nuestras diferentes culturas y sociedades, e.g. los discursos de la filosofía, las ciencias y las artes -y todo ello con un efecto en nuestros modos de pensar la realidad. Las MC tal como se manifiestan en *Las teorías del arte* operan como facilitadoras para pensar y expresar abstracciones y enfoques teóricos, a partir del pensamiento esquemático asimilado por los intercambios corporizados más simples y frecuentes en nuestros entornos y en la vida cotidiana. En este caso, la experiencia de pensar y aprender sobre teorías del arte tiene la forma de la experiencia de avistar paisajes y recorrer caminos. Las metáforas conceptuales tales como CAMINO ES PROCESO (ARTÍSTICO) y TEORÍA ES AGENTE disparan una compleja red inferencial que remite a un anclaje significativo de la lógica corporizada para pensar sobre el arte. Además, ‘arrastran’ esa corporeidad a las metáforas lingüísticas, cuya utilización no es completamente novedosa ni en el discurso cotidiano ni en el discurso académico, como se pudo distinguir a partir del análisis sistémico-funcional. De hecho, estas manifestaciones lingüísticas de las metáforas conceptuales ponen en acto modos convencionales de expresión que, en referencia al arte y a las teorizaciones sobre el arte, en parte reciclan y evocan saberes compartidos, y en parte crean significados nuevos, i.e. las categorizaciones propias de Cauquelin. En ese sentido y en el campo de lo vivencial, tales manifestaciones apelan a experiencias extremadamente simples, pero en un contexto particular, novedoso, sobre filosofía del arte; es decir, apuntan a la abstracción con un anclaje al cuerpo y las experiencias cotidianas de modo convergente.

Pensar el vínculo entre el discurso del arte y el pensamiento sobre el arte ha partido del examen de los textos producidos en contextos sociales situados y genuinos -específicamente en el corpus de *Las teorías del arte* de Cauquelin (2012)-, y su capacidad creadora de significados, para arribar a la organización conceptual metafórica en el texto. Mediante evidencia empírica en un texto auténtico, este tipo de análisis permite advertir estructuras conceptuales complejas, no percibidas como metáforas en el sentido usual, pero que constituyen el entramado de nuestra conceptualización más básica, subjetiva y además compartida culturalmente. Así, no se trata de estructuras que se encuentran solamente 'en la cabeza' de quien las ha pensado, sino de una compleja estructuración vinculada al uso de metáforas conceptuales en el discurso (manifestaciones y traducción), a los fines de optimizar la comprensión del contenido total de la obra.

Se espera que tras examinar el papel que tiene el uso sistemático de metáforas conceptuales en *Las teorías del arte*, este trabajo favorezca una apreciación de una dimensión más profunda de sus contenidos y sea de utilidad para el estudiantado en artes, así como para docentes, investigadores y, posiblemente, traductores, que tengan interés en los modos de circulación de saberes en este libro. Asimismo, se destaca la potencial versatilidad de aplicación de la teoría de la metáfora conceptual vinculada a la lingüística sistémica-funcional en otros textos, cuyo interés gire en torno al pensamiento metafórico encarnado y el discurso.

Fuentes

- Cauquelin, A. (2012). *Las teorías del arte*. Trad. de Michèle Guillemont. Adriana Hidalgo.
- Cauquelin, A. (2010). *Les théories de l'art: «Que sais-je?» n° 3353*. Presses Universitaires de France.

Referencias bibliográficas

- Aristóteles. (1982). *Tratados de lógica. Órganon I-II*. Editorial Gredos.
- Bustos, E. (2001). *La Metáfora: Ensayos Transdisciplinares*. Fondo de Cultura Económica.
- Butler, C. (2013). Systemic Functional Linguistics, Cognitive Linguistics and psycholinguistics. Opportunities for dialogue. *Functions of Language*, 20(2), 185-218.
- Davidson, D. (1978). What metaphors mean. *Critical inquiry*, 5(1), 31-47.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity press.

- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Gibbs Jr, R. W. (1994). *The poetics of mind: Figurative thought, language, and understanding*. Cambridge University Press.
- Gibbs Jr, R. W. (2005). *Embodiment and cognitive science*. Cambridge University Press.
- Grady, J. (1997). *Foundations of Meaning: Primary Metaphors and Primary Scenes*. [Tesis de doctorado inédita]. University of California.
- Halliday, M. (2001). *El lenguaje como semiótica social*. FCE Argentina.
- Halliday, M. y Matthiessen, C. (2004). *Introduction to Functional Grammar*. Arnold.
- Kazemian, B., Behnam, B. y Ghafoori, N. (2013). Ideational grammatical metaphor in scientific texts: A Hallidayan perspective. *International journal of Linguistics*, 5(4), 146-168
- Lakoff, G. (1990). The Invariance Hypothesis: Is abstract reason based on image-schemas? *Cognitive Linguistics* 1(1), 39-74.
- Lakoff, G. (1993). The Contemporary Theory of Metaphor. En A. Ortony (Ed.). *Metaphor and Thought* (2da ed) (pp. 202-251). Cambridge University Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. Basic Books.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2018). *Metáforas de la Vida Cotidiana*. Cátedra.
- Lakoff, G. y Turner, M. (1989). *More Than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. University of Chicago Press.
- Mahler, C. (2018). Vínculos entre la teoría de la metáfora conceptual y el análisis sistémico-funcional en la investigación en las artes. *Investiga +*, 1(1), 224-226.
- Matthiessen, C., Wang, B. y Ma, Y. (2017). An interview with Christian M.I.M. Matthiessen: On Translation Studies (Part I) I. *Linguistics & the Human Sciences*, 13(1-2), 201-217.
- Ricoeur, P. (1978). The Metaphorical Process as Cognition, Imagination, and Feeling. *Critical Inquiry*, 5(1), 143-159.
- Varela, F., Thompson, E. y Rosch, E. (1994). *De cuerpo presente: Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Gedisa.
- Turner, M. (1990). Aspects of the invariance hypothesis. *Cognitive linguistics*, 1(2), 247-255.
- Zlatev, J. (2005). What's in a schema? Bodily mimesis and the grounding of language. En B. Hampe (Ed.), *From Perception to Meaning: Image schemas in cognitive linguistics*, pp. 313-342. Mouton de Gruyter.
- Zlatev, J. (2013). The Mimesis Hierarchy of Semiotic Development: Five Stages of Intersubjectivity in Children. *The Public Journal of Semiotics*, 4(2), 47-73.

Cita sugerida: Mahler, C. (2021). El paisaje metafórico encarnado en *Las teorías del arte*. *Investiga+*, 4(4), 25-42. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a4n4.pdf

La interpretación musical y el intérprete. Análisis de la obra *Dream of the Cherry Blossoms* de Keiko Abe

The Musical Performance and the Performer. *Analysis of Keiko Abe's Dream of the Cherry Blossoms*

Roxana Elizabeth Villavicencio*

Resumen: La interpretación musical puede comprenderse como el espacio de construcción y reflexión continua capaz de otorgar significado a la distancia existente entre aquello que el compositor imprimió en la obra y la expresión subjetiva del intérprete. Desde estas reflexiones, el presente trabajo analiza la obra para marimba *Dream of the Cherry Blossoms* (1984), de la compositora japonesa Keiko Abe. Para ello, se recupera la propuesta del musicólogo Peter Walls, quien comprende la interpretación como resultado del trabajo efectuado a fin de alcanzar un saber profundamente contextualizado de la partitura musical. A esta perspectiva, se suma la de una interpretación reflexiva, consistente tanto en la lectura de la partitura y la interpretación del lenguaje convencional, como en la comprensión del contexto de producción de la obra, las tradiciones cifradas en cada pieza musical y en sus ideas formales. Desde este andamiaje, la obra de Abe evidencia una construcción formal compleja basada en la integración de variados elementos que enriquecerán el trabajo del intérprete: la presencia de canciones populares japonesas en sus melodías, la utilización de la improvisación, el uso de determinados patrones rítmicos y melódicos, las configuraciones armónicas específicas y el uso de una amplia variedad de las llamadas técnicas extendidas.

Palabras clave: Keiko Abe, Marimba, *Dream of the Cherry Blossoms*, análisis musical.

Abstract: Musical interpretation can be understood as a space of continuous construction and reflection, capable of giving meaning to the existing distance between what the composer imprinted on the work and the subjective expression of the *performer*. From these reflections, this paper analyses the musical piece for marimba *Dream of the Cherry Blossoms* (1984) by the Japanese composer Keiko Abe. In order to do so, the proposal of the musicologist Peter Walls is recovered. He understands interpretation as the result of the work carried out to achieve a deeply contextualized knowledge of the musical score. To this perspective, a reflective interpretation is added. It consists of both the reading of the musical score and the interpretation of the conventional language, as well as the understanding of the context of production of the piece, of the traditions encoded in each piece of music, and of its formal ideas. From this scaffolding, Abe's work evidences a complex formal construction, based on the integration of various elements that will enrich the *performer's* work: the presence of Jap-

Recibido:
25/06/2021
Aceptado:
14/09/2021



Esta obra está bajo
una Licencia
Creative Commons
Atribución-No
Comercial- Sin
Derivadas 4.0
Internacional.

* Licenciada en Interpretación Musical (Universidad Provincial de Córdoba). Argentina. Docente de la Facultad de Arte y Diseño (Universidad Provincial de Córdoba). Argentina.
roxanavillavicencio13@hotmail.com

anese folk songs in their melodies, the use of improvisation, the use of certain rhythmic and melodic patterns, specific harmonic configurations and the use of a wide variety of the so-called extended techniques.

Keywords: Keiko Abe, marimba, *Dream of the Cherry Blossoms*, musical analysis.

Introducción

El estudio de la interpretación musical ha generado numerosos abordajes teóricos que, al tiempo que amplían el conocimiento disciplinar, evidencian su complejidad. Dentro de estas conceptualizaciones, los aportes del musicólogo y director de orquesta Peter Walls resultan enriquecedores, fundamentalmente si pensamos la distancia existente entre el contexto de producción de la obra y la cultura a la que pertenecemos como intérpretes.

El presente trabajo se propone reflexionar acerca de la interpretación musical a partir del análisis de la obra para marimba solista *Dream of the Cherry Blossoms* de Keiko Abe, para lo que recurriremos a los aportes teóricos de Peter Walls y de John Rink, quienes ofrecen herramientas para la construcción de una interpretación musical reflexiva a partir del estudio analítico de la obra.

En la definición del término ‘interpretar’, Walls observa su ambigüedad en el campo musical ya que existen variadas maneras de llevar a cabo la interpretación, y comprende el significado de ‘interpretación’ como ‘explicar o declarar el sentido de una cosa’¹. En el amplio espectro de la interpretación, Walls reconoce inicialmente dos paradigmas divergentes: por un lado, un tipo de interpretación que se realiza con el objetivo de ser fiel a la instancia de producción de la música a la cual denomina ‘interpretación’, esto es, una búsqueda por determinar y concretar las intenciones del compositor; y, por otro lado, aquella interpretación a la que denomina ‘apropiación’, en la cual la obra musical se convierte en el medio de expresión personal del intérprete (Walls, 2006, p. 36).

El contraste de estas dos propuestas permite una primera aproximación a la interpretación, aunque su complejidad excede esta diada. ¿Cómo subsanar la

¹ Dentro de esta perspectiva hermenéutica, Walls compara a los intérpretes musicales con los intérpretes de lenguas extranjeras, ya que estos “tienen la responsabilidad de no tergiversar el significado de lo que traducen” (Walls, 2006, p. 36).

distancia entre autor e intérprete, producción y *performance*? Walls propone un tercer paradigma consistente en la comprensión del lugar para la expresión del intérprete al decir lo que propone el texto musical. El presente trabajo se propone reflexionar sobre la voz del intérprete como espacio construido y elegido reflexivamente.

Para realizar el análisis musical de *Dream of the Cherry Blossoms* elegimos la propuesta de John Rink, quien divide el análisis en tres líneas: la preceptiva, la descriptiva y la intuición instruida. Se trata de diferentes instancias de la práctica analítica que incluyen el análisis de la partitura, el análisis de la interpretación y el análisis durante la construcción interpretativa de la pieza.

Primera Parte: Marco General **Acerca de *Dream of the Cherry Blossoms***

La pieza *Dream of the Cherry Blossoms* fue compuesta en 1984 por la compositora y percussionista japonesa Keiko Abe, una de las figuras más influyentes e importantes en el desarrollo de la marimba como instrumento de concierto. Abe colaboró con la expansión de las posibilidades expresivas de la marimba, lo que generó su reconocimiento como instrumento de concierto.

Dream of the Cherry Blossoms es una de las obras más representativas de todo el trabajo de Abe. La compositora parte de un elemento compositivo mínimo, una melodía popular del folclore japonés, para elaborar una estructura formal y armónica de notable musicalidad y belleza. Abe realiza una equilibrada combinación de dos elementos que se funden en una melodía original: la improvisación y los elementos formales de la música escrita.

Acerca de la interpretación musical: definiciones y propuestas

Dentro de la tradición de la música escrita es posible comprender la interpretación en el intervalo, que tiene como punto de partida la partitura de una obra y como punto final su realización sonora: aquello que se produce entre estas dos instancias es tarea de la interpretación musical. Nos proponemos, a continuación, trasladar la propuesta teórica de Peter Walls hacia la música del pasado reciente al que pertenece *Dream of the Cherry Blossoms*.

Toda música escrita requiere de interpretación y los textos musicales presentan sus especificidades según la procedencia temporal, social y geográfica. Las partituras, en tanto producto cultural, poseen códigos y desciframientos muy precisos que cambian con el transcurso del tiempo; de allí que Walls afirme que la notación musical “siempre requiere de una contextualización como parte [del] proceso de interpretación” (Walls, 2006, p. 36).

Nuestro análisis considerará la interpretación de *Dream of the Cherry Blossoms* desde las instancias de composición e interpretación. El vínculo entre estas dos es establecido por el mismo intérprete, quien tiene la responsabilidad de desenramar la partitura en función de expresar la idea, el motivo contenido. Emerge entonces la pregunta sobre cómo evitar la interpretación de la partitura desde una subjetividad injustificada a la que Walls denomina ‘voluntariosa’ (2006, p. 36), y aplicar criterios hermenéuticos específicos. Para ello, el musicólogo propone alcanzar un conocimiento abundantemente contextualizado de la partitura musical mediante diferentes estrategias (Walls, 2006, p. 42). La responsabilidad del intérprete, así entendida, nos interpela, proponiéndonos trabajar desde un enfoque plural a fin de lograr conciencia sobre cada instancia de la construcción interpretativa.

Con el objetivo de abordar el estudio de una obra musical, Walls propone una serie de preguntas que apuntan, de manera general, a conocer el contexto histórico de la obra. Los interrogantes sugeridos plantean indagar en aspectos como: para qué tipo de voces o instrumento fue escrita la obra; cómo se deberían disponer o afinar esos instrumentos; qué tipo de técnica se pretende y cuáles son las indicaciones de esta en cuanto a la articulación, fraseo, timbre, entre otras; etc. (Walls, 2006, p. 42) Recuperamos estas preguntas considerando su utilidad para pensar *Dream of the Cherry Blossoms*, una obra que, aunque contemporánea, resulta distante culturalmente. Los interrogantes propuestos por Walls señalan el significativo lugar asignado al trabajo contextual requerido para la interpretación reflexiva aquí propuesta. Así, el intérprete podrá generar sus propios criterios a partir de los saberes recabados en la investigación contextual, sumados al análisis y a la praxis musical.

Al adentrarnos en el análisis musical, el musicólogo John Rink realiza interesantes aportes para pensar la interpretación musical al conferir una importancia mayor a la forma de la obra por sobre su estructura, donde cobra relevancia la

temporalidad de la música. Para Rink, el análisis de una obra musical supone dos categorías principales sobre las cuales trabajar: por un lado, el análisis previo a la interpretación; y, por otro lado, el análisis de la interpretación misma (Rink, 2006, p. 57). Los trabajos del primer grupo son de tipo preceptivo, mientras que los del segundo son de carácter descriptivo. La primera categoría constituye una herramienta de análisis para ser utilizada por el músico en el momento previo a la interpretación sonora, es decir, en el momento del primer acercamiento a la obra, como la primera lectura que se realiza y también el análisis del texto musical. A la vez, servirá de base para la interpretación misma. Por su parte, la segunda categoría, el análisis de la propia interpretación, ofrece al músico ciertos recursos para realizar un examen crítico de sus ejecuciones con vistas al perfeccionamiento de las obras interpretadas.

Para el presente trabajo utilizaremos las instancias propuestas por Rink en tareas tales como el estudio bibliográfico y el documental, así como en el análisis de la partitura propiamente dicha. Además, nos dedicaremos a la investigación analítica, en la cual el estudio de la partitura está basado en la observación del aspecto fraseológico, textural y formal de la pieza. El objetivo en esta etapa es identificar los elementos formales y procedimientos compositivos presentes en la obra *Dream of the Cherry Blossoms*, de Keiko Abe, a fin de ensayar la construcción de una interpretación musical reflexiva.

Segunda Parte: Análisis Musical

Enfoque del análisis de *Dream of the Cherry Blossoms*

La propuesta de análisis preceptivo y descriptivo enunciada por Rink puede ofrecer a los intérpretes de *Dream of the Cherry Blossoms* una variedad de herramientas para su interpretación.

Dentro de los parámetros de la primera categoría, la del análisis preceptivo, nos proponemos desentramar las cuestiones relacionadas con la forma general de *Dream of the Cherry Blossoms*, los elementos constitutivos de su forma y todas aquellas características relevantes que la obra posee. Distintas lecturas de la partitura nos permitirán identificar los desafíos técnico-interpretativos que esta propone. El análisis descriptivo podría completarse a partir de la grabación de nuestra propia interpretación de la obra. Escuchar el registro de una versión propia per-

mitiría establecer una relación entre la versión realizada y la idea de la versión que, como intérpretes, queremos lograr. Además, esta instancia podría enriquecerse mediante el análisis de la realización de otro intérprete.

Hasta aquí hemos presentado dos posibilidades de análisis, una previa y otra posterior a la interpretación musical; es decir, fuera de la propia temporalidad de la obra. Para adentrarse en ella, Rink propone una tercera opción a la que llama 'intuición instruida', refiriéndose a aquel análisis que realiza el músico cuando hace uso de sus conocimientos musicales adquiridos, que permiten anticipar sus decisiones al momento de realizar la interpretación. El autor propone a los intérpretes utilizar este proceso con características diferentes a las empleadas en el análisis escrito, de manera continua, como una parte más del proceso interpretativo.

Al considerar las dos dimensiones aludidas, aquella que propone el análisis fuera de la temporalidad propia de la obra y la que reconoce el proceso analítico durante su interpretación, emerge, además de la diferencia temporal, la tensión entre forma y estructura, dos caras de la misma moneda constituida por el objeto musical. La forma es aquella que se vive en el tiempo pero que se construye en retrospectiva. La construcción de la idea de la forma deviene en imagen, la cual carece de temporalidad. Mientras que el proceso analítico fuera de la obra nos devuelve todo tipo de datos que alimentan una imagen de la forma, el proceso analítico que realiza el intérprete durante su ejecución transcurre en el tiempo y se enfrenta a determinados problemas. Al hablar de intuición instruida, Rink se refiere a un análisis que se realiza en tiempo real, el cual resulta de gran valor y tiene la potencial cualidad de cambiar ligeramente cada vez que se interpreta la obra, esto es, puede llegar a producir una interpretación más sincera a diferencia de una completamente preconcebida. Aunque lo consideramos parte integral del análisis propuesto, este proceso excede los límites del presente trabajo, por lo que nos limitamos a enunciar su función.

El análisis preceptivo que realizamos se basa en el estudio de tres aspectos que consideramos los más relevantes para la interpretación de *Dream of the Cherry Blossoms*: las melodías, las texturas y la organización formal en general.

La línea melódica es el elemento que se presenta como figura principal en esta obra, y por ello consideramos pertinente adoptar la propuesta de William Caplin (2000) para analizar el aspecto fraseológico. El teórico considera primordial co-

nocer la función que desempeñan los elementos constitutivos de los enunciados musicales².

El análisis textural es enfocado desde la propuesta del musicólogo argentino Pablo Fessel, quien deja de lado las taxonomías tradicionales para dar lugar a una nueva propuesta. Fessel (2005) piensa esta dimensión desde la idea de configuraciones texturales, caracterizadas en términos de un conjunto no-ordenado de rasgos con especificación binaria (p. 75). Esto resulta interesante para el análisis de *Dream of the Cherry Blossoms* ya que, si bien puede enmarcarse dentro de la clasificación tradicional llamada ‘melodía acompañada’, o como ‘figura-fondo’, el enfoque analítico de cada una de sus capas o estratos y la relación entre ellos presentado por Fessel enriquece su interpretación.

Finalmente, abordamos el análisis musical de la forma de *Dream of the Cherry Blossoms* entendiéndola como el conjunto de elementos que, organizados de una manera específica, determinan el destino de una obra musical. La obra presenta una particularidad: parte de los materiales que aparecen en esta composición son una serie de citas de canciones japonesas que se mixturán con la textura total de la obra. Así, se establecen relaciones de distintas características, incluyendo aquellas llamadas intertextuales.

Consideramos que identificar las diferentes secciones de la obra y establecer las relaciones entre ellas no es suficiente para una comprensión global de la propuesta. Requiere de una instancia analítica para finalizar en la interpretación musical, entendida como un espacio construido de manera reflexiva, actualizada expresivamente en el momento de la interpretación.

2 Caplin (2000) se propuso profundizar el análisis de la forma clásica a través de una serie de funciones y definió un conjunto de procesos formales (repetición, fragmentación, ampliación, etc.) y de tipos formales (oración, período, forma ternaria, sonata, rondo). Sus aportes se enriquecieron con una serie de conceptos relacionados con la armonía, la tonalidad y los procesos cadenciales. El autor considera primordial conocer la función que desempeñan los elementos constitutivos de los enunciados musicales en los temas de la tradición Clásica de Centroeuropa de la segunda mitad del S XVIII. Entendemos que esta herramienta es pertinente para el análisis de las construcciones melódica de Abe.

Análisis de *Dream of de Cherry Blossoms*

Descripción y análisis formal

El análisis formal y estructural posibilita conocer las bases sobre las cuales se conforma la música; son estructuras que funcionan como moldes que soportan el discurso sonoro y le dan coherencia a la obra.

Figura 1

Análisis de *Dream of the Cherry Blossoms*. Abreviatura de compás

Primera Sección													
A													
Intro	Tema Sakura Sakura	Interpolación 1	Tema Sakura Sakura	Interpolación 1	Tema Sakura Sakura	Interpolación 1	Tema Sakura Sakura	Interpolación 1	Tema-Sakura Sakura	Interpolación 1	Tema-Sakura Sakura	Interpolación 1	Tema-Sakura Sakura
c.1-15	c.18	c.19-20	c.21	c.22-23	c.24-26	c.27-28	c.29-31	c.32-33	c.34-36	c.37-38	c.39-41	c.42-43	c.44-45
B													
Transición c.46-63			Interpolación 2. c.64-65				Tema Sakura Sakura c.66-7			Conclusión c.72-73			
C													
Tema Mukō Yokochō c.74-79							Transición – Conclusión c.80-85						
Segunda Sección													
A													
Tema Sakura Sakura c.86-89 (“Jo”)													
B													
Intermedio contraste c.90-104 (“ha”)													
C													
Transición a recapitulación c.105 (Cadenza) (“Kyū”)													
Tercera Sección Recapitulación													
A													
Tema Mukō Yokochō	Interpolación 2	Tema Sakura Sakura	Interpolación 2	Tema Sakura Sakura	Interpolación 2	Tema Sakura Sakura							
c.106-115	.116-117	c.118-119	c.120-121	c.122-123	c.124-125	c.126-129							
B													
Transición	Tema Sakura Sakura	Transición	Tema Sakura Sakura	Interpolación 2	Tema Sakura Sakura	Interpolación 2							
c.130-131	c.132-133	c.134-135	c.136-137	c.138-139	c.140	c.141-142							
C													
Transición c.143 – 147			Tema Sakura Sakura c.148- 151					Coda Final c.152 - 164					

Fuente: Elaboración propia.

En el proceso de análisis de *Dream of the Cherry Blossoms* consideramos la obra como un todo estructurado en tres secciones (Figura 1). Dentro de la primera sección podemos observar una introducción comprendida entre los compases 1 y 15, que es caracterizada por la nota pedal ‘Mi’ en ritmo ostinato de semicorcheas (Figura 2). En esta obra el ostinato genera un plano bien separado del resto de los elementos. El motivo melódico se plasma en este ejemplo que corresponde a los compases 17-18. Cabe mencionar que esta introducción se presenta de forma gradual, desde mínimas intensidades, hasta la generación y construcción paulatina del motivo inicial (el cual aparece completo en el compás 9 para que, a través de las repeticiones, quede fijo y sirva de conector con la siguiente sección). Entre los compases 16 a 45, en la melodía que ejecuta la mano derecha, aparece en forma completa la melodía de la canción *Sakura Sakura*³. La primera sección se desarrolla hasta el compás 85, en cuya finalización se resuenan los tres primeros compases del tema de la canción *Mukō Yokochō*.

Figura 2

***Dream of the Cherry Blossoms*, Introducción**

Dream of the Cherry Blossoms

Keiko Abe

Fuente: (Abe, 1984).

³ *Sakura Sakura* es una canción folklórica japonesa que describe el ciclo de la vida a través de la flor del cerezo, flor nacional de Japón. La canción fue compuesta entre los siglos XVII y XIX, y si bien originalmente estaba dirigida a niños, su popularidad la ha transformado en un símbolo de Japón.

La segunda sección se inicia en el compás 86 y se extiende hasta el compás 105. Allí podemos apreciar uno de los elementos fundamentales de la música tradicional japonesa: la alternancia del ritmo y la métrica libre, lo cual proporciona contrastes y división formal. Aquí la compositora apela al procedimiento denominado *Jo-ha-kyū*, donde *Jo* significa comienzo, *Ha* significa ruptura o interrupción y *kyū* contiene el sentido de correr o acelerar hacia el final (Tokumaru, 2002). Se trata de una organización tripartita de la forma que permite establecer la estructura general de una obra, el desarrollo de cada sección en particular y las frases melódicas determinadas. Este particular procedimiento se desarrolla en *Dream of the Cherry Blossoms* de la siguiente manera: dentro de la segunda sección hallamos el *Jo* en el adagio, entre los compases 86 y 89. El *ha* se sucede entre los compases 90 y 104, que es designado como *Tempo I*. Finalmente el *Kyū* incluye solamente el amplio compás 105, donde está la cadencia, que presenta una forma más libre y de mayor exigencia técnica; constituye además la transición hacia la siguiente sección. A continuación, damos cuenta del desarrollo que ofrece la partitura respecto de los compases 86 y 105, donde se destaca el gran contraste rítmico.

En el primer sistema, Keiko Abe introduce esta segunda sección mediante la reformulación de la canción *Sakura Sakura*. En los siguientes sistemas (entre el dos y el ocho), la sección se vuelve rítmicamente más estable debido, sobre todo, al uso del trémolo. Entre el sistema dos y cinco hay un contraste dada la yuxtaposición del material rítmicamente libre en la mano derecha con el material rítmicamente estable en la mano izquierda. Entre los sistemas cinco y ocho se invita al intérprete a la recapitulación. Aparece una cadencia rítmica que cuenta con un material estable y repetitivo que comienza de modo lento y va aumentando la velocidad desde la transición a la recapitulación.

La tercera sección abarca los compases 106 a 164. En ella hay una recapitulación de la sección inicial de la obra donde reaparecen los cuatro primeros compases de la melodía *Mukō Yokochō*⁴; luego, en el compás 118, dicha melodía aparece en alternancia con la canción *Sakura Sakura*. Finalmente, la obra termina como empieza, con la nota 'Mi' en un *ostinato* de semicorcheas, que se extiende entre los compases 152 a 164.

4 *Mukō Yokochō* es una canción tradicional japonesa que cuenta la historia de un hombre que visita un santuario y, luego de rezar, toma un té en el café local, donde le suceden ciertas experiencias perceptivas.

Aspecto fraseológico

Como hemos apuntado, la compositora toma la melodía *Sakura Sakura* como material para esta composición. Un análisis fraseológico nos permite ver cómo esta melodía está organizada a partir de la presentación de una idea básica, seguida de su repetición, para luego desplegar una frase de continuación ampliada con su cierre⁵.

Este análisis está basado, principalmente, sobre los puntos de comprensión sintáctica de la melodía completa, más no en su aspecto armónico tal como lo indicaría Caplin, pues no estamos ante un caso de música de la tradición tonal. De todas maneras, cabe señalar que en la presentación de la melodía en el compás 70, la frase de continuación presenta también un gesto que podríamos llamar ‘ca-dencial’ ya que es indiscutible su función de cierre de la sección.

Si bien podemos encontrar analogías con las construcciones clásicas de mediados del siglo XVIII hasta la segunda década del siglo XIX, las que se caracterizan en general por su lógica binaria (antecedente-consecuente / frase de presentación - frase de continuación y cierre), cabe mencionar que estas funciones están aquí presentes de una forma particular, restándole linealidad y direccionalidad a ciertos pasajes. Esto, sumado a sus características armónicas no funcionales, nos indica que el aspecto temporal y formal es muy particular.

Configuraciones texturales

Las texturas se desenvuelven dinámicamente. En determinadas secciones, el punto de partida no es el mismo que el de llegada, o bien, en el transcurso de esas secciones, la textura cambia.

Es muy claro el ejemplo de la sección introductoria y el de la sección final donde, sobre una figura en *ostinato*, aparece gradualmente una nueva figura que toma visibilidad de forma gradual. En el compás 5 el intervalo entre la nota nueva y la nota del *ostinato* es pequeño, apenas una cuarta justa. La intensidad pp (pianísimo) podría, de alguna manera, enmascarar la novedad sonora. Consideramos

⁵ Es necesario señalar que en ambas ideas el compás real no coincide con el compás escrito.

que ese enmascaramiento es sustancial para aproximarnos a la idea que propone la obra. Este elemento compositivo aparece ampliado en cada una de sus nuevas apariciones: dos notas, tres notas para finalizar con cuatro notas, las que constituyen una idea clara con un punto de comprensión sintáctica o caída a tierra en su nota final. Esto no termina allí, sino que esa nueva figura se transforma en el nuevo fondo de la melodía principal de la obra. Este proceso se da de forma inversa en la sección conclusiva de la pieza.

Figura 3

Dream of the Cherry Blossoms, compás 1 a 20

The image shows a musical score for 'Dream of the Cherry Blossoms' by Keiko Abe, measures 1 to 20. The score is in 6/8 time with a tempo of 144. It features a piano (p) and a fortissimo (fff) dynamic. Red circles and lines highlight specific melodic motifs and their development. A red box contains the instruction 'poco a poco cresc.' and a red box contains 'I. B.'

Fuente: (Abe, 1984).

Investigación contextual: Intertextualidad musical

Los fenómenos de referencias musicales, es decir, de cómo ciertos momentos o partes de una obra específica remiten a fragmentos o momentos de otras obras, son conocidos bajo el concepto de in-tertextualidad (López Cano, 2007, pp. 30-

36). El término proviene de la teoría literaria donde se establece como intertexto al conjunto de textos factibles de ser relacionado con el que tenemos frente a nosotros. En dicha relación se hace necesaria la habilidad del lector para relacionar un texto con la red de otros textos que conoce, estableciendo relaciones genéricas, estilísticas o autorales entre aquello que lee y aquello que forma parte de su bagaje de conocimientos. Este fenómeno, afirma López Cano, sucede también en la música: el oyente establece relaciones de parentesco entre momentos de una o varias obras estableciendo redes que colaboran en sus procesos de comprensión.

Dream of the Cherry Blossoms presenta fuertes referencias intertextuales: la composición de la música de Abe está conformada por elementos preexistentes, pertenecientes a la cultura japonesa. Los motivos o temas que desarrolla en sus obras siempre entran en relación con simples melodías populares, e incluso motivos de canciones infantiles -como es el caso de *Variaciones sobre canciones infantiles japonesas*- a partir de las que se desarrollan variaciones, hasta tornarse en obras de extrema complejidad técnica y musical-interpretativa. La obra que analizamos no es ajena a esta experiencia, donde además los elementos paratextuales (aquellos que acompañan a la obra y complementan sus sentidos, como el título o hasta el origen de Abe) nos brindan gran variedad de información. Es posible también considerar la intertextualidad centrada en la alusión verbal, como en el caso del sentido cultural que posee para los japoneses la flor del cerezo, su flor nacional. Todas estas referencias remiten a la identidad japonesa, invitando al intérprete a penetrar en ese mundo de redes textuales que propone Keiko Abe.

Conclusiones

Cuando nos preguntamos qué es interpretar y de qué modo alcanzar ese objetivo, nos planteamos el desafío de posicionarnos más allá del rol del instrumentista limitado a ejecutar, sin sobrevenir en la postura opuesta del músico que toma la partitura con el fin de expresar lo propio. Nos propusimos encontrar una alternativa que permita abrir un espacio para la expresión musical donde tengan lugar tanto los sentidos que el compositor imprimió en la obra como la subjetividad del intérprete.

Entender la partitura como un texto permite ampliar el espectro interpretativo de una obra. En este sentido, la lectura realizada sobre de *Dream of the Cherry Blossoms*

soms excede lo musical y se extiende hacia su contexto donde se plantea, además, la necesidad de integrar versión sonora a posteriori. Consideramos que el análisis descriptivo es indispensable ya que permite al intérprete adquirir una variedad de herramientas para enriquecer la ejecución desde la perspectiva responsable que evidencia Walls.

El análisis preceptivo ha permitido adentrarnos en la forma general de *Dream of the Cherry Blossoms* y sus elementos constitutivos. Para ello ha sido muy importante trabajar con el aspecto temporal que ese tipo de análisis propone acerca de la forma. La idea de que esta se vive en el tiempo, pero en realidad se construye en retrospectiva, se convierte en un criterio fundamental a la hora de la ejecución, que precisamente transcurre en el tiempo. La imagen fija de todos los elementos de la obra no sólo ayuda a construir la memoria y a trazar estrategias sobre la *performance*, sino también a lograr un sentido general de la pieza. Abe construye secciones formales muy extensas donde combina el material que extrae de la música popular junto al material original compositivo. De este modo, Abe crea una construcción formal muy compleja para constituir su estilo personal, basado en la integración de variados elementos: la inserción de canciones populares japonesas en sus melodías, la utilización de la improvisación, el uso que le otorga a determinados patrones rítmicos y melódicos, las configuraciones armónicas específicas y el uso de una amplia variedad de las llamadas 'técnicas extendidas'.

En el proceso propuesto como objetivo ha sido fundamental realizar el trabajo contextual propuesto por Walls. Lo que en un principio podría considerarse como un hecho aislado, a partir de la perspectiva intertextual podría considerarse evidencia intencional y significativa. La referencia a melodías folklóricas pre-existentes es constante en las obras de Abe, y en el caso particular de *Dream of the Cherry Blossoms*, las alusiones a la identidad cultural se presentan desde el título. Si no rastreamos y comprendemos estos elementos intertextuales, resulta complejo adentrarse en el mundo de esta obra y en el de Keiko Abe en general.

La propuesta de interpretación planteada en este trabajo busca trascender la lectura de la partitura y la interpretación de las convenciones implicadas en ella, a fin de comprender su contexto de producción, la tradición en la que se inscribe y la idea formal que la compone. Consideramos que esta forma de trabajo, la construcción de una interpretación de carácter reflexiva, permite diferentes visiones y posibilidades de la obra que enriquecen la interpretación.

Referencias bibliográficas

- Abe, K. (1984). *Dream of the Cherry Blossoms*. Frankfurt: Zimmermann.
- Caplin, W. E. (2000). *Classical Form: a Theory of Formal Functions for the Instrumental Music of Haydn, Mozart, and Beethoven*. Oxford University Press.
- Fessel, P. (2005). Hacia una caracterización formal del concepto de textura. *Revista del Instituto Superior de Música*, 1(5), 75-93. <https://doi.org/10.14409/ism.v1i5.514>
- López Cano, R. (2007). *Música e Intertextualidad*. Pauta. Cuadernos de teoría y crítica musical, 104. http://www.academia.edu/6956795/Música_e_intertextualidad
- Rink, J. (2006). Análisis y (¿o?) interpretación en J. Rink (Coord.), *La Interpretación Musical* (pp. 55-80). Alianza Música.
- Tokumaru, Y. (2002). Musical Profile of Japan en R. Provine, Y. Tokumaru y J. L. Witzleben (Ed.), *The Garland Encyclopedia of World Music*.
- Walls, P. (2006). La interpretación histórica y el intérprete moderno en J. Rink (Coord.), *La interpretación musical* (pp. 35-52). Alianza Música.

Cita sugerida: Villavicencio, R. E. (2021). La interpretación musical y el intérprete. Análisis de la obra *Dream of the Cherry Blossoms* de Keiko Abe. *Investiga+*, 4(4), 43-57. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a4n4.pdf

Una propuesta para resignificar la educación patrimonial en futuras docentes de nivel inicial

A proposal to re-signify heritage education in future initial level teachers

*María Virginia Elisa Ferro**

*Betiana Juana Sequeira***

*Daniela Fernanda Carena****

Resumen: Este artículo se desarrolla en el marco del Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG) 'Sensibilización y resignificación del patrimonio cultural del sur de Córdoba', conformado por docentes de los Departamentos de Educación Inicial, Educación e Historia de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Las actividades que aquí se presentan y analizan se llevaron a cabo durante el año 2020 y están ligadas a las cátedras de Epistemología y Metodología de la Investigación Cualitativa del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, correspondientes a primer y quinto año de los trayectos formativos nombrados. Estas actividades se planificaron y desarrollaron con el fin de conocer qué 'apreciaciones' tienen las alumnas y los alumnos sobre aspectos patrimoniales en cada una de las cátedras intervinientes, a partir de 'dar a conocer' propuestas de temáticas relacionadas a la educación patrimonial para el Nivel Inicial.

Palabras clave: educación patrimonial, sensibilización, resignificación.

Abstract: This article is developed within the framework of the Project of Innovation and Research for the Improvement of Undergraduate Teaching (PIIMEG) 'Awareness and resignification of the cultural heritage of the South of Córdoba', made up of teachers from the Departments of Initial Education, Education and History of the Faculty of Human Sciences of the National University of Río Cuarto.

The activities that are presented and analyzed here were carried out during the year 2020, and are linked to the chairs of Epistemology and Methodology of Qualitative Research, Teaching Staff and Bachelor's Degree in Initial Education, corresponding to the first and fifth

Recibido:
26/04/2021
Aceptado:
19/10/2021



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 4.0 Internacional.

* Magíster en Epistemología y Metodología Científica (Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina. Docente e investigadora (Universidad Nacional de Río Cuarto). Argentina.

mveferro@gmail.com

** Licenciada en Educación Inicial (Universidad Nacional de Río Cuarto). Argentina. Adscripta (Universidad Nacional de Río Cuarto). Argentina.

betianajuana@gmail.com

*** Magíster en Ciencias Sociales (Universidad Nacional de Río Cuarto). Argentina. Adscripta (Universidad Nacional de Río Cuarto). Argentina.

carenadaniela@gmail.com

years of the training courses named. They were planned and developed in order to know what appraisals the students have on heritage aspects in each of the intervening chairs, from the presentation of proposals on topics related to heritage education for the Initial Level.

Keywords: heritage education, awareness, resignification.

Introducción

El universo disciplinar y transversal del PIIMEG ‘Sensibilización y resignificación del patrimonio cultural del sur de Córdoba’, responde a la intención de trabajar sobre la significación del patrimonio cultural en sujetos pedagógicos (alumnos y alumnas de la Carrera de Profesorado y Licenciatura de Nivel Inicial) como potenciales educadores y, por tanto, con muchas posibilidades de aportar a la resignificación social del patrimonio cultural regional.

Resignificar el patrimonio cultural implica modificar visiones, concepciones asumidas respecto a qué es el patrimonio cultural, las que serán posibles si se toma conciencia respecto a que las diferentes maneras de definirlo implican variadas valoraciones en relación con la importancia que un bien cultural tiene y, por ende, de la existencia de diversas formas de uso (o de apropiaciones) y de vivenciarlo. La educación patrimonial -de carácter arqueológica, archivística, museística e inmaterial- que se propone posee una flexibilidad en cuanto a los espacios institucionales en donde se ha programado desarrollar: museos, reservas arqueológicas, sitios arqueológicos, recorridos urbanos, bibliotecas y archivos de la ciudad de Río Cuarto y del sur de la provincia de Córdoba.

El objetivo general del proyecto es que las y los estudiantes de las carreras docentes de la Facultad de Ciencias Humanas que participan del proyecto, logren resignificar concepciones y posibles usos del patrimonio cultural integral del sur de Córdoba.

Entre los objetivos específicos del proyecto están: conocer y reflexionar acerca del patrimonio cultural integral del sur cordobés a través de su abordaje y problematización desde diferentes campos disciplinares; incentivar el trabajo compartido entre las y los estudiantes de las diferentes carreras, entre éstos y las y los ayudantes (alumnos, alumnas, adscriptos, y adscriptas que participan del proyecto), favorecer el conocimiento y el debate de perspectivas epistémico-metodológicas en las diferentes actividades que se llevarán a cabo en el proyecto y

propiciar prácticas colaborativas en el trabajo docente a través de la vinculación intercátedras, entre otros.

A partir de estos objetivos, la innovación del proyecto se centra en lograr rupturas conceptuales, mejoras relacionadas con la introducción de la temática y contenidos referidos a la educación patrimonial en carreras donde tradicionalmente no se aborda, en la creación de instancias de discusión y en la identificación de dimensiones objetivas y subjetivas -saberes implícitos y emergentes-, sin perder de vista todo el proceso a lo largo de los tres años de implementación del proyecto general.

Para ello, partimos de considerar que la concepción de patrimonio ha tenido en el transcurso del tiempo y, sobre todo, en las últimas décadas, cambios significativos en relación con su definición. Este avance conceptual del término implica abordar teóricamente rupturas entre visiones más limitadas y tradicionales y posturas patrimoniales más holísticas y actuales, y reflexionar, entre otros interrogantes, sobre: ¿qué concepción del patrimonio se busca resignificar? ¿cuál es la propuesta de futuro? ¿qué rupturas conceptuales y nuevas narrativas implican?

Concepciones teóricas tradicionales, que van desde el Renacimiento hasta la década de 1970 del siglo XX, planteaban que la noción de patrimonio contemplaba un conjunto de monumentos históricos que hacen a la identidad nacional. Actualmente, se sostiene una visión más abarcadora y heterogénea

Los nuevos sentidos que ha adquirido el concepto de patrimonio cultural, con su aplicación gnoseológica junto a la historia que admite lo cotidiano como parte de ella, así los bienes patrimoniales, van más allá de lo natural, arquitectural y lo urbanístico, actualmente se mezclan las dos grandes categorías patrimoniales establecidas inicialmente Natural y Cultural, en el 'paisaje cultural' que contiene los valores de la labor del hombre transformando la naturaleza. La búsqueda de los valores materiales e inmateriales en el patrimonio cultural, se manifiesta en expresiones concretas y en mensajes inmateriales, los que conforman un sello de identidad que se articula al patrimonio material como signos evidentes de su existencia. Hoy el patrimonio material adquiere todo su sentido a través del enfoque de su memoria, implícito en los valores que le otorga la sociedad en su condición patrimonial. (Díaz Cabeza, 2007, p. 1)

Por otro lado, en la última década, la literatura científica sobre patrimonio, especialmente la procedente de las disciplinas de la educación, comunicación y turismo, ha contribuido a superar la visión objetual del patrimonio (el patrimonio son bienes, cosas, elementos tangibles), la visión legislativa (el patrimonio es aquello que se declara como tal en la legislación internacional, estatal y autonómica), la visión monumentalista (el patrimonio se refiere a bienes de gran presencia y monumentalidad), la visión historicista (el patrimonio ha de tener tiempo, peso y poso de la historia), la visión economicista (el patrimonio comprende preferentemente bienes con un elevado valor económico), la visión universalista (el patrimonio puede llegar a pertenecer al conjunto de la humanidad, como es el caso de la categoría de patrimonio mundial de la Unesco), y la visión turístico-lúdica (el patrimonio ha de estar vinculado a espacios, lugares, sitios o espectáculos que desean ser visitados por las personas, especialmente por aquellas ajenas al contexto en el que se inscribe) (Fontal Merillas, 2016).

A partir de este marco conceptual, el desarrollo del artículo se divide en dos apartados. En el primero, a través de un encuadre normativo y conceptual, se introduce la importancia de la educación patrimonial en el nivel inicial y se dan a conocer una serie de recursos didácticos que resaltan y acompañan su potencial educativo desde los primeros años de escolaridad (a través de la aplicación de un 'diagnóstico').

En un segundo lugar, se presenta la propuesta planificada como 'Actividad de Divulgación', sus objetivos, momentos y formas de implementación y, además, se dan a conocer los resultados de la actividad de evaluación en donde se sistematizan las percepciones y apreciaciones sobre patrimonio que las alumnas y los alumnos tenían antes del encuentro y posterior a su desarrollo.

Primera parte: educación patrimonial en el nivel inicial

La educación patrimonial es un campo emergente de la educación cuya preocupación fundamental, según los dictados de la Unesco y las estrategias de intervención educativa más extendidas, se centra en el conocimiento, la valoración, la conservación y la difusión del patrimonio cultural y su papel como generador de sentidos, de identidad y pertenencia social. Su referente pedagógico es 'la pedagogía del patrimonio' definida en la Resolución N° 5 del Consejo de Europa (1998) como una forma de educación que integra los diferentes métodos activos de la

enseñanza y fomenta la relación entre educación y cultura a través de diferentes formas de comunicación y expresión (Cantón Arjona, 2015).

Definimos educación patrimonial como la acción educativa consciente, organizada y sistematizada dirigida a la formación de sujetos a partir del reconocimiento y la apropiación de su sustento cultural, histórico, político y ético-espiritual. En Latinoamérica, la educación patrimonial como disciplina comienza a tener mayor impronta en el ámbito educativo a partir de la década de 1990, avanzando considerablemente a la par de su desarrollo conceptual, las leyes educativas que acompañan el diseño de sus objetivos, contenidos y metodología.

En Argentina, las normativas nacionales y provinciales que establecen los objetivos propios del nivel inicial fomentan, entre sus contenidos, el abordaje y la inclusión de la educación patrimonial en y desde los primeros años de escolarización, entre ellas:

Nivel provincial:

- Contenidos Básicos Comunes (CBC). Para posibilitar la apropiación de lo real por parte de los niños se hace necesario (...) partir del territorio vital, próximo, explorarlo sistemáticamente, contrastar, comparar, permite que los alumnos, al mismo tiempo que construyen conocimientos, incorporen valores y reconozcan la diversidad sociocultural, resuelvan situaciones que se les 'presentan en su vida cotidiana, amplíen sus posibilidades de expresión y comunicación, aprendan a convivir, a compartir y a disentir' (Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial, 1997, p. 27).

- Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). 'Propiciar la conformación de identidad personal y colectiva, promoviendo el reconocimiento de culturas, lenguajes e historias personal, familiar, local, provincial, regional y nacional'. La valoración y respeto de formas de vida diferentes a las propias y la sensibilización frente a la necesidad de cuidar y mejorar el ambiente social y natural (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Nivel Inicial, 2004, pp. 15-21).

- Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Área de patrimonio cultural. 'Es fundamental que nuestros estudiantes aprendan a conocer y a valorar la herencia que como grupo hemos recibido'. 'Desarrollar una visión integral y articulada de la potencialidad educativa que entraña el Patrimonio Cultural tangible

e intangible'. 'Enriquecer el capital cultural de los docentes para que estimulen en los estudiantes la inquietud por conocer su patrimonio, promoviendo en ellos actitudes comprometidas y participativas en la preservación de aquello que les pertenece y los identifica como comunidad' (Documento Patrimonio Cultural en Educación, 2010: 4).

- Diseño Curricular de la Educación Inicial 2011-2020. 'El afianzamiento de los valores democráticos, la superación de toda forma de discriminación, el desarrollo de conductas y hábitos de responsabilidad y cuidado en relación con la circulación, el consumo, la salud y la sexualidad, así como el conocimiento, valoración, protección y conservación del medio ambiente, entre otros, constituyen prioridades que han de ser tenidas en cuenta para su abordaje en la escuela en general y en la Educación Inicial en particular' (Diseño Curricular de la Educación Inicial, 2011, p. 21).

Nivel nacional:

- Ley de Educación Nacional 26.206. 'Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural' (Capítulo II, Artículo 11c, 2006). 'Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad' (Capítulo II, Artículo 20 a, 2006).

Desde estos marcos normativos, y en el marco del Documento Patrimonio Cultural en Educación (2010), se describen objetivos y sugerencias didácticas que tienen como propósito fomentar y resaltar el potencial educativo del patrimonio cultural en los primeros años de escolarización. Entre ellas se encuentran:

- Sensibilizar a los docentes en torno a las problemáticas inherentes al Patrimonio Cultural, e impulsar el fortalecimiento de su presencia en el currículum oficial como contenidos propios de la formación ciudadana.

- Promover el proceso de contextualización y actualización de contenidos curriculares que se abordan en las aulas e integrar nuevos escenarios educativos: bibliotecas, archivos, museos, la ciudad, entre otros.

- Aportar a la formación docente y a la reflexión sobre las propias prácticas para potenciar la significatividad de los aprendizajes, y estimular la formulación de proyectos áulicos e institucionales referidos al Patrimonio Cultural.

- La transposición didáctica por parte del docente.

- La transversalidad de los contenidos del Patrimonio Cultural y el abordaje planificado de ejes y problemáticas que habiliten la integración de los diversos campos de conocimiento, áreas de aprendizaje y espacios curriculares relacionados directa e indirectamente con él.

- La valoración de la cultura local y regional con la finalidad de despertar en los estudiantes la inquietud por conocer su patrimonio y promover en ellos actitudes comprometidas y participativas a favor de la conservación de aquello que les pertenece y los identifica como comunidad.

- El rescate de los saberes previos de los estudiantes hacia la construcción de nuevos conocimientos, de manera que lo nuevo adquiriera progresivamente sentido y se integre a lo conocido, resignificando. La intención es desarrollar la comprensión que, como sujetos, tienen del mundo, y ampliar su experiencia a través del conocimiento y valoración de su historia personal y social.

- La contextualización de situaciones particulares a partir de la realidad que les dio origen, para comprender mejor la compleja y dinámica trama de los procesos sociales.

- Relacionar la diversidad de lenguajes culturales en la interacción de unos textos con otros: escritos, orales, corporales, gráficos, fotográficos, audiovisuales, informáticos a través de las Tics, e interactivos y multimediales, blogs, web, chat.

- Los propósitos y valores que promueve la Educación Ambiental basados en el respeto y cuidado de la vida y la preservación del ambiente, noción esta que incluye al Patrimonio Cultural como un recurso no renovable.

Todo esto podrá lograrse si se realiza una adecuada selección de contenidos y recursos didácticos. Para ello, los autores Miralles y Rivero (2012) plantean ciertas generalidades a tener en cuenta para la enseñanza del patrimonio en el nivel inicial:

- Aprendizajes significativos: serán la base para que los nuevos conocimientos se integren en el bagaje conceptual de los alumnos y tengan sentido para ellos, partiendo de una adecuada motivación y cercanía hacia lo que les interesa.

- Trabajo globalizado que integra todas las áreas del currículo.

- Implicación y participación: el papel principal lo tiene el alumno y debe ser él quien protagonice su aprendizaje. Su motivación por el aprendizaje y su participación activa serán parte imprescindible de este proceso.

- Acercamiento lúdico: se tiene en cuenta que la principal actividad del niño de esta edad se basa en el juego y se proponen actuaciones basadas en él. Jugar es aprender, y encauzar dicho juego supone llevar a la práctica aquello que pretendemos transmitir de la manera más motivadora y adaptada posible.

- Fomento de relaciones y asociaciones: lo aprendido por los niños no supone la suma de todos los contenidos, sino la integración de los elementos de trabajo que se van llevando a cabo en el aula, en el que la relación entre ellos no es arbitraria. Así, se trabajan contenidos a partir de otros, se globaliza en un todo común para que el aprendizaje sea significativo y, lo más importante, para que los niños aprendan a aprender.

- Importancia de la narración: no solo por la relevancia que el desarrollo del lenguaje tiene en esta etapa, sino porque 'contar' es vivenciar, adentrarse en lugares y tiempos pasados que harán acercarse al niño a mundos por conocer; la imaginación desempeña un papel muy importante.

- Experiencias y vivencias cercanas: partir de su propia experiencia y vida (el protagonista de la semana, la historia personal), o de su entorno inmediato (el árbol genealógico), permitirá reducir esa distancia existente entre el concepto de historia y los alumnos.

- El papel de la imagen: como elemento ilustrativo y llamativo para ellos, como manera de acercarse a tiempos históricos mediante la fotografía de momentos pasados, el dibujo, etc.

A pesar de lo expuesto hasta aquí sobre la importancia de abordar la educación patrimonial desde los primeros años, encontramos que, en los Planes de Estudios

del Profesorado y de la Licenciatura de Nivel Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, no existe ninguna asignatura que aborde cuestiones de Educación Patrimonial. Por lo tanto, planteamos la actividad que se expone a continuación.

Segunda parte: actividad de divulgación

En relación con las actividades programadas para llevar a cabo durante el segundo cuatrimestre de 2020 para las carreras de Profesorado y Licenciatura en el Nivel Inicial, en este apartado nos centraremos en la 'Actividad de Divulgación'. Entendemos por divulgación científica el conjunto de actividades de promoción y circulación del conocimiento construido por medio de métodos científicos, los cuales tienen una importancia en el contexto social.

Dadas las condiciones sanitarias imperantes en el transcurso del 2020, la actividad se organizó a partir de un encuentro virtual sincrónico con las y los alumnos de las cátedras de Epistemología y Metodología de la Investigación Cualitativa, a través de la plataforma *Meet*. La organización y difusión del encuentro estuvo a cargo de las docentes, responsables y adscriptas de las cátedras ya mencionadas, se realizó a través de los grupos de *Facebook* de ambas cátedras y se compartió la invitación a participar como actividad extracurricular.

El objetivo de la actividad fue dar a conocer propuestas de temáticas relacionadas a la educación patrimonial en los primeros años de escolaridad, a partir de tres ejes que guiaron el encuentro: en un primero momento se presentó el proyecto PIIMEG, luego se dieron a conocer ejemplos puntuales de trabajos de Educación Patrimonial aplicados al ámbito de la Educación Inicial y, por último, se compartieron las experiencias en investigación sobre patrimonio en educación de las profesoras adscriptas en las cátedras que participan del proyecto.

A continuación, se desarrollan cada uno de los momentos del encuentro y sus actividades según los ejes vertebradores:

1. Desarrollo del encuentro: la coordinación del encuentro estuvo a cargo de la profesora María Virginia Ferro. Se realizó la presentación del proyecto PIIMEG y se compartieron ejemplificaciones en el ámbito de la educación patrimonial de investigaciones aplicadas al Nivel Inicial. Se presentó el vi-

deo Programa 'Jugando conozco mi patrimonio', del Servicio Nacional de Patrimonio Cultural.

2. Presentación de trabajos presentados a congresos: en el marco del proyecto general, se presentaron los trabajos de investigación realizados por las docentes participantes:
 - Cátedra de Epistemología: Betiana Sequeira y María Virginia Ferro: 'Educación patrimonial para niños del Nivel Inicial'. XXV Jornadas Interdisciplinarias de la Fundación ICALA. Intercambio Cultural Alemán Latinoamericano. Río Cuarto. 29 y 30 de octubre de 2020.
 - Cátedra de Metodología de la Investigación Cualitativa: Daniela Carena y María Virginia Ferro: 'Accesibilidad cognitiva en museos'. XXV Jornadas Interdisciplinarias de la Fundación ICALA. Intercambio Cultural Alemán Latinoamericano. Río Cuarto. 29 y 30 de octubre de 2020.
3. Actividad de evaluación: para este momento, se elaboró un formulario Google form que se compartió en el *chat* de la plataforma en los últimos 15 minutos, para que las y los alumnos pudieran completarlo.

El formulario se organizó en relación con tres preguntas:

1. ¿Qué nuevos aspectos/conceptos te surgieron luego de las presentaciones?
2. Cambió tu perspectiva/concepto sobre Educación Patrimonial? Desarrolla brevemente una explicación.
3. Consideramos relevante el abordaje de la Educación Patrimonial en tu formación en el Profesorado o Licenciatura en Nivel Inicial. Desarrolla brevemente el fundamento de tu respuesta.

Resultados de la actividad de evaluación formativa

En el encuentro participaron setenta y ocho alumnos de las Cátedras Epistemología y Metodología de la Investigación Cualitativa, de los cuales cincuenta y ocho eran alumnos de primer año y veinte, de quinto año. Todos respondieron el cuestionario adjunto al chat finalizado el encuentro.

Algunas de las respuestas brindadas se dan a conocer en el siguiente cuadro.

Cuadro I

Respuestas según cátedras

Preguntas	Respuestas	
	Epistemología: Primer año	Metodología: Quinto año
<ul style="list-style-type: none"> · ¿Qué nuevos aspectos/conceptos te surgieron luego de las presentaciones? 	<ul style="list-style-type: none"> · “Aspectos de inclusión, enseñanza y aspectos cognitivos”. · “Muchos. La definición e importancia de patrimonio cultural en Nivel inicial y la importancia de la inclusión en Museo o patrimonios”. · “Educación patrimonial, inclusión, patrimonio, innovación, concientización, programas educativos”. · “Nunca me había planteado las dificultades que puede suponer la accesibilidad de personas en situación de discapacidad en los museos u otras instituciones”. · “Me llamó la atención el concepto de museología y los beneficios que produce introducir en los más pequeños la enseñanza de educación patrimonial”. (La alusión se corresponde con las prácticas museales presentadas como ejemplo y que distan de la mirada solo puesta sobre el edificio o la exposición tradicional). 	<ul style="list-style-type: none"> · “Me pareció muy interesante la resignificación de las ciencias sociales en cuanto a la manera de abordar nuestro patrimonio cultural como una manera de continuidad en el Nivel Inicial a través de propuestas novedosas”. · “El concepto de patrimonio cultural tuvo una nueva concepción al adentrarse a lo que es el nivel inicial, ya que nunca lo había visto desde ese ámbito”. · (Aludiendo. en ambos casos. a los ejemplos presentados en los videos). · “Me pareció muy importante el incluir a la sociedad en general y que todos puedan acceder a conocer el patrimonio cultural en general y el de su ciudad en particular”. · “Sensibilización mediante proyectos, integración a la sociedad”. · “Valoración de la ‘Educación Patrimonial’ como derecho humano, que tiene que ver con el sentido de identidad” · “Luego de escuchar las presentaciones me permitieron comprender que el patrimonio cultural es muy enriquecedor al momento de llevarlo a una sala, en el cual comprendí que este se forma desde un proceso social y cultural que atribuyen a valores, funciones y significados”. · “En este encuentro surgieron en mí nuevos conceptos muy interesantes, no sabía sobre el Patrimonio Cultural en nivel inicial, la importancia de la inclusión en estos aspectos y accesibilidad cognitiva”. (En este caso, se refiere a la consideración sobre problemas no registrados anteriormente sobre la accesibilidad en museos).

<p>¿Cambió tu perspectiva/concepto sobre Educación Patrimonial? Desarrolla brevemente una explicación.</p>	<p>“Sí, debido a que no sabía la amplitud del concepto y de la manera abarcativa que se puede incluir en la Educación inicial”. (Se menciona a colación de una mirada primigenia centrada sobre determinado grupo de edades entre las cuales no se contemplaba a niños pequeños).</p> <p>“Cambió y mucho. Desde un punto de vista como futura docente, me ayudó mucho y para un futuro también, para poder desarrollarlo en un futuro a la sala”.</p> <p>“Sí, cambió. No tenía en claro lo que significaba la educación patrimonial y el impacto que tenía en los niveles educativos”. (Aquí, el cambio radica en poder pensar de manera significativa sobre la educación patrimonial).</p> <p>“Sigo pensando que el conocimiento sobre el patrimonio cultural es de suma importancia. Luego de la presentación me di cuenta de la existencia de muchos lugares y situaciones que se vinculan con este, de los que no estaba al tanto, pero me gustaría informarme y conocer”.</p> <p>“Sí, porque pude llegar a interpretar el valor que tiene el reconocimiento del patrimonio para conocer y valorar los elementos de la propia cultura”.</p>	<p>“Amplió mi perspectiva debido a que magnificó el ‘efecto’ de abordar la educación patrimonial de una manera significativa, constructiva e inclusiva”.</p> <p>“Sí, cambió mucho mi perspectiva, ya que durante mi experiencia en los jardines no se profundiza sobre la educación del patrimonio cultural, sino que se dan de manera muy superficial, y sumado a que en el diseño curricular de la provincia tampoco se ahonda sobre dicha temática, sino que se da un lugar muy general y son temáticas importantes para llevar adelante con los niños/as de edades tempranas”. (En este caso, se hace mención al conocimiento adquirido sobre contenidos específicos provenientes del diseño curricular y ejemplos de aplicación).</p> <p>“Pude ver los conceptos desde otra perspectiva y tener en cuenta, fundamentalmente, la integración de la sociedad aplicado a diversos ámbitos, más que nada teniendo en cuenta el nivel inicial. A su vez, puede servirnos para general efectos de sensibilización en los niños, dándoles interés para realizar visitas a museos, lugares de arte, cultura, relacionado a lo cultural”.</p> <p>“Sí, cambió mi mirada que tenía ya que me permite apreciar una nueva perspectiva del patrimonio cultural en el nivel inicial y la modalidad de darle, para que los niños conozcan los patrimonios más cercanos y la importancia de revalorizar la identidad cultural como ciudadanos de una sociedad”. (Aquí, nuevamente, se percibe un cambio mediado por el conocimiento de un andamiaje proveniente del diseño curricular y ejemplos abordados).</p> <p>“De acuerdo a lo planteado en las presentaciones, me permitió cambiar mi perspectiva sobre Educación Patrimonial al ver diferentes maneras que se pueden llevar a la sala”. (La perspectiva inicial asociada a un lugar específico y estable, aquí se modifica gracias a la ejemplificación de actividades que se pueden desarrollar en sala).</p>
--	---	--

<p>¿Consideras relevante el abordaje de la Educación Patrimonial en tu formación en el Profesorado o Licenciatura en Nivel Inicial? Desarrolla brevemente el fundamento de tu respuesta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Considero que es importante que ellos conozcan acerca de lo valioso que es conocer y aprender cuestiones básicas del patrimonio cultural”. • “Lo considero muy importante, retomando lo que dijo la profesora, los niños pasan a ser actores sociales cuando se ponen en contacto con la cultura y el contexto. Todos deberíamos tener la experiencia y conocer nuestra cultura”. • “Sí, lo considero relevante, ya que dentro de la sala debemos conocer y valorar los diferentes patrimonios culturales con los que nos vamos a encontrar”. • “Sí, porque es importante que los chicos, desde temprana edad, puedan reconocer los elementos de la cultura de su contexto y esto se puede lograr de una forma interesante para ellos a través de visitas a distintos espacios culturales”, • “Creo que después de lo enseñado hoy por las profesoras, es muy importante en la formación de la Licenciatura de Educación Inicial para ya, desde pequeños los niños, construyan valores a la identidad y respeten la interculturalidad a la cual pertenecen, entre otras cosas”. • “Sí, considero importante el abordaje de la Educación Patrimonial en la formación de Licenciatura en Nivel Inicial ya que fomenta la relación entre educación y cultura a través de diferentes formas de comunicación y expresión”. el abordaje de la Educación Patrimonial en la formación de Licenciatura en Nivel Inicial ya que fomenta la relación entre educación y cultura a través de diferentes formas de comunicación y expresión”. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Claramente sí. Considero de suma importancia proponer abordar este tipo de conocimientos en la formación de nuestra carrera, todo ello enriquece nuestra labor docente y fortalece nuestro patrimonio cultural en la medida en que conocerlo, trabajarlo, implicarnos en él, hace que lo propaguemos generacionalmente”. • “Sí, lo considero importante ya que de esa manera se retoma y se valora la identidad cultural de cada niño y niña haciéndolos partícipes activos de la sociedad en que están inserto. Además, no siempre se los considera de esa manera y no es un tema abordado en profundidad”. • “Sí, considero de mucha importancia el abordaje de la educación patrimonial en mi formación de profesora. En el momento de enseñar en la sala, uno, como docente, se da cuenta que lo que ha trabajado ha sido de manera muy general y no profundizando sobre dicha temática”. • “Si, considero importante ya que amplía los conocimientos de los niños y docentes en diversos ámbitos que muchas veces no suelen tratarse en el Nivel Inicial. Me parece una buena temática para comenzar a trabajar desde pequeños, y generar un efecto de integración a la sociedad desde pequeños”. • “Considero que los aspectos que se presentaron son novedosos a la carrera y la modalidad que se puede abordar estas temáticas para los niños y las niñas”. • “Si, ya que es una temática muy interesante que no hemos visto a lo largo del profesorado y siento que es muy importante centrarnos y conocer todo aquello que nuestros antepasados nos han dejado como herencia cultural y social”.
--	---	--

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de las respuestas

Con respecto a la pregunta N° 1, '¿Qué nuevos aspectos/conceptos te surgieron luego de las presentaciones?':

En las respuestas de las y los estudiantes surgen aspectos relacionados con: inclusión, concientización, sensibilización, proyectos innovadores, abordajes posibles en el ámbito de la Educación Inicial.

Con respecto a la pregunta N° 2, '¿Cambió tu perspectiva/concepto sobre Educación Patrimonial? Desarrolla brevemente una explicación':

En todas las respuestas se manifiesta abiertamente el cambio con respecto a perspectiva y concepto de la Educación Patrimonial, y se enfatiza la conexión con la práctica docente futura (en el caso de alumnos de primer año), y de integrarlos a la práctica docente actual (en el caso de los alumnos de quinto año, quienes en su mayoría son profesores en ejercicio).

En cuanto a la pregunta N° 3, '¿Considerás relevante el abordaje de la Educación Patrimonial en tu formación en el Profesorado o Licenciatura en Nivel Inicial? Desarrolla brevemente el fundamento de tu respuesta':

En todos los casos se considera relevante el abordaje de la Educación Patrimonial en el ámbito del Nivel Inicial. Particularmente, las alumnas de quinto año señalan que esta temática no ha sido abordada dentro de la carrera. También se mencionan aristas vinculantes tales como su importancia en el desarrollo de edad temprana de la integración y el conocimiento de la herencia cultural y social que hacen a la identidad.

Conclusión

A partir de los datos obtenidos de las respuestas de las y los alumnos, podemos aseverar que la importancia de incorporar la educación patrimonial en el trayecto de formación docente radica, no solo en conocer su implicancia educativa desde los primeros años de escolaridad para fomentar su implementación en y desde la

educación inicial, sino también en la necesidad de incorporar transversalmente en los planes de estudios de educación superior la educación patrimonial, con el fin de formar ciudadanos críticos y docentes ‘sensibles y comprometidos’ con la vivencia y transmisión social del patrimonio, ya que, como sostiene Neus González-Monfort (2019), “el patrimonio es un recurso educativo para aprender a reflexionar sobre la construcción de las identidades, aprender a tomar decisiones como agentes activos, y a imaginar un mundo futuro basado en valores de justicia social” (p. 136).

Consideramos que la tarea pedagógica y de formación que hacen las y los docentes en este tema es trascendental para la configuración de las identidades, así como para la preservación y transmisión de nuestros valores culturales, singularidades regionales y significaciones no solo en el ámbito individual sino también colectivo. La ‘sensibilización’ significa hacer que una persona se de cuenta de la importancia o el valor de una cosa, o que preste atención a un concepto o concepción. Por otro lado, la noción de ‘resignificación’ se asocia implícitamente a un cambio (con respecto a una idea, imagen o concepto). El problema que nos hemos planteado ha sido cómo introducir a alumnos y futuros docentes del Nivel Inicial al ámbito de la Educación Patrimonial, que no es enseñado en ningún momento del Plan de Estudios vigente tanto del Profesorado como de la Licenciatura en la Universidad Nacional de Río Cuarto. El diagnóstico evidencia desconocimiento o cierta concepción tradicional ligada al uso objetual del patrimonio, monumentalista o turística-lúdica. En las respuestas se hace mención a ‘haber estado en una biblioteca o museo’, no asignándole ninguna carga valorativa o significativa que involucre la identidad, construcción de memoria colectiva, tanto como distinciones entre lo natural y lo cultural. La actividad de divulgación nos ha permitido articular nuevos conceptos de patrimonio, con ejemplos específicos de aplicación que pueden llevarse a cabo en contexto.

Como docentes, nuestra mirada de futuro se dirige centralmente a explotar nuevos modos de ver el patrimonio y su posible implementación como dispositivo pedagógico sistematizado y transferible.

Referencias bibliográficas

- Cantón Arjona, V. (2015). *Educación patrimonial: objetos patrimoniales y sujetos de la apropiación*. Universidad Pedagógica Nacional/FFyL-UNAM. <http://ec.filos.unam.mx/2015/06/15/educacion-patrimonial-objetos-patrimoniales-y-sujetos-de-la-apropiacion/>
- Díaz Cabeza, M. (2010). *Criterios y conceptos sobre el patrimonio cultural en el Siglo XXI*. UBP Serie Materiales de Enseñanza. <https://www.ubp.edu.ar/wp-content/uploads/2013/12/112010ME-Criterios-y-Conceptos-sobre-el-Patrimonio-Cultural-en-el-Siglo-XXI.pdf>
- Fontal Merillas, O. (2016). *Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década*. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n2/art24.pdf>
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. Ministerio de Educación. (2006). <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1995). *CBC: Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial*. Buenos Aires. Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002245.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2010). *Patrimonio cultural en educación*. Córdoba. Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003415.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2011). *Diseño Curricular de la Educación Inicial*. https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionInicial/DCJ_Inicial-23-02-2018.pdf
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2004). *NAP: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Nivel Inicial*. Buenos Aires. Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000978.pdf>
- Miralles Martínez, P. y Rivero Gracia, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *REIFOP*, 15(1), 81-90.
- Neus González-Monfort, (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El futuro del pasado*, (10), 123-144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7105050>
- Servicio Nacional de Patrimonio Cultural. Santiago de Chile. (6 de marzo de 2017). *Programa 'Jugando conozco mi patrimonio'* (Video). Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=77Z3UW27ObI>

Cita sugerida: Ferro, M. V., Sequeira, B. J. y Carena, D. F. (2021). Una propuesta para resignificar la educación patrimonial en futuras docentes de nivel inicial. *Investiga+*, 4(4), 58-73. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a4n4.pdf

El juego en los diseños curriculares de la formación docente. Un estudio sobre la provincia de Buenos Aires

The Game in the Curricular Designs of Teacher Formation. A study on the province of Buenos Aires

Nicolás Viñes*

Resumen: La formación superior en Argentina se organiza en las universidades y en las Instituciones de Formación Superior no universitarias. El objeto de esta investigación es analizar los saberes de la formación de profesores en Educación Física en los Institutos Superiores de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires. Específicamente, el trabajo se ocupa del estudio del diseño curricular de la provincia de Buenos Aires y, en ese contexto, del análisis de la propuesta de juego. El texto se enmarca en una investigación mayor en donde se estudian los modos en los cuales se aborda la enseñanza del juego en la formación superior en Argentina.

Palabras clave: juego, formación docente, diseño curricular, tiempo libre.

Abstract: Higher education in Argentina is organized in universities and non-university Higher Education Institutions. The purpose of this research is to analyze the knowledge of the formation of teachers in Physical Education in the Higher Institutes of Teacher Formation of the province of Buenos Aires. Specifically, the work deals with the study of Curricular Design of the province of Buenos Aires and within that framework the analysis of the game proposal. The text is part of a larger investigation where the ways in which the teaching of the game is approached in higher education in Argentina are studied.

Keywords: game, teacher formation, curricular designs, free time.

Recibido:
07/07/2021
Aceptado:
04/10/2021



Esta obra está bajo
una Licencia
Creative Commons
Atribución-No
Comercial- Sin
Derivadas 4.0
Internacional.

* Docente de Educación Física (Universidad Nacional de La Plata). Argentina.
nvines@fahce.unlp.edu.ar

Introducción

Este trabajo es el resultado de una de las líneas de investigación de un proyecto colectivo cuyo título es El juego en los diseños curriculares jurisdiccionales de la Educación Superior No Universitaria de Educación Física en Argentina, radicado en el Centro Interdisciplinario Educación, Cuerpo y Sociedad (CICES) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Dicho proyecto está aprobado y financiado por la Universidad Nacional de La Plata en el marco del Programa Nacional de Incentivos a los Docentes Investigadores.

Esta investigación propone indagar en los diseños curriculares jurisdiccionales (DCJ) de la Educación Superior No Universitaria de Educación Física en Argentina que se encuentran actualmente en vigencia, analizando cuáles son las perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas que se ponen de manifiesto sobre el juego, en tanto contenido a ser enseñado por la Educación Física.

La propuesta entiende el juego como práctica corporal y como contenido a enseñar, proponiéndose indagar en las razones por las cuales perduran las formas tradicionales de su incorporación, en tanto herramienta o medio y, asimismo, busca reflexionar en torno a las dificultades específicas respecto de sumar, en la formación, los resultados de las investigaciones y de otras perspectivas que se distancian de estos posicionamientos y presentan el juego como saber de la cultura.

Esta perspectiva implica una crítica sobre las definiciones, conceptos, características y relatos que se construyen y circulan en los discursos sobre el juego en los DCJ de la Educación Física de la Educación Superior no Universitaria Argentina. La recuperación de estos discursos pretende averiguar cómo se han naturalizado, sin los debidos análisis, ciertos conceptos y relatos que conforman conocimientos inobjetable. Es menester revisar estas ideas para establecer principios que permitan orientar, de mejor manera, los saberes que se transmiten.

En el año 2007, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) establece por Resolución 23/07 el 'Plan Nacional de Formación Docente 2007/2010'. Esta política fue diseñada por el Ministerio de Educación Nacional, junto al Consejo Federal de Educación y los Ministerios jurisdiccionales. Complementariamente, vía Resolución 24/07, se aprobaron los 'Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial' (LCN). Este documento es una propuesta que

“busca profundizar y mejorar las definiciones curriculares, generar progresivos consensos y, especialmente, fortalecer la integración nacional del currículo de formación docente, apoyando la coherencia y calidad de las propuestas de formación en todo el territorio” (LCN, 2007, p. 11). En términos más específicos, es una normativa nacional que “define los marcos, principios, criterios y formas de organización de los diseños curriculares jurisdiccionales y de la gestión del currículo” (p. 21).

En los Lineamientos Curriculares Nacionales se indica que los diseños curriculares se deben estructurar en cuatro dimensiones: a) El marco curricular, b) La gestión jurisdiccional e institucional del currículo, c) Las recomendaciones para la conformación jurisdiccional de la oferta en sus distintas especialidades, d) Las indicaciones centrales de capacitación y asistencia técnica. Para nuestro objeto de estudio, la dimensión que más nos interesa es la del marco curricular, “[...] que implica la definición de los principios y criterios de selección, organización y distribución del conocimiento considerado público y necesario para la formación, así como recomendaciones centrales para su diseño” (p. 18). De lo cual se desprende que será el INFoD quien prescribirá los criterios que determinan el saber en circulación, que se establece como verdad acerca de cómo se concibe a la Educación Física y a las distintas prácticas corporales que la integran. Esto quedará plasmado formalmente en las ‘Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Física’, que publicó el INFoD en el año 2009 (Lugüercho, 2019, p. 8).

Dicho documento brinda una serie de recomendaciones a los equipos técnicos jurisdiccionales que tienen por función establecer los DCJ a partir de los LCN, procurando ofrecer “[...] un marco para la definición de los propósitos y contenidos en los planes para la formación docente inicial” que, de todos modos, en tanto orientaciones no “[...] cubren de modo exhaustivo ni definen el conjunto de las decisiones que deben tomarse [...]” (LCN, 2007, p. 13).

Las recomendaciones de INFoD, si bien no son prescriptivas, disponen las estructuras posibles para los DCJ, la carga horaria, el formato de las asignaturas, el establecimiento de los campos en los que debe ordenarse la formación. A su vez, fundamentalmente y objeto de esta investigación, presentan los contenidos mínimos para cada uno de los espacios curriculares de los DCJ, para la formación inicial de Profesores de Educación Física.

Es a partir de la publicación de estas recomendaciones que la mayoría de las provincias argentinas han modificado sus DCJ de la formación de profesores para adaptarlos a los criterios establecidos en los LCN. En algunos casos, respetando fielmente las recomendaciones; en otros, tomando la sugerencia en tanto tal, matizándolas en función de incluir sólo algunos ítems como referencia y alejándose conceptualmente de las propuestas. Estos DCJ son los que hoy están vigentes y direccionan teórica, práctica, metodológica y epistémicamente, la formación de profesores en Educación Física, en la Educación Superior No Universitaria Argentina, específicamente, en los Institutos de Formación Docente, sean estos de gestión estatal o privados.

Presentada la matriz general, es preciso realizar algunas consideraciones. Concebimos al currículum como una configuración discursiva específica de saber que tiene implicancias prácticas. De esta manera, los anclajes teóricos que esto supone constituyen una forma específica de problematizar y una tematización que lo caracteriza. Pero también, las consecuencias políticas de esta problematización permiten abrir un abanico de preguntas centradas en la enseñanza, en el saber y en el sujeto.

En este marco, definimos el currículum como una configuración discursiva¹ específica de saber. Esto supone contextualizar al currículum como una estructura de conocimiento y como acontecimiento de saber. Esto conlleva que en la dimensión estructural del currículum los diversos objetos de conocimiento se configuran en redes de sentido, las cuales han sido conformadas históricamente. (Bordoli, 2007, p. 30)

Definir al currículum como una configuración discursiva específica de saber supone la organización de una estructura más o menos estable de conocimiento, pero también, abierta al acontecimiento en tanto hay sujeto.

1 Esta expresión posee una rica tradición en la reflexión filosófica sobre la interpretación de los relatos históricos. En esta línea de pensamiento, el problema central del discurso se ubica en el marco de la comprensión y la exégesis de los relatos. Ricoeur, entre otros, toma esta vertiente en el marco de su teoría general del relato. Para este autor, cada frase es un acto de referencia y construcción interactiva de significado intentado. En este artículo, el término es utilizado en el marco del pensamiento materialista desarrollado por Pêcheux en su tercer momento.

Metodología

En el marco de esta investigación, la fuente e insumos empleados son los DCJ vigentes de la Educación Superior No Universitaria para la Educación Física de todas las provincias que tengan en su oferta educativa el Profesorado de Educación Física. Asimismo, el documento del INFoD del Ministerio de Educación de la Nación 'Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Física', fue tomado también como fuente, por ser el documento que ha dado lugar a la modificación y actualización de los diversos DCJ. En el caso de los discursos de los currículos se efectuó un rastreo para luego objetivar conclusiones respecto de las formas de conceptualizar que estos plantean, y se realizó un análisis epistémico y arqueológico.

En esta línea, se hace eje, fundamentalmente, en el marco orientador que se establece al interior de los currículos provinciales para cada uno de los espacios curriculares que toman por objeto de enseñanza el juego como elemento que está presente en todos y cada uno de ellos. A su vez, en casos específicos, se analizaron los objetivos propuestos, el desarrollo de los contenidos y la bibliografía. Motivo de estudio es también la nominación que cada DCJ da a estos espacios curriculares objetos de nuestra investigación. El estudio y análisis anteriormente descrito nos ha permitido establecer qué emerge teóricamente respecto del juego y qué desarrollo ha adquirido en la enseñanza superior de la Educación Física en general y de cada DCJ, en particular. Se trata de averiguar cómo se propone hacer, pensar y decir el juego en los currículos, para poder rastrear los principios que lo orientan y las formas de conocimiento que supone.

Entre los objetivos establecidos en el proyecto, este artículo busca dar cuenta de aquellos que a continuación se enumeran y seleccionan:

- . Explorar el impacto de las recomendaciones del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) en el diseño de los DCJ de Educación Física actualmente vigentes.
- . Examinar el rol de los discursos de los currículos de la Educación Superior No Universitaria de Educación Física, en la construcción de la noción de juego en los DCJ actualmente vigentes.
- . Identificar y caracterizar las raíces epistemológicas de los diferentes discursos sobre el juego de la Educación Superior No Universitaria de Educación Física.

- . Analizar los discursos de los diseños curriculares jurisdiccionales con los propios del marco teórico de la investigación.

Desarrollo

El currículum es un concepto que abarca pluralidades de significados y que ha sido objeto de innumerables estudios y diversos enfoques. “El currículum es el documento oficial -o el conjunto de documentos- que materializa el proceso de selección y traducción cultural que origina el contenido a enseñar” (Gvirtz y Palamidessi, 1998, p. 16).

En el caso estudiado, el currículum es elaborado por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires y aprobado por Resolución 2432/09. El diseño curricular de Formación Docente en Educación Física de la provincia de Buenos Aires se posiciona en un paradigma articulador configurado por una serie de elementos que se interrelacionan con otras lógicas: “la lógica disciplinar, la lógica psicológica, la lógica de los saberes pedagógico-didácticos y la lógica de la práctica docente. Pero en él se privilegia la lógica articuladora, producida por la perspectiva y el significado sociocultural” (DGCE, 2009, p. 26).

La formación de profesores de Educación Física, en el diseño curricular, se organiza en cuatro años lectivos con un total de 3.296 horas. Las materias se estructuran en dos ciclos: formación básica común y formación especializada, en respuesta a lo que se expresa en la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26206/06), categorizados, a su vez, en campos. Constituyen la formación básica común: el campo de la actualización formativa, el campo de la fundamentación y el campo de la subjetividad y de las culturas. Mientras que, el ciclo de la formación especializada consta de: el campo de los saberes específicos, el campo articulador de la práctica docente y los talleres formativos opcionales (TFO) (cf. DGCE, 2009).

Dentro del campo específico, la materia estudiada para este proyecto en la formación superior del Profesorado en Educación Física es Didáctica de las Prácticas Lúdicas. Al igual que el conjunto de asignaturas de currículum, esta materia se organiza en el diseño en un marco orientador y en una enunciación de contenidos. En este espacio curricular se aborda la temática del juego, no solo desde las capacidades ‘motoras’.

[...] se constituye como institución cultural que tiene la función de cana-

lizar los comportamientos lúdicos de la sociedad, pero no de igual modo, el sentido y el proceso didáctico de la materia se amplía más allá de la visión motora del juego, y pasa a ser un elemento cultural (que puede favorecer la enculturación y a su vez ser un mecanismo de aculturación), un elemento socio humanista (que promueve valores sociales e integra socialmente a una comunidad)[...]. (DGCE, 2009, p. 64)

Lo cierto es que, si bien la asignatura se denomina Didáctica de las Prácticas Lúdicas, lo lúdico en este apartado del diseño curricular remite al juego como práctica y contenido. Las prácticas lúdicas, en tanto sintagma, nunca son definidas, dando lugar a la interpretación de lo lúdico como sustantivo (y por ello estructura) y no al habitual y coloquial uso de adjetivo. Y es ello, junto con los argumentos planteados en el documento curricular, lo que nos permite afirmar que los contenidos que se priorizan están ligados al juego. Y la perspectiva desde la cual se lo aborda está condicionada respecto de suponer el juego como una herramienta “[...] no sólo desde las vertientes o capacidades motoras, sino también desde las diferentes capacidades de los sujetos (cognitivas, sociales y emocionales, por nombrar algunas), para no persistir en un modelo dualista cartesiano [...]” (DGCE, 2009, p. 64). El uso del juego como herramienta didáctica, técnica o medio, ha sido la perspectiva dominante en la Educación en general y en la Educación Física en particular a lo largo de su historia, y ha transformado esta práctica en medio de enseñanza sin dar lugar a su singularidad en tanto saber a ser enseñado.

Para dar cuenta conceptualmente de esas perspectivas dominantes se tomó como referencia un artículo publicado recientemente (Viñes y Ramírez, 2020) en el que se realizó un análisis de 102 programas de asignaturas sobre Vida en la Naturaleza y, en ese marco, se estudiaron los modos en los cuales se caracteriza el juego. En función de que esa investigación tomó como objeto de estudio la Vida en la Naturaleza, y que en la pesquisa se indagó respecto de las perspectivas que sobre el juego se construyen y transmiten en los programas de su enseñanza en diversas instituciones del país, y teniendo en cuenta que en su singularidad, la Vida en la Naturaleza da cuenta de la enseñanza de la Educación Física, hemos establecido que las conclusiones respecto de la enseñanza del juego en ese otro contenido de enseñanza pueden ser generalizadas a la Educación Física toda. En ese contexto, y en función de los análisis realizados y la triangulación de los datos obtenidos, la construcción de categorías permitió organizar las matrices teóricas en: juego biológico, juego didáctico y juego inútil. En la primera “[...] el juego es natural e inherente al individuo. Cumpliendo una función de desarrollo biológico latente,

que emerge y se desarrolla apoyado en los estímulos del juego” (Viñes y Ramírez, 2020, p. 4).

Respecto de la segunda, el juego “[...] es utilizado como instrumento, medio o recurso para fines que son externos al propio juego. El uso habitual del juego está relacionado, entonces, a la enseñanza y al aprendizaje. El juego es concebido como instrumento de enseñanza y como medio de aprendizaje” (Viñes y Ramírez, 2020, p. 5).

En relación con el juego inútil, “[...] parte de afirmar que la finalidad del juego en la Educación Física es únicamente el ser jugado. Es decir, que no existe ningún otro sentido en el hecho de jugar que hacerlo por el disfrute mismo de la realización” (Viñes y Ramírez, 2020, p. 7).

Si bien es habitual en la Educación Física concebir instrumentalmente el juego en tanto recurso didáctico para enseñar habilidades, destrezas, técnicas o deportes, entre otros, es un hallazgo de la mencionada investigación dar cuenta de una nueva forma de instrumentación del juego como instrumento de y para el *tiempo libre* en tanto categoría que así es enunciada en el DCJ. Es decir, el juego es un medio del tiempo libre, como recurso para su apropiación, y no es concebido como saber que posee una manera particular de hacer el jugar. Y ese jugar es un saber hacer propio y específico del juego en tanto práctica corporal y, por ende, independiente de los contextos en los cuales la Educación Física lo toma como medio.

Tal como se presentó en el apartado anterior, en este diseño curricular se asocia el juego al tiempo libre, tomado como “[...] un elemento educativo (ya que favorece experiencias de aprendizaje y de tanteos), en un espacio, que no sólo corresponde al escolar, sino también al espacio del tiempo libre (vinculado a los espacios extra formales)” (DGCE, 2009, p. 64).

Es relevante destacar la oposición que se enuncia en el diseño curricular entre el espacio escolar y el ‘espacio del tiempo libre’ que, de alguna manera, corresponde con las clásicas perspectivas de tiempo libre que se oponen al trabajo. Obsérvese la tradicional posición recuperada y enunciada por Munné en donde, desde esta perspectiva, se puede dar cuenta de que

En principio y desde el punto de vista del tiempo, hay que reconocer que

ocio y trabajo aparecen como dos polos opuestos y así ha podido verse a través de los diferentes tipos históricos: cuando se trabaja no se está ocioso y viceversa. Pero ¿es esa polaridad una necesaria constante histórica inherente a la realidad social y personal, o es más bien producto ya de una particular concepción teórica, ya de una específica situación práctica del trabajo y del ocio, de tal forma que para tener este último hay que negarle tiempo a aquel? (Munne, 2017, p. 83)

Sin embargo, en un artículo publicado en el 2020, los investigadores Viñes y Rodríguez sostienen que la escuela es la garante del derecho al tiempo libre. Así, la escuela no sería un espacio ‘diferente’, sino un lugar en donde también hay ‘tiempo’ para las prácticas de ‘tiempo libre’. En este sentido, resulta tanto posible como necesario ampliar la mirada clásica que opone tiempo de trabajo escolar al tiempo libre, en donde el tiempo libre es un tiempo libre de, para pensar en otro formato de tiempo libre que esté orientado a la apropiación de un tiempo distinto, de desarrollo personal y crecimiento. Esto es, ya no para compensar la fatiga generada en el cotidiano escolar, sino como derecho de un tiempo libre para, en función de nuevas posibilidades que se habilitan al considerar, justamente, a la escuela como garante de ese derecho.

La tesis del presente artículo es que la propuesta de ampliación de la obligatoriedad de la escuela media en Argentina -a partir de un conjunto de políticas públicas que se desarrollaron entre los años 2003 y 2015- y que concluyó con el proyecto de continuidad en la escolarización, ha permitido que el acceso desigual y diferenciado al tiempo libre y, por lo tanto, al ocio, sea, de alguna manera, puesto en cuestión (Viñes y Rodríguez, 2020, p. III).

En este sentido, la perspectiva respecto del juego en la que se sitúa el trabajo, como más adelante se explica, es diferente -y hasta opuesta- a los discursos que tradicional e históricamente ha sostenido la Educación Física. Es por ello que se intenta delimitar sobre lo que define la práctica del juego, cuestionando todo aquello que sea universal, necesario y obligatorio. Así, los juegos se constituyen como contenido, como saberes públicos, implicando la historia de la humanidad en cuanto a la adhesión a una representación simbólica. Representación que el colectivo social considera que satisface sus demandas de diversión, tensión agradable, emociones placenteras y de tantas otras sensaciones, y es la educación física, en tanto educación del cuerpo, la disciplina que “[...] se encarga de transformar el movimiento configurado socialmente, o sea, organizado para el tiempo

de ocio, con fines de salud, estéticos y de tensión, para volverlo educativo” (Giles, 2009, p. 251).

Por todo esto, sería equívoco pensar, entender y analizar el juego con independencia de los discursos enmarcados en una cultura que lo atraviesan porque, en definitiva, el cuerpo, construido en y por las prácticas corporales, juega en una cultura determinada. Es decir, el juego concebido como práctica corporal implica que el jugar, en tanto manera particular de hacer en el juego, es colectivo, nunca individual ni solitario. Pensamos el juego entonces como una construcción cultural, esto es, como una práctica corporal, donde se pone al cuerpo en acción, se juega y, a la vez, el cuerpo se construye.

Consideraciones finales

Enmarcado en el proyecto *El juego en los diseños curriculares jurisdiccionales de la Educación Superior No Universitaria de Educación Física en Argentina*, este trabajo analiza la perspectiva teórica del juego en los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires. El objeto de esta investigación fue estudiar los saberes de la formación de profesores en Educación Física en los Institutos Superiores de Formación Docente.

El diseño estudiado le otorga al juego un elemento socio-humanista y un elemento educativo que implica lo escolar y el ‘uso’ del tiempo libre fuera de la escuela.

La perspectiva que se presenta corresponde al desplazamiento del juego como medio educativo, a una herramienta del tiempo libre que lo sitúa -una vez más- como dispositivo ordenador, que despoja su condición de saber. El saber opera así en sus tres dimensiones: saber pleno, saber en falta e imposible saber (cf. Bordoli, 2007).

Si la educación implica transmisión de una cultura, la educación del cuerpo es entonces la trasmisión de la porción de la cultura que toma por objeto las acciones del cuerpo. En este sentido, el juego como una práctica corporal, es un saber que circula en la cultura y que se ha ido configurando de diversos modos en los diferentes contextos. Sucede dentro de ciertos límites de espacio y tiempo diferentes de la realidad; es signado por la ficción en un espacio intermedio entre la realidad y la fantasía. Este particular orden, constituido por las reglas, es creado y

recreado por los jugadores al momento de jugar. Pensar el juego desde esta perspectiva da lugar a que el mismo sea enseñado como un saber.

Las principales ideas sobre juego, y fundamentalmente sobre juego infantil, han sido pensadas y definidas desde diversas ciencias y disciplinas; y la Educación Física –históricamente– basó sus prácticas en esos discursos. Es así que los juegos aparecían/aparecen clasificados de diferentes formas vislumbrando, en general, un proceso evolutivo unilineal. Lo que, en general, no ha hecho la Educación Física, ha sido poner el acento en el saber mismo. Por el contrario, lo ha puesto en aquello en lo que el juego supuestamente promovería en los jugadores según la intención pedagógica de quien enseña.

La pregunta, tanto en términos teóricos como didácticos, que ha orientado las acciones y decisiones de la Educación Física respecto del juego, ha sido y es: ¿qué o cómo se puede enseñar mediante el juego? Se puede sostener que esa instrucción se da entendiendo el juego, como hemos afirmado, como medio, instrumento o técnica de enseñanza. Es necesario pensar, a partir de los estudios que se presentaron y que permiten distinguir otros usos y concepciones del juego, nuevas preguntas. Preguntas que no necesariamente reemplacen a la anterior, pero que sí, al menos, expliciten –al interior del campo–, nuevas perspectivas y opciones. Y ante aquel interrogante de corte instrumental proponemos ampliar la mirada inquiriendo: ¿cómo se puede enseñar juegos y enseñar a jugar? De esta manera, permitir hacer un corrimiento epistémico respecto del juego desde un lugar de medio hacia una posición de saber.

Referencias bibliográficas

- Bordoli, E. (2007). La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. En Bordoli, E. y Blezio Ducret, C. (Comps.), *El borde de lo (in) enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza* (pp. 27-52). Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República. Montevideo
- Giles, M. (2009). El deporte. Un contenido en discusión. En Crisorio, R. y Giles, M. (dir.) *Estudios Críticos en Educación Física* (pp 243-257). Al Margen.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). La construcción social del contenido a enseñar. En *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza* (pp. 17-48). Aiqué,
- Lugüercho, S. (2019). *La renovación curricular en la Educación Superior. Incidencia en la formación inicial en Educación Física*. En Actas del 13er Congreso Argentino y 8vo Lati-

- noamericano de Educación Física y Ciencias. FHCE-UNLP. Publicaciones FAHCE. http://163.10.30.35/congresos/congresoeducacionfisica/13oca-y-8o-la-efyc/actas/Mesa23_Luguercho_La%20renovacion2.pdf/view?searchterm=None
- Munné, F. (2017). *Psicosociología del tiempo libre. Un enfoque crítico*. Espiritu Guerrero Editor.
- Viñes, N. (2019). *El juego en los diseños curriculares jurisdiccionales de la Educación Superior No Universitaria de Educación Física en Argentina / H879*. (Proyecto de investigación). UNLP. FaHCE. Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=proyecto&d=Jpy988>
- Viñes, N., Rodríguez, N. (2020). La escuela secundaria en cuestión: Estudio sobre el lugar del tiempo libre en la enseñanza de la Educación Física en la escuela actual. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*, 7(3). 105-122. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/21905>
- Viñes, N., Ramírez, F. (2020). Concepciones del juego en la Vida en la Naturaleza en la formación de profesores en Educación Física. *Educación Física y Ciencia*, 22(2). <https://doi.org/10.24215/23142561e129>

Documentos y fuentes consultadas

- Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006. (Argentina). <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Educación. (2007). Argentina. Resolución N° 24/07. *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Lineamientos_curriculares.pdf
- Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. (2009). Argentina. *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Física*. <https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Rec-fisica.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires (2009). *Diseño Curricular del Profesorado de Educación Física*. http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/res2432-09fd_educ_fisica.pdf

Cita sugerida: Viñes, N. (2021). El juego en los diseños curriculares de la formación docente. Un estudio sobre la provincia de Buenos Aires. *Investiga+*, 4(4), 74-85. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a4n4.pdf

Puntos de encuentro entre la Psicomotricidad y la Pedagogía Montessori: primeras aproximaciones

Relationship between Psychomotricity and Montessori Pedagogy: first approaches

Pía Vanesa Garrote*

Cecilia Moreno**

Resumen: El siguiente artículo se basa en presentar una síntesis del trabajo de investigación realizado desde una perspectiva de análisis psicosocial actualizada. Se ha buscado como propósito determinar y denotar diferencias y semejanzas entre ambos campos teóricos, la Psicomotricidad y la Pedagogía Montessori, para localizar los posibles puntos de encuentro, considerando que tienen como objeto de estudio principal al desarrollo del sujeto. Se realizó un recorrido de identificación y comparación de conceptos fundamentales referidos a la constitución histórica, el desarrollo y la actualidad, junto a premisas que han dado lugar a marcos de acción e intervención para cada uno de los campos elegidos. El trabajo realizado invita a considerar que ambas teorías pueden proveerse mutuamente de conocimientos útiles, ya sea para realizar reflexiones teóricas como para nutrir las futuras prácticas profesionales. Es así que, esta investigación, busca principalmente ser un aporte al conocimiento de la psicomotricidad desde una perspectiva interdisciplinaria y sumar elementos actuales a su desarrollo.

Palabras clave: pedagogía Montessori, psicomotricidad, puntos de encuentro, desarrollo, intervención.

Abstract: The following article is based on presenting a synthesis of the research work carried out from an updated psychosocial analysis perspective. The aim was to determine and denote differences and similarities between both theoretical fields psychomotricity and Montessori pedagogy in order to locate possible points of convergence, considering that their main object of study is the development of the subject. A path of identification and comparison of fundamental concepts referring to the historical constitution, development and present time was done, together with premises that have led to frameworks of action and intervention for each of the chosen fields. The present work invites us to consider that both theories can provide each other with useful knowledge, both for theoretical reflections and to nourish future professional practices. Thus, this research aims mainly to contribute to the knowledge of Psychomotricity from an interdisciplinary perspective and to incorporate current elements to its development.

Keywords: Montessori pedagogy, psychomotricity, relationship, development, intervention.

Recibido:
11/06/2021
Aceptado:
09/09/2021



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 4.0 Internacional.

* Licenciada en Psicomotricidad (Universidad Provincial de Córdoba). Argentina. Docente EGB (Universidad Nacional de La Pampa). Argentina.

piagarrote@hotmail.com

** Licenciada en Psicomotricidad (Universidad Provincial de Córdoba). Argentina.

ceciliamoreno@upc.com.ar

Introducción

El presente artículo forma parte de una síntesis del trabajo final de investigación que se realizó para acreditar el ciclo de complementación curricular de nuestra Licenciatura de grado en Psicomotricidad (Resolución Rectoral N° 0190/2016, Resolución Rectoral N° 0181/2017 y RESOL-2018-1442-APN-ME) de la UPC – FES de la ciudad de Córdoba (República Argentina).

A través de un trabajo de revisión bibliográfica sobre la Psicomotricidad y la Pedagogía Montessori se arribó a la conclusión de la escasa existencia de investigaciones específicas referidas a la relación entre ambas. El material vinculado a uno u otro eje ha sido clasificado en tres grupos: uno, sobre investigaciones referidas solo al Método Montessori (Quiñones Ponce, 2016); otro, a conceptos y nociones específicas de la psicomotricidad (Berruezo, 2008); y, por último, un grupo donde se mencionan el entrecruzamiento de ambas variables tenidas en cuenta en nuestro trabajo de investigación (Boetsch *et al.*, 2017). Se deduce que existe un importante vacío en cuanto a una investigación específica que se centre en los puntos de encuentro entre ambos constructos teóricos desde un análisis crítico, como se pretende realizar con el presente trabajo.

Por el impulso de curiosidad grupal y el deseo de integración conceptual formativa, innovación y superación, nos vimos convocadas a poder desarrollar nuestro trabajo denominado ‘Puntos de encuentro entre la Psicomotricidad y la Pedagogía Montessori’.

El presente trabajo se define como una investigación cualitativa, teórica y descriptiva (Vasilachis, 2006). Inicialmente, se identificaron objetivos y se desarrolló un marco teórico adecuado para adentrarnos en nuestros interrogantes de trabajo, y a partir de la construcción de ejes de análisis, se realizó un recorrido de identificación y comparación de conceptos fundamentales por cada uno de los campos elegidos.

El objetivo general de la investigación ha sido identificar ejes o puntos de encuentro entre la disciplina Psicomotricidad y la Pedagogía Montessori. Con respecto a los objetivos específicos planteados, en primer lugar, se describieron los fundamentos, principios básicos, teóricos y modos de acción (y/o intervención) de la disciplina Psicomotricidad y de la Pedagogía Montessori, para luego destacar la

concepción teórica del desarrollo y su organización según la disciplina y la pedagogía y, finalmente, comparar las principales concepciones teóricas y prácticas.

En este escrito se retomarán los aspectos más significativos de ambos campos teóricos que le dieron un marco al estudio.

Fundamentos de intervención en la disciplina Psicomotricidad

A continuación, se hará mención de los fundamentos más importantes de la disciplina Psicomotricidad. Esta ha recorrido un largo camino que le ha permitido constituirse en una disciplina independiente, influenciada por aportes iniciales de distintos campos de saberes tales como la neurología, la psiquiatría, la psicología evolutiva, el psicoanálisis, etc. Este trabajo se alinea con el concepto definido por el Fórum Europeo de Psicomotricidad, revisado por la Federación de Asociaciones de Psicomotricidad del Estado Español¹, quienes precisan que esta disciplina “se basa en una visión global de la persona e integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas, comunicativas y sensoriomotrices en la capacidad de ser y expresarse en un contexto psicosocial” (citado en Sassano, 2013, p. 24). La psicomotricidad toma el cuerpo como una construcción y una unidad integrada y atiende al desarrollo armónico de la personalidad del individuo. Lo considera en su globalidad estructural y funcional, quien es capaz de organizar sus aprendizajes a través de su propio cuerpo y de la relación que establece con otros sujetos y con los objetos, es decir, en interacción constante con el medio.

Se hará una breve mención que se ha valorado como fundamento vigente del concepto actual en la disciplina, la concepción de globalidad de la persona y el paradigma de la complejidad². Para desarrollar la investigación, nos alineamos con el pensamiento del destacado psicomotricista argentino Pablo Bottini (citado en Sassano, 2013), quien desarrolla una particular interpretación de las bases del concepto de globalidad. La intención de este autor es destacar el carácter bio-psico-socio-eco-cultural del desarrollo psicomotor, en tanto producción corporal de la persona. “Bottini describe en forma evolutiva la integración progresiva de lo

1 <https://psicomotricistas.es/>

2 Morin y Pakman (1994), referentes del paradigma de la complejidad, acuñan conceptos como la capacidad de organización recursiva propia en los seres vivos y refieren a la condición de auto-exo-referentes a los niveles de contextualización.

que da a llamar subsistemas constitutivos de la globalidad de la persona. Estos subsistemas, siguiendo su descripción, son los siguientes: a) tónico-emocional/afectivo; b) motriz/instrumental y) prático/cognitivo” (Sassano, 2013, p. 119). De acuerdo a lo expuesto, se puede pensar que dicho paradigma nutre actualmente la disciplina al comprender que todas las expresiones del sujeto están vehiculizadas por la historia, el contexto, el ambiente y la cultura.

Desde una perspectiva psico-neurológica, la concepción de desarrollo se enmarca y delimita teniendo en cuenta las posturas teóricas que adhieren a este criterio: la valoración de leyes del desarrollo, el pasaje de carácter natural de lo reflejo a lo voluntario junto a la comprensión del movimiento como modo de acción, y la complejización cortical del accionar humano. Resulta necesario aclarar que se toma la noción de desarrollo comprendida en la infancia haciendo un recorte de aquel, dado que actualmente la psicomotricidad se ocupa de acompañar los cambios en la globalidad del sujeto en otras etapas de la vida, como ocurre con los adolescentes, los adultos y los adultos mayores.

En este sentido, el concepto de desarrollo es tomado del postulado de Lázaro Lázaro como una secuencia de capacidades representadas en capas, plasmada a través de una estructura piramidal (Figura 1) cuya forma esquemática se presenta en orden ascendente con fases, ordenadas en diez niveles. Esta secuencia se encuentra atravesada por dos flechas evolutivas que traspasan cada una de las etapas, y determinan la intervención de aspectos comportamentales, intelectuales, afectivos, emocionales, comunicacionales, sociales y culturales, entretejidos con las capacidades neurobiológicas y que posibilitan la activación de nuevos logros hasta alcanzar la madurez y autonomía.

Figura 1
Pirámide de Desarrollo Humano



Fuente: Lázaro Lázaro y Berrueto Adelantado, (2009).
<https://www.colegiogloriafuertes.es/articulos/articulo2piramide.pdf>

Al tratarse de una teoría específica del desarrollo psicomotor resulta necesario mencionar a los parámetros psicomotores, que constituyen elementos que se toman en consideración al momento de valorarlo en sus diversas áreas de conexión y activación de informaciones propioceptivas, táctiles kinestésicas y visuales. Dichos parámetros son: control tónico postural, equilibrio/coordinación dinámica general, coordinación visomotriz, dominancia lateral, organización postural, conciencia respiratoria, relajación, organización práxica, motricidad manual fina (praxias finas), esquema e imagen corporal.

Se comparte la idea de que en el proceso del desarrollo se ven involucrados numerosos elementos que determinan la singularidad y exclusividad en la construcción de cada individuo, donde lo neurobiológico es atravesado por otros elementos que determinan el funcionamiento dentro de una dimensión de complejidad. La psicomotricidad percibe al niño en su totalidad e integralidad, como un sujeto activo inmerso en un medio que lo invita a conocer la realidad social, a jugar con ella de forma simbólica y a representarla mentalmente desplegando la integración de todas las áreas de su desarrollo.

Es relevante, además, reconocer que se concilia con el pensamiento sostenido por Bottini (2007) de acuerdo al grado de 'auto-eco-organización' y autonomía del sujeto. Este no solo construye aprendizajes desde su potencial, también se da a partir de la relación con pares, adultos, objetos o consigo mismo. Nuestra disciplina destaca la relación inseparable sujeto-contexto y prevalece la concepción de que, en todo sistema, todas las partes están interrelacionadas.

En consecuencia, la conducta adaptativa se trata de un proceso biológico que comprende la adecuación a la cultura propia del ser humano que, por ende, involucra respuestas acordes a las exigencias del contexto. Dicha posibilidad de poder dar respuestas a aquello que lo demanda va a poner en marcha a diario los mecanismos sensoriales, perceptivos, neurológicos y cognitivos del sujeto.

La praxis psicomotriz se lleva a cabo en un espacio sala, en un tiempo de encuentro y con determinados instrumentos que toman presencia y sentido para cada uno, en cada oportunidad, reunión, sesión. El encuadre de trabajo enmarca el proceso dentro del cual se va a desarrollar la intervención psicomotriz, para así delinear un lugar de contención y estabilidad, en el cual se ordena y ejerce el rol profesional.

A propósito de ello, es conveniente realizar una breve descripción de la sala de psicomotricidad, la cual puede ser definida como el lugar donde se lleva a cabo la intervención de manera individual o grupal, con la finalidad de otorgar un espacio y un tiempo específico dedicado a acompañar y promover el desarrollo integral de la persona (Quirós Aragón, 2012). Este lugar debe reunir un conjunto de condiciones físicas y disponer de materiales y recursos que resulten disparadores para posibilitar la expresión psicomotriz a través del juego corporal y la actividad espontánea, donde se ponen en relación procesos que determinan el funcionamiento del individuo.

En cuanto a lo descrito anteriormente, Berruezo (2004) observa que los materiales de la sala ofrecen un entorno enriquecido donde el niño experimenta con su acción corporal y desarrolla las posibilidades corporales. En este orden de ideas, el uso de los materiales, según lo describen Sánchez Rodríguez y Llorca Llinares (2008), puede tener un valor instrumental, cognitivo, afectivo o relacional, dependiendo tanto de lo que haga el niño con él, como el *terapeuta*. Se deberá considerar que la cantidad de objetos disponibles obedecerá a lo que considere oportuno el profesional psicomotricista, en función de las características del niño o

grupo. Muchos de estos elementos permanecen fijos y están dispuestos al alcance de los niños en la sala. En relación con el ordenamiento de aquellos elementos móviles, Quirós Aragón (2012) refiere que pueden ser distribuidos en diferentes espacios según la función que cumplen.

Para finalizar, cabe señalar que, en ocasiones y según el criterio profesional, la utilización de un solo material o de pocos permite al niño implicarse más en el juego, lograr centrar su atención y fomentar la relación con el adulto. A veces, es conveniente mantener el mismo elemento o elementos durante algunos encuentros para dar al niño o grupo un tiempo de acercamiento y exploración.

Fundamentos de intervención en la Pedagogía Montessori

La Pedagogía Montessori se inscribe en un contexto socio-histórico revolucionario, llamado de las nuevas pedagogías. Se caracterizó por otorgar un protagonismo activo de los niños en el proceso de aprendizaje y favoreció el autoaprendizaje. A comienzos del siglo XX se desarrolla la escolarización completa, en la que esta novedosa corriente pedagógica arraiga, proponiendo un cambio radical de paradigma educativo que difiere de la educación tradicional característica de la época.

Para dicha filosofía, el educador deja de ser el dueño del saber absoluto por sobre el niño al ofrecer aptitudes y actitudes de las cuales se aprende, y actúa como su guía y acompañante. Esto supone que el adulto deba, en primer lugar, conocerse, para luego conocer al niño y, de ese modo, comprenderlo en un espacio donde se establezcan límites y disciplina. Ello implica una formación psicológica que será primordial para el educador montessoriano. Este profundizará en la concepción específica de la existencia y desarrollo para Montessori.

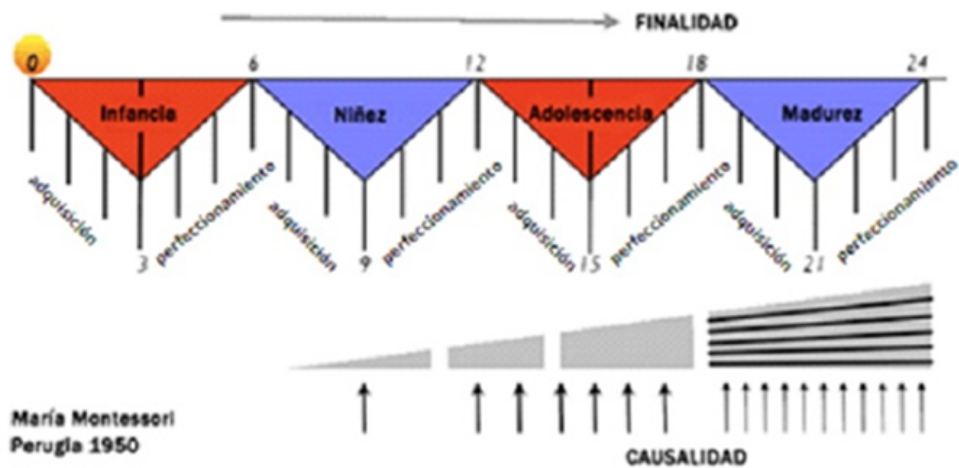
El niño nace con una estructura fisiológica que anticipa su vida física pero también lo hace con un espíritu en su interior. Se utiliza la palabra encarnación para referirse al proceso misterioso en el que el niño, con un cuerpo material inerte, encierra funciones fisiológicas y otras que dependen del instinto y la voluntad, y llega a construirse en un hombre (Montessori, 2013).

Las conquistas del infante tienen lugar en alcances y sucesivos grados de independencia, no solo en el campo psíquico, sino también en el físico, puesto que el

cuerpo tiene una tendencia a crecer y desarrollarse. Gracias al desarrollo temprano incipiente del impulso evolutivo, el recién nacido está dotado del estímulo y la necesidad de afrontar el ambiente y de absorberlo para formar su propio cuerpo y conquistar el mundo. De este modo, se ve reflejada la injerencia de la naturaleza en los procesos adaptativos, y la del ambiente, en lo orgánicamente funcional.

Uno de los planteamientos más interesantes a nuestro parecer de la Pedagogía Montessori son los cuatro planos del desarrollo ideados en la década de 1950.

Figura 2
Planos del Desarrollo (Montessori, 1950)



Fuente: <http://montessori-namta.org/>

En este gráfico observamos que el niño, desde el nacimiento hasta la vida adulta, pasa por cuatro períodos distintos entendidos como un proceso indivisible. En otras palabras, “a lo largo del desarrollo hay etapas distintas bien diferenciadas, que curiosamente corresponden a diferentes fases en el desarrollo del cuerpo” (Montessori, 1946, p. 9). Cada una difiere de la anterior y tiene su caracterización. En primer lugar, la edad de la conciencia del yo/creación de facultades mentales (memoria, orden, voluntad, razón, pensamiento intelectual, etc.); en segundo lugar, la edad moral/exploración racional; en tercer lugar, la edad social/explorador humanista; y finalmente, la edad política en la madurez/de autorrealización. En cada período se produce un aumento progresivo en la creación de nuevas habilidades gracias a la exposición de experiencias novedosas. La consolidación de estas habilidades se produce hasta dar lugar a una nueva fase de desarrollo, al decrecer la anterior.

Montessori considera que el crecimiento no se da de forma lineal. La infancia y la adolescencia son los períodos de mayor creación -en la figura diagramados en color rojo-, donde se producen y reconocen más cambios. Por otro lado, la niñez y la madurez -en la figura señalados en color azul- son, desde su apreciación, los que gozan de mayor estabilidad.

Un concepto ensamblado al de desarrollo es el de las sensibilidades, que brindan la posibilidad de comprender el crecimiento psíquico de un infante, pero que también pueden permanecer ocultas en él. Es el adulto quien debe poder descubrirlas y atesorarlas. Montessori afirmaba que, si dichas fases son tenidas en cuenta por los educadores y padres en un entorno favorecedor, se facilita el proceso de aprendizaje de un niño, quien adquiere las competencias necesarias para el desenvolvimiento autónomo y la conquista psíquica del mundo externo.

Para que ello ocurra, es imprescindible hacer hincapié en las condiciones emocionales del medio que rodea a cada infante. Desde sus fundamentos teóricos, Montessori propicia fuertemente el accionar de los padres centrado en determinados valores para promover la autonomía y desarrollo armónico del hijo. Entre ellos señala: preservar el deseo de aprender y ofrecer al hijo la oportunidad de hacer actividades juntos, para que luego pueda hacerlo solo, con confianza y autoestima; construir la autoridad como padres sobre la base del respeto, la verdad y la confianza, introduciendo el diálogo como un recurso fundamental en la relación; actuar con calma; utilizar reglas claras y firmes; evitar juicios de valor e interpretaciones, lo que implica crear un ambiente afectuoso y de paz dentro la vida hogareña.

En este sentido, podría entenderse que el método, a través de sus lineamientos pedagógicos, propone potenciar la autonomía, la confianza y el amor, llevando a cabo actividades, estrategias y materiales para fomentar estas habilidades. Se hace evidente también que dicha premisa coloca al niño como punto central, como un ser activo, participativo, creativo, innovador y autónomo, y atiende a su individualidad. El niño “no es una botella que hay que llenar, sino una fuente para dejar brotar” (Poussin, 2019, p. 30).

La propuesta Montessori define, dentro de su encuadre de trabajo, principios fundamentales como la libre elección de la actividad por parte de los niños, el respeto al tiempo y la frecuencia de la manipulación de los diferentes materiales, considerando que no todos tienen los mismos intereses en el mismo momento.

De esta manera, el entorno cobra protagonismo por ser el lugar donde se desarrolla la vida de las personas.

Retomando los planteos de la filosofía Montessori, su fórmula educativa valora el juego como un recurso para trabajar con fines inteligentes, aprender nuevas ideas, ponerlas en práctica, adaptarse socialmente y superar diversos problemas. Pensar en este método implica proporcionar elementos de la realidad para que el niño sea actor en la escena a través de objetos de uso cotidiano.

Es relevante, además, reconocer que atribuye un valor importante al papel del adulto -tanto de padres como de guía- en el desarrollo de la personalidad del niño. Los cuidados y el amor despiertan los instintos latentes del recién nacido favoreciendo el nacimiento espiritual del hombre. La misión del adulto es perfeccionar el ambiente adaptándolo al ritmo y necesidades psíquicas del niño. La pedagogía considera fundamental preparar ese ambiente psicológico dentro de la clase donde reine la calma, la alegría, la empatía y la inclusión. Los materiales tienen un propósito definido y se complejizan. Su función es que el niño los explore y pueda construirse interiormente, pasando progresivamente del objeto concreto a la abstracción (Poussin, 2017). Este enfoque fomenta la utilización del material para cada nivel del aula con la finalidad de responder a las necesidades cognitivas, afectivas y motrices, adecuándose a la etapa de desarrollo orientados a estimularlo.

En otras palabras, los elementos pueden ser considerados: sensoriales, objetos concretos, actividades lúdicas y de la vida práctica (cuidar el jardín, cocinar, lavar ropa, vestirse, cuidar la higiene personal, limpiar, cuidar mascotas, etc.). Resulta fundamental mencionar lo que María Montessori expresa acerca del uso del material con el cual el niño ejercita la coordinación de los movimientos, potencia el desarrollo de la motricidad, la postura, el equilibrio, la autonomía y organiza su pensamiento, y además “construye una sensación de pertenencia a su medio” (Poussin, 2017, p. 75) al imitar a los adultos en sus actividades.

Puntos de encuentro: semejanzas y diferencias

La presente investigación se llevó a cabo teniendo en cuenta que el desarrollo humano es un proceso integral. Se comparte la idea de que este puede abordarse desde diferentes campos temáticos, pero que ninguno puede por sí solo respon-

der de manera exhaustiva a sus principales problemáticas. A partir de ello, surge la necesidad de investigar posibles puntos de encuentro entre dos campos vigentes, la Psicomotricidad y la Pedagogía Montessori. Este análisis nos ha permitido avanzar en la construcción del conocimiento al comprender dos cuerpos de teorías acerca del sujeto en desarrollo.

El recorrido de los interrogantes planteados inicialmente en la investigación permitió dar sustento al entrecruzamiento de posicionamientos conceptuales específicos de la psicomotricidad, como el paradigma de la complejidad, la perspectiva neurobiológica y la teoría de la pirámide del desarrollo humano junto a la variabilidad individual.

Desde un análisis centrado en una comparación interpretativa y reflexiva de ambos campos teóricos y en función de inferencias realizadas en los diferentes corpus, se ha logrado destacar las concepciones teórico-prácticas de ambas disciplinas, y se ha avanzado en la descripción de los principios básicos y modos de acción (y/o intervención). A partir de dicha indagación, se arribó a comparaciones pertinentes con relación a los ejes establecidos como guías de análisis, tales como: sujeto, noción de desarrollo, ambiente, prácticas de intervención, juego, cuerpo y encuadre de trabajo, y se detectaron posibles semejanzas y diferencias que serán mencionadas de forma acotada a continuación.

Es así que el sujeto, categoría nodal en ambas perspectivas, es entendido tanto para la psicomotricidad como para la Pedagogía Montessori, como integral e inmerso en un contexto biológico, psicológico, cultural y social. Además, para la psicomotricidad, es de vital importancia el contexto ecológico, que posibilita que el sujeto desarrolle un sentido identitario y global al revalorizar la corporeidad y el movimiento.

La noción de desarrollo es fundamental como categoría y relación entre sujeto, cuerpo y ambiente; se presenta en etapas o ciclos por años. La diferencia central está en la edad del pasaje de ciclo y en el paradigma de fondo que sustenta cada una. En las dimensiones de análisis compartidas, Montessori tiene concepciones claramente evolutivas, mientras que la psicomotricidad lo considera como un proceso dinámico de interacción.

En relación con el ambiente ambas presentan dos esferas de análisis: por un lado, la relación con los padres, que será central en el desarrollo socio-afectivo del

niño; y por otro, el espacio físico en el que se desarrollarán esas interacciones. En este sentido, el ambiente cobra un valor relevante en el desarrollo de las potencialidades del sujeto, posibilitando o limitando su construcción como individuo, así como en el despliegue de sus capacidades en las que se involucran las áreas motrices, intelectuales y afectivas, más allá del organismo neurobiológico innato.

En cuanto a las prácticas de intervención, ambas propuestas utilizan un espacio físico adaptado, recursos y materiales que le son propios a cada una, y coinciden en el objetivo de utilizarlos como mediadores para lograr la evolución integral del niño. Al mismo tiempo, también concuerdan en que el juego sea uno de los dispositivos usados en términos de herramienta como mediador del desarrollo del niño.

Existe en la investigación una aproximación de varios aspectos específicos a lo psicomotor. El cuerpo se presenta como una categoría poco presente de forma explícita en la Pedagogía Montessori ya que, al ser incompleto, debe atravesar un proceso de desarrollo para concluir. El mismo eje en psicomotricidad aparece como una categoría claramente definida y una unidad en proceso de cambio, acorde a las circunstancias.

Y, en última instancia, pero no menos importante, el encuadre de trabajo será clave en el proceso de desarrollo de los infantes. Vuelve a converger sobre un punto importante referido al rol del profesional como acompañante y sostén del niño, utilizando como recurso la observación en ambos casos.

Reflexiones finales

La investigación no ha implicado un estudio acabado. Se puede sostener que permitió desarrollar experiencia en el campo observado, así como transitar y revalorizar este espacio y dio impulso a la socialización del conocimiento mediante el presente artículo. El trabajo realizado invita a considerar que ambas teorías pueden proveerse mutuamente de conocimientos útiles, ya sea para realizar reflexiones teóricas como para nutrir las futuras prácticas profesionales validadas desde otro diseño metodológico.

Para continuar el análisis se expresa que tomar posición desde la complejidad ha permitido estar inmersos en posturas actuales, no duales, y se evitaron así las miradas multicondicionadas y reduccionistas, lo que favoreció las intervenciones en los distintos ámbitos.

El presente estudio permite resignificar el valor simbólico del otro como sostén en la construcción de experiencias emocionales en el sujeto en desarrollo, junto a la interacción con el medio que lo habilita. Da Fonseca afirma, en relación con los vínculos iniciales de acompañamiento afectivo, que “aparecen los demás con mayúscula y de forma indispensable” (Da Fonseca citado en Menéndez y López, 2017, p. 201), que lo habilitarán en su ingreso a la cultura, estableciendo criterios morales, habilidades y destrezas para manejarse en la vida social.

Para finalizar, y conociendo las lógicas de intervención y de encuadre de ambas teorías, surge la necesidad de preguntarnos ¿qué lugar toma la implicación corporal del adulto que acompaña?, ¿de qué modo se habilitan los procesos de corporización?, ¿qué espacios de actualización vivencial-corporal enmarcan cada abordaje? Dichos interrogantes invitan al lector a continuar la reflexión del rol y la mirada profesional del psicomotricista.

Referencias bibliográficas

- Berruezo, P. P. (2004). El cuerpo, eje y contenido de la psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 16, 35-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3739273>
- Berruezo, P. P. (2008). El contenido de la Psicomotricidad: reflexiones para la delimitación de su ámbito teórico y práctico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 62, 19-34. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27414780003>
- Boetsch H., De Heeckeren Lesser D., Fierro Fernández M., Gallegos M., Narbona Letelier M. y Valenzuela Hessin P. (2017). *La importancia de las clases de psicomotricidad en los establecimientos educacionales Montessori en el sector oriente de Santiago*. [Tesis de maestría, Universidad Andrés Bello de Chile]. http://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/7992/a120832_Boetsch_B_La_Importancia_de_las_clases_de_2017_Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bottini, P. (2007). Todos los cuerpos: el cuerpo. Consideraciones críticas acerca de la acepción de cuerpo como fundamento para la práctica psicomotriz. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 7(27), 57-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3608335>

- Lázaro Lázaro, A. y Berruezo, P. (2009). La pirámide del desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 9(34), 15-42. <https://www.collegioglorigloriafuertes.es/articulos/articulo2piramide.pdf>
- Morin, E. y Pakman, M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Menéndez, A. y López, A. (2017). *Psicomotricidad, aportes a la disciplina*. Grupo Magro Editores.
- Montessori, M. (1946). *Educación para un mundo nuevo*. Montessori-Pierson.
- Montessori, M. (2013). *El niño. El Secreto de la Infancia*. Montessori-Pierson.
- Poussin, C. (2017). *Montessori explicado a los padres*. Plataforma Ediciones.
- Poussin, C. (2019). *La pedagogía Montessori*. Siglo Veintiuno editores.
- Quiñones Ponce, N. (2016). *Caracterización de Modelos Escolares. Una mirada objetiva*. Instituto Universitario Anglo Español. https://www.academia.edu/39318596/Caracterizaci%C3%B3n_de_Modelos_Escolares_Una_mirada_objetiva
- Quirós Aragón, M. (2012). *Psicomotricidad: Guía de evaluación e intervención*. Pirámide.
- Sassano, M. y Bottini, P. (2013). *La construcción del yo corporal. Cuerpo, esquema e imagen corporal en Psicomotricidad*. Miño y Dávila.
- Sánchez Rodríguez, J. y Llorca Llinares, M. (2008). El rol del psicomotricista. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (62), 35-60. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27414780004.pdf>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Cita sugerida: Garrote, P. y Moreno, C. (2021). Puntos de encuentro entre la Psicomotricidad y la Pedagogía Montessori: primeras aproximaciones. *Investiga+*, 4(4), 86-99. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a4n4.pdf

Violencia en noviazgos adolescentes: su relación con las dificultades de regulación emocional y el sexismo ambivalente

Dating Violence in Teenagers: its Relationship with Emotional Regulation Difficulties and Ambivalent Sexism

Matías Nicolás Ampoli*

Ana Varela Weser**

Myriam Abecasis Aubone***

Resumen: La presente investigación tiene como objetivo identificar el grado de relación existente entre las violencias en el noviazgo, las dificultades en la regulación emocional y el sexismo ambivalente. Para ello se realizó un estudio tipo correlacional con una muestra no probabilística accidental compuesta por 201 sujetos de ambos géneros, de entre 14 a 27 años, de varias provincias de la República Argentina, a quienes se les proporcionó el Cuestionario de Violencia entre Novios (CUVINO), la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) y el Inventario de Sexismo Ambivalente. Se obtuvieron correlaciones directas y cercanas a lo moderado entre las violencias por desapego y falta de aceptación emocional, acceso limitado a estrategias de regulación emocional y dificultad en el control de los impulsos ($\rho=0.250$; $p<0.01$, $\rho=0.272$; $p<0.01$; $\rho=0.270$; $p<0.01$, respectivamente), violencia de género y falta de aceptación emocional ($\rho=0.229$; $p<0.01$) y violencia por castigo emocional y dificultad del control de los impulsos, falta de claridad emocional y acceso limitado a estrategias de regulación emocional ($\rho=0.235$; $p<0.01$, $\rho=0.224$; $p<0.01$, $\rho=0.263$; $p<0.01$, respectivamente). Con estos resultados se plantea la necesidad de incluir en los programas preventivos y en la atención primaria de la salud, acciones como monitoreo, modulación y evaluación de las emociones.

Palabras clave: sexismo, violencias de género, regulación emocional, adolescencia.

Abstract: The purpose of this study was identify the degree of relationship between dating violence, difficulties in emotional regulation and ambivalent sexism. A correlational study was carried out with accidental non-probabilistic sample composed of 201 subjects of both genders was selected, of different educational levels, between 14 to 27 years old, of several provinces of the Argentine Republic to which the Questionnaire of Violence between Boyfriends (CUVINO) the Scale of Difficulties in Emotional Regulation (DERS) and the Inventory

*Licenciado en Psicología (Universidad Siglo 21). Argentina. Docente e investigador (Universidad Siglo 21). Argentina.

nicolas.ampoli@ues21.edu.ar

** Licenciada en Psicología (Universidad Nacional de Córdoba). Argentina. Docente adjunta (Universidad Siglo 21). Argentina.

anaweser@hotmail.com

*** Licenciada en Psicología (Universidad Católica de Córdoba). Argentina. Docente e investigadora (Universidad Siglo 21). Argentina.

myriam.abecasis@ues21.edu.ar

Recibido:

14/06/2021

Aceptado:

06/10/2021



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial- Sin Derivadas 4.0 Internacional.

of Ambivalent Sexism were administered. Direct and close to moderate correlations were obtained between violence due to detachment and lack of emotional acceptance, limited access to emotional regulation strategies, and difficulty in controlling impulses ($\rho = .250$; $p < .01$, $\rho = .272$; $p < .01$; $\rho = .270$; $p < .01$, respectively), gender violence and lack of emotional acceptance ($\rho = .229$; $p < .01$) and violence due to emotional punishment and difficulty in impulse control, lack of emotional clarity and limited access to emotional regulation strategies ($\rho = .235$; $p < .01$, $\rho = .224$; $p < .01$, $\rho = .263$; $p < .01$, respectively). These results, the need to include in preventive programs and in primary health care actions such as monitoring, modulation and evaluation of emotions.

Keywords: sexism, gender violence, emotional regulation, adolescence.

Introducción

La violencia en la pareja adolescente ha ganado un alto interés en las últimas décadas y los esfuerzos preventivos también se han multiplicado, con un especial foco en la atención primaria de la salud y la lucha contra la violencia de género (Rodríguez Díaz *et al.*, 2010). La adolescencia es tanto un atributo de la persona como una construcción social. Es una etapa donde la sociedad transmite al sujeto un sistema de creencias, prácticas y valores, pero es al mismo tiempo el período en que el individuo rechaza o asume esas creencias, prácticas y valores. Las definiciones que elija en ese momento podrían ser decisivas para su vida adulta.

Las parejas adolescentes en relaciones de noviazgo son un fenómeno en sí mismo, donde se establece una vinculación que se constituye entre dos personas que se sienten atraídas mutuamente y es motivo de análisis porque, en esta etapa de inicio de socialización afectiva, pueden manifestarse las primeras señales de la violencia doméstica, e incluso, encontrarse algunos factores causales.

En Argentina se aborda esta temática desde la violencia de género contra la mujer, donde la discriminación y la vulneración de sus derechos, como las inequidades que sufren, han estado históricamente invisibilizadas y naturalizadas en toda la sociedad (Juárez *et al.*, 2017). Según las autoras citadas, la violencia sobre la mujer es un problema sanitario y social de gran importancia, pues es uno de los determinantes presentes en su morbimortalidad que se ve reflejada en el alto número de femicidios, enfermedades de transmisión sexual, suicidio e intentos de suicidios y embarazos no deseados, como también el aislamiento social que impide a las mujeres acceder a sus plenos derechos.

Hablar de género es hacer referencia a aquello que apunta a diferenciar las características sociales y culturales que se han construido a lo largo de la historia y que se agrega a cada uno de los sexos biológicos. A los géneros se les han dado roles o comportamientos que les han marcado el ‘deber ser’, tanto a hombres como a mujeres, que han funcionado y funcionan como cimiento de la “discriminación hacia las mujeres de los sistemas jerárquicos que las oprimen y subsumen, siendo una de las características centrales de la sociedad patriarcal” (Juárez *et al.*, 2017, p.15). En este sentido, el deber ser o los roles marcados están instituidos en un constructo multidimensional que llamamos sexismo, el cual está compuesto por dos tipos de creencias sexistas, una de carácter hostil (una actitud de rechazo hacia las mujeres, estipulándolas como inferiores o débiles respecto a los hombres), y otra de tipo benevolente, con atributos de rasgos positivos que son propios de los estereotipos y ciertos roles vinculados a las mujeres (Glick y Fiske, 2011).

Fueron estos autores quienes plantearon la Teoría del Sexismo Ambivalente como la composición de dos vertientes que se originan en la concepción social de las condiciones biológicas, la diferenciación de los géneros y la reproducción sexual. La importancia de este constructo radica en que se ha encontrado asociado en numerosos estudios con agresores de pareja (León-Ramírez y Ferrando, 2014; Lila *et al.*, 2014; Pérez Ramírez y Martínez García, 2010). Otros estudios, referidos a muestras de ambos sexos, demuestran que la prevalencia de violencia sexual y física en parejas de adolescentes y jóvenes ronda entre el 20 y el 30 % (Whitaker *et al.*, 2007; Langhinrichse-Rohling, Selwyn, *et al.*, 2012) siendo la violencia psicológica la prevaleciente, seguida de la violencia física y sexual; y son los varones quienes realizan más actos de coerción sexual que las mujeres (Graña Gómez y Cuenca Montesino, 2014).

Son muchos los factores que intervienen en la conducta agresiva: factores afectivos, que incluyen estados de ánimo y humor negativo; factores fisiológicos, que involucran la activación de las pulsaciones, el aumento del ritmo cardíaco, etc.; y factores cognitivos, que implican el acceso a pensamientos de agresividad y hostilidad que aumentan la probabilidad de un comportamiento agresivo. Este marco de referencia a los factores cognitivos proporciona la evaluación de las probabilidades de predecir la conducta agresiva. Así lo demuestra un estudio llevado a cabo por Medrano *et al.*, (2019), el cual concluyó que algunas de las estrategias desadaptativas de la regulación emocional permiten explicar con claridad las conductas agresivas.

La regulación emocional es un constructo multidimensional e incluye la capacidad de reconocer, comprender o expresar emociones propias, constituyéndose en algo esencial para el funcionamiento interpersonal, a la vez que es un indicador de salud psicológica de la persona (Fernández Sánchez, 2018). Este autor estudió la relación de las dificultades en la regulación emocional y la violencia en la pareja, observando que existen diferentes dimensiones de la regulación emocional que son predictores de violencia y de apego inseguro. Otros estudios (Gratz y Roemer, 2004; Momeñe *et al.*, 2017; Shorey *et al.*, 2011) también han evidenciado que los problemas de regulación emocional parecen estar estrechamente relacionados con los conflictos y la agresividad en pareja y conductas de riesgos sexuales. Por su parte, la Defensoría del Pueblo de la Provincia de Córdoba (2013) indicó que el 60% de los adolescentes de entre 15 y 19 años de la ciudad de Córdoba presentaron, al menos, un indicador de victimización sexual o física por parte de su pareja, sin casi diferenciación entre los géneros. Estas conductas agresivas constituyen un problema social y sanitario, y hay que abordarlas con técnicas eficaces en la asistencia y la prevención para lograr mayor bienestar social e individual.

Dados los antecedentes, el objetivo del presente trabajo es identificar el grado de relación existente entre la violencia en la pareja, las dificultades en la regulación emocional y el sexismo ambivalente en la población adolescente. Contar con estos resultados puede permitir un mejor abordaje clínico y, sobre todo, poder prevenir mayores daños y planificar estrategias de intervención según la particularidad de cada caso.

Metodología

Participantes

Participaron de la investigación 201 adolescentes de ambos géneros de diferentes niveles educativos, entre 14 a 27 años, de varias provincias de la República Argentina, entre los meses de septiembre y diciembre de 2020. Los participantes fueron seleccionados mediante un procedimiento no probabilístico accidental o por disponibilidad (Bologna, 2012). Para la implementación de los cuestionarios, los colaboradores recibieron un consentimiento informado donde quedó explicitado el carácter anónimo y confidencial del relevamiento de esta información, que aseguró una participación absolutamente voluntaria. Fue aclarado además

que, una vez terminado este proyecto, podrán solicitar información, si así lo deseaban. La información recogida con relación a la vida privada de las personas participantes fue de carácter confidencial. Se declaró conocer y realizar las salvaguardas previstas en la Ley 25.326 de Protección de los Datos Personales.

Procedimiento

Para la conformación de la muestra se procedió a la creación de un formulario digital y se publicó en la web, apto para el acceso público. Al inicio se adjuntó una breve descripción de las características necesarias para participar del estudio, así como un consentimiento informado que explicaba el carácter anónimo y confidencial del relevamiento. Este debió ser leído y completado por cada uno de los voluntarios, y luego aceptado para poder proseguir con la carga de las respuestas solicitadas. Quedaron excluidos aquellos sujetos que no aceptaron su consentimiento para la participación del estudio.

Instrumentos

Para la recolección de los datos se aplicaron los siguientes instrumentos:

- **Cuestionario de datos sociodemográficos:** se construyó un cuestionario *ad hoc* para recolectar información sociodemográfica de los participantes, tales como género, edad, nivel de escolaridad, provincia, números de habitantes en la localidad de residencia, entre otros.
- **Cuestionario de violencia entre novios (CUVINO):** el Cuestionario de Violencia entre Novios (CUVINO) validado en jóvenes hispanohablantes por Rodríguez-Franco *et al.*, 2010, se compone de 42 indicadores evaluados en una escala Likert de 5 puntos (de 0 a 4) agrupados en ocho factores: desapego, humillación, sexual, coerción, físico, género, castigo emocional e instrumental. La fiabilidad total de la escala es de $\alpha=0,935$ (Rodríguez-Franco *et al.*, 2010) con un rango de amplitud de fiabilidad de 0,818 (humillación) a 0,558 (castigo instrumental). Específicamente, en este estudio se ha hallado una fiabilidad total de la escala de 0,897 con valores que oscilan entre 0,803 en humillación y 0,540 en castigo instrumental.
- **Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS)** (Gratz y Roemer, 2004). En el proceso local de validación de la escala con población de

universitarios se eliminaron 8 reactivos que presentaron pesos factoriales significativos en más de un factor, permaneciendo 28 de los 36 ítems originales: 1) Dificultades en el control de impulsos, 2) Acceso limitado a estrategias de regulación emocional, 3) Falta de aceptación emocional, 4) Interferencia en conductas dirigidas a metas, 5) Falta de conciencia emocional, y 6) Falta de claridad emocional. En cuanto a la consistencia interna, se obtuvieron valores óptimos y aceptables para las diferentes escalas del DERS, además de evidencias satisfactorias de validez externa (Medrano y Trógolo, 2014).

- **Inventario de Sexismo Ambivalente:** la validación argentina del inventario de sexismo ambivalente de Vaamonde y Omar (2012). El Sexismo Hostil tiene una varianza de 28,21 %. Por otro lado, la dimensión del Sexismo Benévolo (con tres indicadores) se divide en: paternalismo protector (4,8 % en la varianza), diferenciación de género complementario (6,41 % en la varianza) e intimidación heterosexual (13,24 % en la varianza). Para la confiabilidad se utilizó el coeficiente de Alpha de Cronbach que obtuvo 0,87, y en las sub escalas se obtuvo para SH 0,88 y SB 0,82, dando una validez convergente entre ambas dimensiones.

Resultados

Para el análisis de los datos se empleó el paquete estadístico SPSS para Windows (versión 20). La distribución obtenida de la variable edad se observa en la Tabla 1, donde la media encontrada fue de 21 años; y en la Tabla 2 se observa que el mayor porcentaje de participantes (41,8 %) procedía de la provincia de Córdoba.

En relación con la identidad de género se puede observar, en la Tabla 3, que la muestra cuenta con que un 87,6 % de los encuestados se autopercebió como mujer y un 10,4 %, como varón. En cuanto al nivel educativo, en la Tabla 4 se observa que el 49,8 % es universitario/terciario incompleto.

Tabla 1

Número de casos, de la variable edad (máximo, mínimo, media)

<i>Edad</i>		
<i>N</i>	<i>Válidos</i>	<i>201</i>
<i>Media</i>		<i>21,39</i>
<i>Mediana</i>		<i>21,00</i>
<i>Moda</i>		<i>21</i>
<i>Mínimo</i>		<i>14</i>
<i>Máximo</i>		<i>27</i>

Tabla 2

Porcentaje de sujetos residentes de cada provincia

<i>Provincia de residencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Buenos Aires</i>	<i>19,4</i>
<i>Córdoba</i>	<i>41,8</i>
<i>Santa Fe</i>	<i>14,9</i>
<i>Tierra del Fuego</i>	<i>15,4</i>
<i>Otras provincias</i>	<i>8,5</i>

Tabla 3

Porcentaje de la variable identidad de género

<i>Identidad de género</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Mujer</i>	<i>87,6</i>
<i>Varón</i>	<i>10,4</i>
<i>No binaria</i>	<i>1,5</i>
<i>Prefiero no decirlo/no quiero responder</i>	<i>,5</i>
<i>Total</i>	<i>100</i>

Tabla 4

Porcentaje del nivel educativo alcanzado

<i>Máximo nivel educativo alcanzado</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Primario incompleto</i>	<i>,5</i>
<i>Primario completo</i>	<i>2,5</i>
<i>Secundario incompleto</i>	<i>11,4</i>
<i>Secundario completo</i>	<i>22,9</i>
<i>Universitario/terciario incompleto</i>	<i>49,8</i>
<i>Universitario/terciario completo</i>	<i>12,9</i>

A partir del análisis de los datos de la escala CUVINO, el 38,3 % y el 22,9 % de la muestra manifestó recibir ‘a veces’ y ‘habitualmente’ *violencia de desapego* (actitud de indiferencia y descortesía hacia la pareja y sus sentimientos) por parte de su pareja, respectivamente. Asimismo, el 35,3 % informó recibir ‘a veces’ *violencia por humillación* (críticas personales dirigidas contra la autoestima y orgullo personal de la pareja) por parte de su pareja, mientras que recibieron *violencia por coerción* (presión ejercida sobre alguien para forzar su voluntad o su conducta) por parte de su pareja un 37,3 % ‘a veces’ y un 21,4 % ‘frecuentemente’. En referencia al *castigo físico*, el 47,8 % de la muestra manifestó no haber recibido este tipo de violencia, aunque un 35,8 % manifestó que ‘a veces’ ha sufrido este tipo de violencia por parte de su pareja. En cuanto a la *violencia de género* recibida por su pareja, el 38,3 % manifestó haberla padecido ‘a veces’. El 31,8 % declaró no haber padecido violencia por *violencia emocional*, aunque un 26,9 % exhibió este tipo de violencia ‘a veces’. En cuanto a la *violencia instrumental* (utilización de medios indirectos con el objetivo de infringir daños o sufrimientos a la pareja), el 75,6 % de la muestra expresó no haber recibido este tipo de violencia por parte de su pareja. Por último, el 36,3 % manifestó haber recibido algún tipo de violencia sexual por parte de su pareja. (Tabla 5).

En referencia a la Escala de Dificultad en la Regulación Emocional, un 33,3 % de la muestra manifestó que ‘casi la mitad del tiempo’ posee falta de aceptación emocional (tendencia a experimentar emociones negativas secundarias como respuesta a una emoción negativa primaria); un 35,8 % ‘la mayor parte del tiempo’ tiene *interferencia en conductas dirigidas a metas* (dificultades para concentrarse o realizar tareas cuando se experimenta una emoción negativa); ‘a veces’ y ‘casi la mitad del tiempo’ tiene *dificultades en el control de los impulsos* (dificultades para controlar el propio comportamiento cuando se experimenta una emoción negativa) un 34,3 % y un 30,3 %, respectivamente. Un 34,3 % manifestó que ‘a veces’ y ‘casi la mitad del tiempo’ tiene *falta de conciencia emocional* (la tendencia a no admitir estados emocionales), mientras que un 39,8 % ‘casi la mitad del tiempo’ posee *falta de claridad emocional* (medida en que una persona conoce y comprende sus emociones), y un 37,3 % de la muestra ha declarado que ‘a veces’ posee un *acceso limitado a estrategias de regulación emocional* (la creencia de que no se podrán modificar un estado emocional displacentero). (Tabla 6).

En cuanto al Inventario de Sexismo Ambivalente, sus sub-escalas dieron como resultados valores entre ‘muy en desacuerdo’ y ‘en desacuerdo’: 47,3 % ‘en des-

acuerdo' para el *sexismo hostil* (actitudes negativas y de franca intolerancia hacia las mujeres basadas en estereotipos sobre su supuesta debilidad e inferioridad); 48,8 % 'en desacuerdo' para el *sexismo benévolo de paternalismo protector* (la creencia en que los hombres deberían proteger y proveer a las mujeres que dependen de ellos); 29,4 % 'ni de acuerdo ni en desacuerdo' para el *sexismo benévolo de diferenciación de género complementaria* (la creencia en que las mujeres, efectivamente, tienen rasgos positivos pero solo si se ajustan a los roles de género convencionales); y un 54,2 % 'muy en desacuerdo' para el *sexismo benévolo de intimidad heterosexual* (la creencia en que las relaciones románticas heterosexuales son esenciales para que hombres y mujeres alcancen la verdadera felicidad). (Tabla 7).

Por su parte, en el análisis inferencial se hallaron correlaciones directas y cercanas a lo moderado entre las violencias en el noviazgo adolescente por desapego, falta de aceptación emocional, dificultad del control de los impulsos y acceso limitado a estrategias de regulación emocional ($\rho=.250$; $p<.01$, $\rho=.272$; $p<.01$; $\rho=.270$; $p<.01$, respectivamente); violencia de género y falta de aceptación emocional ($\rho=.229$; $p<.01$) y violencia por castigo emocional y dificultad del control de los impulsos, falta de claridad emocional y acceso limitado a estrategias de regulación emocional ($\rho=.235$; $p<.01$, $\rho=.224$; $p<.01$, $\rho=.263$; $p<.01$, respectivamente) (Tabla 8).

Tabla 5
Frecuencia y porcentaje de la Escala CUVINO

		Frecuen- cia	Porcen- taje			Frecuen- cia	Porcen- taje
<i>Cuvino desapego</i>	<i>Nunca</i>	15	7,5	<i>Cuvino género</i>	<i>Nunca</i>	57	28,4
	<i>A veces</i>	77	38,3		<i>A veces</i>	77	38,3
	<i>Frecuentemente</i>	36	17,9		<i>Frecuentemente</i>	35	17,4
	<i>Habitualmente</i>	46	22,9		<i>Habitualmente</i>	20	10,0
	<i>Casi siempre</i>	27	13,4		<i>Casi siempre</i>	12	6,0
	Total	201	100,0		Total	201	100,0
		Frecuen- cia	Porcen- taje			Frecuen- cia	Porcen- taje
<i>Cuvino humillación</i>	<i>Nunca</i>	50	24,9	<i>Cuvino castigo emocional</i>	<i>Nunca</i>	64	31,8
	<i>A veces</i>	71	35,3		<i>A veces</i>	54	26,9
	<i>Frecuentemente</i>	35	17,4		<i>Frecuentemente</i>	34	16,9
	<i>Habitualmente</i>	28	13,9		<i>Habitualmente</i>	23	11,4
	<i>Casi siempre</i>	17	8,5		<i>Casi siempre</i>	26	12,9
	Total	201	100,0		Total	201	100,0
		Frecuen- cia	Porcen- taje			Frecuen- cia	Porcen- taje
<i>Cuvino coerción</i>	<i>Nunca</i>	33	16,4	<i>Cuvino castigo instrumental</i>	<i>Nunca</i>	152	75,6
	<i>A veces</i>	75	37,3		<i>A veces</i>	31	15,4
	<i>Frecuentemente</i>	43	21,4		<i>Frecuentemente</i>	14	7,0
	<i>Habitual-mente</i>	25	12,4		<i>Habitual-mente</i>	3	1,5
	<i>Casi siempre</i>	25	12,4		<i>Casi siempre</i>	1	,5
	Total	201	100,0		Total	201	100,0
		Frecuen- cia	Porcen- taje			Frecuen- cia	Porcen- taje
<i>Cuvino castigo físico</i>	<i>Nunca</i>	96	47,8	<i>Cuvino sexual</i>	<i>Nunca</i>	63	31,3
	<i>A veces</i>	72	35,8		<i>A veces</i>	73	36,3
	<i>Frecuentemente</i>	26	12,9		<i>Frecuentemente</i>	26	12,9
	<i>Habitualmente</i>	5	2,5		<i>Habitualmente</i>	18	9,0
	<i>Casi siempre</i>	2	1,0		<i>Casi siempre</i>	21	10,4
	Total	201	100,0		Total	201	100,0

Tabla 6

Frecuencia y porcentaje de la Escala DERS

		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>			<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Falta de aceptación emocional</i>	<i>Casi nunca</i>	9	4,5	<i>Falta de conciencia emocional</i>	<i>Casi nunca</i>	20	10,0
	<i>A veces</i>	49	24,4		<i>A veces</i>	69	34,3
	<i>Casi la mitad del tiempo</i>	67	33,3		<i>Casi la mitad del tiempo</i>	69	34,3
	<i>La mayor parte del tiempo</i>	45	22,4		<i>La mayor parte del tiempo</i>	35	17,4
	<i>Casi siempre</i>	31	15,4		<i>Casi siempre</i>	8	4,0
<i>Total</i>		201	100,0	<i>Total</i>		201	100,0
		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>			<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Interferencia en conducta dirigida a metas</i>	<i>Casi nunca</i>	0	0,0	<i>Falta de claridad emocional</i>	<i>Casi nunca</i>	4	2,0
	<i>A veces</i>	23	11,4		<i>A veces</i>	37	18,4
	<i>Casi la mitad del tiempo</i>	60	29,9		<i>Casi la mitad del tiempo</i>	80	39,8
	<i>La mayor parte del tiempo</i>	72	35,8		<i>La mayor parte del tiempo</i>	59	29,4
	<i>Casi siempre</i>	46	22,9		<i>Casi siempre</i>	21	10,4
<i>Total</i>		201	100,0	<i>Total</i>		201	100,0
		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>			<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Dificultad en el control de los impulsos</i>	<i>Casi nunca</i>	3	1,5	<i>Acceso limitado a estrategias de regulación</i>	<i>Casi nunca</i>	10	5,0
	<i>A veces</i>	69	34,3		<i>A veces</i>	75	37,3
	<i>Casi la mitad del tiempo</i>	61	30,3		<i>Casi la mitad del tiempo</i>	57	28,4
	<i>La mayor parte del tiempo</i>	45	22,4		<i>La mayor parte del tiempo</i>	42	20,9
	<i>Casi siempre</i>	23	11,4		<i>Casi siempre</i>	17	8,5
<i>Total</i>		201	100,0	<i>Total</i>		201	100,0

Tabla 7

Frecuencia y porcentaje del Inventario de sexismo ambivalente

		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>			<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Sexismo hostil</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>	37	18,4	<i>Sexismo benévolo diferenciación de género complementaria</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>	42	20,9
	<i>En desacuerdo</i>	95	47,3		<i>En desacuerdo</i>	54	26,9
	<i>Ni de acuerdo, ni en desacuerdo</i>	40	19,9		<i>Ni de acuerdo, ni en desacuerdo</i>	59	29,4
	<i>De acuerdo</i>	19	9,5		<i>De acuerdo</i>	37	18,4
	<i>Muy de acuerdo</i>	10	5,0		<i>Muy de acuerdo</i>	9	4,5
	Total	201	100,0		Total	201	100,0
		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>			<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Sexismo benévolo paternalismo protector</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>	40	19,9	<i>Sexismo benévolo intimidad heterosexual</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>	109	54,2
	<i>En desacuerdo</i>	98	48,8		<i>En desacuerdo</i>	66	32,8
	<i>Ni de acuerdo, ni en desacuerdo</i>	45	22,4		<i>Ni de acuerdo, ni en desacuerdo</i>	18	9,0
	<i>De acuerdo</i>	15	7,5		<i>De acuerdo</i>	7	3,5
	<i>Muy de acuerdo</i>	3	1,5		<i>Muy de acuerdo</i>	1	,5
	Total	201	100,0		Total	201	100,0

Tabla 8

*Correlaciones entre CUVINO y DERS**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).*

		<i>Falta de aceptación emocional</i>	<i>Interferencia en conducta dirigida a metas</i>	<i>Dificultad del control de los impulsos</i>	<i>Falta de conciencia emocional</i>	<i>Falta de claridad emocional</i>	<i>Acceso limitado</i>
<i>Cuvino Desapego</i>	<i>Coefficiente de correlación</i>	,250**	,186**	,272**	,060	,178*	,270**
	<i>Sig. (bilateral)</i>	,000	,008	,000	,396	,012	,000
	<i>N</i>	201	201	201	201	201	201
<i>Cuvino Género</i>	<i>Coefficiente de correlación</i>	,229**	,210**	,209**	-,046	,135	,189**
	<i>Sig. (bilateral)</i>	,001	,003	,003	,521	,055	,007
	<i>N</i>	201	201	201	201	201	201
<i>Cuvino castigo emocional</i>	<i>Coefficiente de correlación</i>	,206**	,171*	,235**	,108	,224**	,263**
	<i>Sig. (bilateral)</i>	,003	,015	,001	,128	,001	,000
	<i>N</i>	201	201	201	201	201	201

En cuanto a las violencias en el noviazgo y el sexismo ambivalente las correlaciones fueron directas, aunque bajas entre el castigo físico e instrumental y el sexismo benévolo paternalista y el sexismo benévolo de diferencia de género (Tabla 9).

Tabla 9

Correlaciones entre CUVINO e Inventario de Sexismo Ambivalente. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).*

		<i>Sexismo hostil</i>	<i>Sexismo benévolo paternalismo</i>	<i>Sexismo benévolo género</i>	<i>Sexismo intimidación</i>
<i>CUVINO Violencia física</i>	<i>Coefficiente de correlación</i>	,140*	,146*	,087	,127
	<i>Sig. (bilateral)</i>	,047	,039	,217	,071
	<i>N</i>	201	201	201	201
<i>CUVINO Violencia Instrumental</i>	<i>Coefficiente de correlación</i>	,171*	,165*	,015	,120
	<i>Sig. (bilateral)</i>	,015	,019	,831	,089
	<i>N</i>	201	201	201	201

Discusión

Tal como se enunció, este estudio tuvo como objetivo principal identificar el grado de relación existente entre las violencias en el noviazgo, las dificultades en la regulación emocional y el sexismo ambivalente en la población adolescente. La edad media encontrada fue de 21 años en una muestra de 201 sujetos, con el mayor porcentaje de sujetos provenientes de la provincia de Córdoba (un 41,8 %). En relación a la identidad de género, un 87,6 % de los encuestados se autopercebieron como mujer. Por último, el mayor porcentaje según el nivel educativo se ubicó en universitario incompleto (un 49,8 %).

En cuanto a los valores obtenidos en materia de violencia recibida en la pareja, se pudo constatar altos valores registrados en la muestra si se suman las frecuencias que van de 'a veces' a 'casi siempre' en casi todas las dimensiones de dicha escala: el 92,5 % manifestó recibir *violencia de desapego*; también el 75,1 % *violencia de humillación*; el 52,2 % ha recibido *violencia física*; el 83,5 % *violencia por coerción*; el 71,7 % declaró recibir *violencia de género*; el 68,1 % *violencia por castigo emocional*; y el 68,7 % *violencia sexual* por parte de su pareja. Los valores de la violencia sexual y física concuerdan con los datos presentados por la Defensoría del Pueblo de la Provincia de Córdoba (2013) que indican que el 60 % de los adolescentes de entre 15 y 19 años de la ciudad de Córdoba presentaron, al menos, un indicador de victimización sexual o física por parte de su pareja.

Sin embargo, cabe destacar que la única dimensión que sale de estos altos valores fue la violencia instrumental, en la que los encuestados manifestaron un 75,6 % que nunca han recibido este tipo de violencia por parte de su pareja. Esto puede deberse a que la mayoría de los sujetos encuestados en la muestra tiene una edad promedio de 21 años, y la violencia instrumental se refiere al uso de medios indirectos, como dinero o automóvil, para infligir daños o sufrimiento a la víctima.

Por otro lado, los sujetos encuestados en la Escala de Dificultad en la Regulación Emocional también puntuaron valores altos. Si se toma en cuenta la frecuencia que va desde 'casi la mitad del tiempo' a 'casi siempre', un 71,1 % de la muestra presentó *falta de aceptación emocional*; un 88,6 % declaró tener *interferencia en conductas dirigidas a metas*; un 64,2 % manifestó *dificultades en el control de los impulsos*; un 55,7 % de la muestra *presentó falta de conciencia emocional*; un 79,6 % *presentó falta de claridad emocional* y un 57,7 % de la muestra *presentó un acceso limitado a estrategias de regulación emocional*.

Si tomamos en cuenta estos resultados junto a los valores obtenidos también en el Cuestionario de violencia entre novios se puede decir que concuerdan con las conclusiones de Fernández Sánchez (2018), quien estudió la relación de las dificultades en la regulación emocional y la violencia en la pareja, y observó que existen diferentes dimensiones de la regulación emocional que son predictores de violencia y el apego inseguro. También los estudios de Gratz y Roemer, (2004), Momeñe *et al.*, 2017, y Shorey *et al.*, 2011, han evidenciado que los problemas de regulación emocional parecen estar estrechamente relacionados con los conflictos y la agresividad en pareja, así como con las conductas de riesgos sexuales.

Por último, los resultados del Inventario de Sexismo Ambivalente mostraron resultados a contramano de lo anterior. Se obtuvieron valores que van desde 'muy en desacuerdo' y 'en desacuerdo' en todas sus dimensiones. Los resultados muestran que, a mayor violencia física e instrumental recibida por parte de la pareja, mayor serían las ideas presentes de sexismo hostil y sexismo benévolo paternalista.

Más allá de los aportes obtenidos, es válido señalar las limitaciones que presenta esta investigación. En primer lugar, la formación de la muestra no obedeció a un criterio aleatorio de selección, por lo que no se puede hacer una generalización de estos resultados al resto de la población adolescente. Sin embargo, al existir una correlación significativa entre las violencias y las dificultades en la regulación emocional se puede interpretar que, a mayor violencia por desapego, género y castigo emocional recibida por parte de la pareja, mayor sería la dificultad en la regulación emocional. Por todo esto, se plantea la necesidad de incluir en los programas preventivos y en la atención primaria de la salud acciones como monitoreo, modulación y evaluación de las emociones, ya que estas participan en el desarrollo de una relación de pareja en la cual existan conductas agresivas o apego inseguro por parte del agresor. También se propone, para futuras investigaciones, evaluar la violencia en la pareja tanto recibida como ejercida, ya que en este estudio solo se evaluó la recibida o padecida.

Referencias bibliográficas

- Bologna, E. (2012). *Estadística para Psicología y Educación*. Brujas.
- Defensor del Pueblo de la Provincia de Córdoba. (2013). Violencia en el noviazgo adolescente. *Una primera aproximación sobre la violencia en las relaciones de noviazgo adolescente*. <https://defensorcordoba.org.ar/archivos/publicaciones/ivioleniciadad012013.pdf>
- Fernández Sánchez, J. (2018). *Regulación emocional y conflicto en el ajuste diádico de la pareja*. [Trabajo final de maestría. Universidad Pontificia Comillas]. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/32423>
- Glick, P., y Fiske, S. T. (2011). Ambivalent Sexism revisited. *Psychology of Women Quarterly*, 35(3), 530–535. <https://doi.org/10.1177/0361684311414832>
- Graña, J. L., y Cuenca, M. L. (2014). Prevalence of psychological and physical intimate partner aggression in Madrid (Spain): A dyadic analysis. *Psicothema*, 26(3), 343–348. <http://www.psicothema.com/pdf/4198.pdf>
- Gratz, K. L., y Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41–54. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10862-008-9102-4>
- Juárez, D., Bagnasco, M., Candal, W., Gygli, M., Quiroga, M. y Santandrea, C. (2017). *Violencia sobre las mujeres. Capacitación para trabajadores de la salud en el primer nivel de atención sobre violencia de género*. Ministerio de Salud de la Nación.
- Langhinrichse-Rohling, J., Selwyn, C. y Rohling, M. (2012). Rates of bidirectional Versus Unidirectional Intimate Partner Violence Across Samples, Sexual orientations, and Race/Ethnicities: A Comprehensive Review. *Partner Abuse*, 3, 199–230. DOI:10.1891/1946-6560.3.2.199
- León-Ramírez, B., y Ferrando, P. (2014). Assessing sexism and gender violence in a sample of Catalan university students: A validity study based on the Ambivalent Sexism Inventory and the Dating Violence Questionnaire. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology*, 44(3), 327–341.
- Lila, M., Oliver, A., Catalá-Miñana, A., y Conchell, R. (2014). Recidivism risk reduction assessment in batterer intervention programs: a key indicator for program efficacy evaluation. *Psychosocial Intervention*, 23(2), 217–223. DOI: 10.1016/j.psi.2014.11.001
- Medrano, L. A., Franco, P., Flores-Kanter, P. E. y Mustaca, A. E. (2019). Intolerancia a la frustración y estrategias cognitivas de regulación emocional en la predicción de la agresividad. *Suma Psicológica*. 26(1), 19–27. <http://dx.doi.org/10.14349/sumapsi.2019.v26.n1.3>

- Medrano L. A., Trógolo, M. (2014). Validación de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional en la población universitaria de Córdoba, Argentina. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1345-1356. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5092333>
- Momeñe, J., Jáuregui, P., y Estévez, A. (2017). El papel predictor del abuso psicológico y la regulación emocional en la dependencia emocional. *Psicología conductual = behavioral psychology: Revista internacional de psicología clínica y de la salud*, 25(1), 65-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6001425>
- Pérez Ramírez, M., y Martínez García, M. (2010). Evaluación de los programas formativos aplicados desde la ejecución penal en la comunidad en delitos de violencia de género. *Invesbreu Criminología*, (49), 5-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3343729>
- Rodríguez-Franco, L., López-Cepero Borrego, J., Rodríguez Díaz, F. J., Bringas Mollada, C., Antuña Bellerín, M. A. y Estrada Pineda, C. (2010). Validación del Cuestionario de Violencia entre Novios (CUVINO) en jóvenes hispanohablantes: análisis de resultados en España, México y Argentina. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 6, 45-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3422134>
- Shorey, R. C., Cornelius, T. L. e Idema, C. (2011). Trait anger as a mediator of difficulties with emotion regulation and female-perpetrated psychological aggression. *Violence and victims*, 26 (3), 271-282. DOI: 10.1891/0886-6708.26.3.271
- Vaamode, J. D. y Omar, A. (2012)- Validación argentina del Inventario de Sexismo Ambivalente. *Alternativas en Psicología*, (16)26, 47-58. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-339X2012000100005
- Whitaker, D. J., Haileyesus, T., Swahn, M. y Saltzman, L. S. (2007). Differences in frequency of violence and reported injury between relationships with reciprocal and nonreciprocal intimate partner violence. *American Journal of Public Health*, 97(5), 941-947. DOI: 10.2105/AJPH.2005.079020

Cita sugerida: Ampoli, M. N., Varela Weser, A. y Abecasis Aubone, M. (2021). Violencia en noviazgos adolescentes: su relación con las dificultades de regulación emocional y el sexismo ambivalente. *Investiga+*, 4(4), 100-116. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/in-vestiga_mas_a4n4.pdf

Rasgos distintivos de la construcción de informes psicopedagógicos a partir del diagnóstico

Distinctive Features of Psychopedagogical Reports based on Diagnosis

Valeria Andrea Durán*

Rosana Carina Enrico**

María Gabriela Garro***

Resumen: El presente artículo fue elaborado en el marco del proyecto de investigación denominado Categorías teóricas psicopedagógicas en torno al diagnóstico, en el contexto de producción de la provincia de Córdoba, que lleva adelante el equipo de la cátedra Diagnóstico Psicopedagógico I y II de la Licenciatura en Psicopedagogía en la Facultad de Educación y Salud (FES) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC).

Reconocemos que el informe psicopedagógico es un escrito que tiene como propósito, por un lado, describir la modalidad de aprendizaje de un sujeto; y, por otro, identificar las fortalezas y debilidades en el proceso de construcción de conocimientos. En este marco, nos proponemos compartir los rasgos distintivos de los documentos analizados en el proceso investigativo.

El diseño metodológico se encuentra enmarcado en la investigación cualitativa de tipo exploratorio-descriptivo. Se realizó el análisis documental de informes psicopedagógicos producidos en el ámbito de salud pública y privada, y en el ámbito educativo público. Las conclusiones posibilitan vislumbrar la concepción y el posicionamiento epistemológico de cada profesional al momento de plasmar su intervención en un informe.

Palabras clave: informe, diagnóstico, categorías, psicopedagogía.

Abstract: The present article was made under the Project of investigation named Theoretical psychopedagogical categories about the diagnosis in the context of production in the province of Córdoba, carried out by the teaching team of Psychopedagogical Diagnosis I and II of the Bachelor of Psychopedagogy at the Faculty of Education and Health (FES), of the Provincial University of Córdoba (UPC).

Recibido:
25/06/2021
Aceptado:
05/10/2021



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 4.0 Internacional.

* Licenciada en Psicopedagogía (Universidad Católica de Córdoba). Argentina. Docente (Universidad Provincial de Córdoba). Argentina.

valeriaduran@upc.edu.ar

** Magíster en Investigación Educativa (Universidad Católica de Córdoba). Argentina. Docente (Universidad Católica de Córdoba). Argentina.

renrico@upc.edu.ar

*** Especialista en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas socio-educativas (FLACSO). Argentina. Docente (Universidad Provincial de Córdoba). Argentina.

maria.garro@upc.edu.ar

We recognize that the psychopedagogical report is a writing with purposes are: Describing the learning modality of a subject and identify the strengths and weaknesses in the process of building knowledge in them. In this framework, we propose to share the distinctive features of the documents analyzed in the investigative process. The methodological design is framed in qualitative exploratory-descriptive research.

The documentary analysis of psychopedagogical reports produced in the field of public and private health, and public education, was carried out. The conclusions make it possible to glimpse the conception and epistemological positioning of each professional at the time of expressing their intervention in a report.

Keywords: report, diagnosis, categories, psychopedagogy.

Introducción

El presente artículo fue elaborado en el marco del proyecto de investigación denominado Categorías teóricas psicopedagógicas en torno al diagnóstico, en el contexto de producción de la provincia de Córdoba, en la Facultad de Educación y Salud (FES) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), que lleva adelante el equipo de la cátedra Diagnóstico Psicopedagógico I y II de la Licenciatura en Psicopedagogía¹.

Esta propuesta se constituyó en tres líneas de trabajo: la primera recuperó conceptos psicopedagógicos de las producciones teóricas de los profesionales de la disciplina en relación con el tema; la segunda versó sobre los conceptos producidos por referentes provinciales; y la tercera buscó analizar la comunicación de informes de procesos diagnósticos desde una perspectiva teórica y epistemológica. Sobre esta última haremos foco en este escrito.

Para la investigación documental propusimos dos objetivos específicos: reconocer los conceptos teóricos utilizados en los informes diagnósticos en función de la construcción epistemológica subyacente y analizar la producción escrita en relación con los criterios de elaboración de informes. Asimismo, formulamos categorías que, en el marco de la producción disciplinar, se nutren del corpus teórico, pero también de las acciones que los profesionales despliegan en el hacer institucional. Estas últimas son enmarcadas a partir de la consideración de prácticas

¹ Este proyecto cuenta con el aval institucional de la Dirección de Posgrado e Investigación N° 03/18, y la dirección de la Mgter. Mariana Etchegorry.

del conocimiento (Guyot, 2016) que nos permiten dar cuenta del conocimiento en acción y el valor disciplinar que este configura.

Contexto conceptual

Como se explicitó anteriormente, la mirada central del presente escrito hace foco en el análisis de informes psicopedagógicos, por lo que en este apartado profundizaremos acerca de las instancias de devolución e informe, momentos que se llevan a cabo al cierre del proceso diagnóstico y que pueden realizarse de manera simultánea, es decir, en una entrevista de devolución.

En principio, consideramos pertinente exponer que entendemos el diagnóstico psicopedagógico como un proceso de investigación tendiente a elaborar hipótesis diagnósticas sobre la modalidad de aprender del sujeto. Al respecto, Sara Paín (1983) se refiere al diagnóstico psicopedagógico como un “proceso tendiente a delimitar las operaciones comprometidas y a explicar el sentido que ellas han adquirido en razón de las experiencias particulares del paciente” (p. 100). Schlemenson (2001), desde un abordaje psicoanalítico, lo define como “proceso de investigación que intenta establecer una relación significativa entre las perturbaciones en la producción simbólica del niño y los antecedentes históricos libidinales que le dieron origen” (p.15).

La etapa diagnóstica se caracteriza por la presencia de la indagación marcada por la expectativa y la incertidumbre por develar las condiciones manifiestas en la modalidad de aprender del sujeto y a partir de allí encontrar aspectos que pudieran obstaculizar las posibilidades de acceder a los objetos de conocimiento. Acerca de ello, Alicia Fernández (1997) expresa:

En cada uno de nosotros podemos observar una particular modalidad de aprendizaje (...) es como una matriz, un molde, un esquema de operar que se va utilizando en las distintas situaciones de aprendizaje (...) en el momento de diagnóstico, pretendemos hacer un corte que nos permita observar la dinámica de la modalidad de aprendizaje, sabiendo que tal modalidad tiene una historia que se va construyendo desde el sujeto y desde el grupo familiar, de acuerdo con la real experiencia de aprendizaje y a como fue significada por él y sus padres. (p. 121)

Es decir, el diagnóstico psicopedagógico, a partir de la recurrencia y convergencia de indicios obtenidos en las entrevistas (sujeto, padres, docentes), observaciones, pruebas psicopedagógicas, proyectivas y técnicas psicométricas, nos permite construir una hipótesis diagnóstica acerca de la modalidad de aprendizaje del sujeto. Esta información se comparte a través de entrevistas que podemos denominar de devolución y de la redacción de un informe que se adecuará en forma y contenido a los destinatarios (padres, escuela, profesionales).

Entrevista de devolución

La entrevista de devolución de la información se realiza al cierre del diagnóstico, sin por ello dejar de reconocer al diagnóstico como un proceso abierto, flexible, sujeto a modificaciones. Al respecto, Paín (1983) plantea que, transcurrido el tiempo de recolección de indicios y de análisis, se hace necesario ordenar las hipótesis a partir de lo expresado por el sujeto y sus padres y dar a conocer los resultados en forma clara para su comprensión, con una actitud empática, a fin de lograr una transformación.

Podemos decir entonces que, en esta instancia, la tarea psicopedagógica consiste, al decir de Paín (1983), en enseñar el diagnóstico, para lo cual es necesario retomar aquello manifestado en el motivo de consulta, realizar esclarecimientos en caso de ser necesarios, brindar una aproximación acerca de la vinculación del sujeto con el aprendizaje, dar indicaciones en relación con la continuidad: orientaciones generales, derivaciones y tratamiento psicopedagógico. La autora plantea que la entrevista de devolución puede constituirse en un a priori del tratamiento:

Podemos considerar que el tratamiento comienza con la primera entrevista diagnóstica, ya que el enfrentamiento del paciente con su propia realidad, que quizá nunca tuvo que organizar en un discurso, lo obliga a una serie de rodeos, avances y retrocesos movilizantes de un conjunto de sentimientos contradictorios. (Paín, 1983, pp. 99-100)

En la misma línea, Fernández (1997) plantea acerca de la entrevista de devolución, que es necesario la “recuperación del pensar, de los aspectos sepultados, circulación del conocimiento y el saber, reencuentro con los aspectos sanos (...) ayudar a recuperar el placer olvidado de aprender y vivir” (p. 261). Es decir, la autora propone generar un espacio de encuentro entre el sujeto y sus padres. Un espacio

que les permita reencontrarse con sus propias funciones e intentar puntualizar y razonar cómo se generó el problema, donde el profesional ofrece la comprensión necesaria para disculpabilizar a los padres.

En consonancia con lo antedicho, Müller (1989) plantea algunas cuestiones a considerar en nuestras intervenciones, entre ellas, el tipo de vocabulario que se emplea, es decir las palabras y las apreciaciones que se realizan respecto al sujeto que consulta y a su problemática. De igual modo, “según el pronóstico efectuado, debemos considerar la movilización posible a esa estructura familiar y a ese sujeto con respecto del problema de consulta” (p. 66).

En síntesis, en la entrevista de devolución es importante crear un espacio, tiempo y lugar en el cual se genere un diálogo. En esta instancia, el profesional, con un vocabulario claro, preciso y adecuado al destinatario, da a conocer la hipótesis diagnóstica elaborada a los consultantes y favorece un clima en el que puedan sentirse valorados, pensar y cuestionarse. Se intenta que el sujeto y sus padres comprendan lo que les ocurre, y accedan al “conocimiento del sentido del síntoma problema de aprendizaje” (Paín, 1983, p.101) que les permita apropiarse del problema y producir cambios significativos.

Acerca del informe

Elaborar un informe psicopedagógico consiste en plasmar por escrito los resultados obtenidos del proceso diagnóstico, el pronóstico o hipótesis acerca de la resolución del problema y las indicaciones sugeridas a los consultantes. La extensión y especificidad de los datos que se brinden en el mismo dependerá del destinatario de ese escrito. Si es para los padres, procuraremos que sea escueto y en palabras simples. Si está dirigido a otros profesionales (docentes, médicos, especialistas, psicólogos, etc.), se puede utilizar vocabulario técnico y brindar especificaciones acerca de los resultados de las pruebas administradas.

Acerca del informe psicopedagógico, Schlemenson (2001) propone que en esa instancia es importante devolver al sujeto y a los padres cuáles fueron los aspectos simbólicos y subjetivos implicados en la aparición de los problemas de aprendizaje. La autora sugiere atender a algunas cuestiones tales como: describir en lenguaje sencillo las características de las funciones parentales y su implicancia en la producción simbólica; explicitar la formación de la actividad representativa

y su alcance en la constitución de la inteligencia; atender a la complejidad de los contextos institucionales y su repercusión en el pensamiento autónomo de los sujetos; y expresar los resultados obtenidos en la valoración a través de las técnicas diagnósticas.

En otro sentido, Luque Rojas y Luque Parra (2019) al referirse al proceso diagnóstico, proponen que en este

se recogen los dos aspectos de la Intervención Psicopedagógica, tanto la evaluación y valoración, como la intervención propiamente dicha o propuestas de trabajo, tratando el proceso educativo del alumno a través de programas de refuerzo de áreas académicas, entrenamientos, hábitos de trabajo, desarrollo cognitivo, programas de atención, memoria, etc. (p. 25)

Por otro lado, Salvador (1996) plantea una serie de especificaciones formales que tienen que ser atendidas en la elaboración de un informe escrito, a saber:

- . Primera parte: datos de identificación del sujeto (nombre y apellido, edad, fecha de nacimiento, escolaridad), motivos por los cuales se consulta, antecedentes (historia personal y académica).
- . Segunda parte: pruebas diagnósticas, resultados obtenidos y análisis de los mismos.
- . Tercera parte: conclusiones u orientación.

Asimismo, en todos los documentos analizados para la presente investigación, encontramos que la teoría de las neurociencias expresa con mayor claridad el orden que debe llevar el formato de un informe. En este sentido, hay coincidencia en que su título debe expresarse como 'devolución y/o informe psicopedagógico' y reconocen la necesidad de utilizar una sesión específica para brindar esta información. En dicha explicación se debe atender a los siguientes ítems: resultados obtenidos y su relación con el motivo de consulta, información sobre la historia y antecedentes de salud y educación del paciente, impresión diagnóstica y, por último, recomendaciones y sugerencias.

En suma, consideramos al informe psicopedagógico como instancia de devolución escrita en la que se da cuenta de lo trabajado en el proceso diagnóstico y se plasman los aspectos saludables del sujeto y sus posibilidades. Sería deseable que

los consultantes (sujeto y/o padres) puedan reconocer y reconocerse en eso que está escrito.

Contexto metodológico

El diseño metodológico se enmarca en la investigación cualitativa de tipo exploratorio-descriptivo. No se ha encontrado un número significativo de investigaciones que profundicen acerca de los informes psicopedagógicos. Desde esta elección se ha decidido trabajar con el análisis documental. Ruiz Olabuenaga e Ispizua (1989) acerca de la lectura de materiales documentales refiere:

a la observación y a la entrevista podemos añadir una tercera técnica de recogida de datos, la lectura de textos, entendiendo por tales todos los documentos que contienen significado (...). A todos estos 'textos', en realidad, se les puede 'entrevistar' mediante preguntas implícitas y se les puede 'observar' con la misma intensidad y emoción con la que se observa un rito nupcial, una pelea callejera, una manifestación popular. En este caso la lectura es una mezcla de entrevista/observación y puede desarrollarse como cualquiera de ellas. (citado en Valles, 1999, p. 120)

Efectuamos el análisis de informes diagnósticos psicopedagógicos realizados por profesionales que ejercen en la provincia de Córdoba, en el ámbito de salud pública y privada, y en el ámbito educativo público. La muestra estuvo conformada por treinta informes psicopedagógicos elaborados en el período comprendido en los años 2009-2019. Los documentos fueron provistos por profesionales de las instituciones de salud y de educación.

Las categorías que surgen a partir del análisis son las siguientes: aspectos formales de los informes, sujeto y contexto social-familiar, manifestaciones de la producción simbólica, test y pruebas utilizadas en el diagnóstico psicopedagógico, el estilo de aprendizaje y, por último, necesidades y orientaciones sugeridas al cierre del informe.

Asimismo, atendiendo a las normas éticas que corresponden a un proceso de investigación, gestionamos consentimientos informados en los cuales se autorizaba o no la referencia de autoría. Asimismo, se mantuvo bajo reserva la identidad de los profesionales, así como la de los sujetos destinatarios de los informes.

Resultados

A continuación, se presenta una breve interpretación surgida a partir del análisis de los informes psicopedagógicos realizados en tres trabajos finales de Licenciatura en Psicopedagogía, a saber: Análisis de informes psicopedagógicos en el marco de una institución de educación pública, conceptualizaciones teóricas subyacentes (Campillay *et al.*, 2020); *Análisis de informes psicopedagógicos en el ámbito de salud pública* (Barale *et al.*, 2020); y por último, *Sobre el diagnóstico psicopedagógico: no todo está escrito* (Agüero *et al.*, 2020). En los trabajos precedentes se analizan los supuestos teóricos y epistemológicos que subyacen en los informes de diagnósticos psicopedagógicos en diferentes ámbitos de intervención de la provincia de Córdoba.

Las categorías que surgen a partir del análisis presentan algunas diferencias en los escritos según la procedencia de los informes. Sin embargo, podemos encontrar algunas recurrencias a todos los informes que expondremos a continuación.

Con relación a los aspectos formales de los informes, identificamos que no mantienen un formato preestablecido en cuanto a la estructura formal. Sin embargo, se pueden reconocer algunos aspectos comunes, a saber: membrete, firma del profesional, datos personales del paciente, período diagnóstico, año del informe y tipografía. Si bien cada escrito contiene información acerca de un determinado sujeto por quien se consulta, también el escrito refleja la subjetividad y posicionamiento de cada profesional, como su metodología de trabajo y su estilo de escritura. En ese sentido, consideramos que el informe diagnóstico, en tanto documento formal, requiere la inclusión de componentes que permitan la fácil identificación del sujeto y de la institución en la que se llevó adelante el proceso, como también el profesional a cargo de las intervenciones. Asimismo, los informes escritos, desde el ámbito clínico, dan cuenta de un proceso de conocimiento integral de cada sujeto en el que cada profesional -desde un encuadre de trabajo particular- despliega estrategias acordes al espacio de trabajo, en este caso consultorios privados e institución escolar, adaptándose a sus características.

Con respecto al sujeto y el contexto socio-familiar, en los informes analizados se evidencia, en la mayoría de los casos, que quienes acuden a solicitar la consulta son los progenitores, derivados por la institución educativa a la que asiste el niño.

En menor medida solicitan el informe para actualizar el certificado de discapacidad y mantener las prestaciones a las cuales pueden acceder a partir de este.

Por otro lado, se reconocen características propias de la subjetividad del consultante, que hacen referencia a cuestiones internas puestas en tensión y que se exteriorizan a partir de las intervenciones en el diagnóstico. Las manifestaciones emocionales encuentran sustentos dentro del corpus teórico psicológico, indicios que rastrea el psicopedagogo para aproximarse a formular hipótesis sobre lo que le acontece al sujeto, no de manera unicausal sino contemplando y combinando los múltiples factores que lo originan.

Acerca de las manifestaciones de la producción simbólica se evidenció que los profesionales intervinieron desde lo singular del sujeto trabajando mediante diferentes propuestas. A través de distintos abordajes promueven enriquecer la actividad simbólica empobrecida, dando lugar a producciones más complejas y heterogéneas. La manifestación de la producción simbólica es una categoría abarcativa en cuanto a las formas de expresión y despliegue que realiza el sujeto. Se pueden identificar entre otras: la oralidad, la narración, el juego, el dibujo, la lectura y la escritura, la matemática y el cálculo.

En relación con las estrategias y técnicas utilizadas en el diagnóstico psicopedagógico podemos inferir, en la mayoría de los casos, que giran en torno a la mirada y escucha del sujeto y su familia. Lo plasmado en los informes permite visualizar un posicionamiento psicopedagógico clínico que da cuenta de la utilización de estas estrategias. En cuanto a los test que se emplean con mayor frecuencia podemos mencionar: técnicas proyectivas, psicométricas y psicopedagógicas que se implementan para recolectar datos relevantes a la hora de indagar acerca del sujeto.

Es necesario tener presente que la psicopedagogía ha superado la etapa de la psicometría en sentido estricto, período en el que las respuestas a las problemáticas de los sujetos estaban en el uso de las técnicas de medición. Al respecto, Müller (1989) plantea “las conclusiones que puedan desprenderse de los test deberán ser tomadas en forma estructural, interrelacionando los datos, no en forma esquemática y estereotipada como si se tratara de una clave aplicable automáticamente en todos los casos” (p. 68).

Lo antedicho nos habilita a pensar que en los informes analizados se evidencia que los profesionales se posicionan desde una psicopedagogía clínica en la cual se prioriza el sujeto y 'su saber acerca de lo que le sucede', donde la selección de estrategias y técnicas a utilizar se realiza de acuerdo al motivo de consulta y a las características singulares del sujeto.

Referido a la categoría estilo de aprendizaje, en los informes no se describe específicamente, pero se dan indicios del trabajo en ello. Tener en cuenta este aspecto brinda información al profesional en torno a las intervenciones, para potenciar posibilidades y fortalezas e identificar otro tipo de posicionamientos.

Por último, se detallan las orientaciones y sugerencias que se encuentran al final de la estructura de cada informe, en las que se describen las diferentes manifestaciones expresadas por el sujeto; supuestos que parten de las hipótesis formuladas en el proceso diagnóstico y conclusiones que remiten a la necesidad de la continuidad o no de tratamiento. Encontramos en algunos informes que los profesionales utilizan lenguaje técnico según el destinatario. Las sugerencias giran en torno a: continuidad del tratamiento psicopedagógico, necesidad de contar con un docente de apoyo a la integración, asesoramiento a los padres, derivación a otros profesionales, entre otras.

A pesar de las particularidades de cada informe, en todos se puede vislumbrar que es transversal la concepción y el posicionamiento epistemológico de cada profesional a la hora de escribir su intervención.

Conclusiones

A modo de cierre, este trabajo apunta a compartir un breve análisis realizado en un proceso investigativo acerca del contenido discursivo de informes de diagnósticos psicopedagógicos realizados por profesionales de la disciplina. Si bien reconocemos las limitaciones de los resultados compartidos, le otorgamos valor, en tanto lo hasta aquí encontrado en la bibliografía consultada refiere a investigaciones sobre informes relacionados a la psicología clínica y experimental, y no a nuestro campo disciplinar.

Es menester aclarar que la Psicopedagogía, como disciplina reciente, atravesó diferentes etapas y esto derivó en sucesivas transformaciones. Hoy podemos si-

tuarla en el período de la Clínica Psicopedagógica, lo cual abre paso a la contribución particular proveniente de diversos campos, entre ellos, del psicoanálisis. Estos cambios generados por la inclusión de la teoría psicoanalítica provocan mirar al nuevo sujeto-objeto de la psicopedagogía desde un posicionamiento que considera la singularidad del sujeto y sus características particulares en relación con el contexto socio cultural en el cual se encuentra inserto, posicionamiento que es advertido en los informes diagnósticos analizados.

Asimismo, se observa la incidencia de este modo de ‘mirar al sujeto’ en la metodología y las estrategias implementadas. Es decir, la atención y escucha del sujeto y su contexto (familia, escuela, etc.) en el cual se encuentra inserto; y la selección de técnicas y pruebas diagnósticas, de acuerdo a las características singulares del sujeto y al motivo por el cual consulta.

En tal sentido, se corrobora que la Psicopedagogía ha dejado de dar respuesta exclusivamente a través de los resultados de test psicométricos y proyectivos. Actualmente contamos con pruebas psicopedagógicas específicas de la disciplina que abren la mirada a los posicionamientos subjetivos, como es el caso del diagnóstico psicopedagógico en lectura y escritura (Dip-le). Este fue desarrollado por miembros del Programa de Asistencia a Niños con Problemas de Aprendizaje, dependientes de la cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Universidad de Buenos Aires, conducidos por Schlemenson. Los profesionales del equipo mencionado nos aportan conocimientos científicos tomando los conceptos de Piera Aulagnier sobre la ‘actividad representativa’: esa posibilidad de la subjetividad humana que consta en producir conocimientos específicos sobre la lectura y la escritura, y que hoy salen como resultados en los informes psicopedagógicos.

En este marco, la manera de transmitir información desde el profesional hacia el contexto puede ser pauta de diferentes formas: una de ellas es a través de la devolución oral y otra mediante un documento escrito. Este último, en formato de informe, si bien no se observó homogeneidad en las cuestiones formales, sí hubo coincidencias en cuanto a los aspectos vinculados a la finalidad de los mismos, a saber: contener caracterizaciones sobre el sujeto y su modalidad de aprender, el contexto y orientaciones o sugerencias.

Con respecto a las posturas teóricas–epistemológicas que subyacen en los informes se observó que, en su mayoría, responden a conceptos del psicoanálisis y de la epistemología genética. No obstante, aparecen conceptos referidos a las neu-

rocencias. Este marco teórico explica la importancia de dar a conocer al paciente y sus padres los resultados de la evaluación del funcionamiento de las áreas cognitivas implicadas en el aprendizaje.

Desde este posicionamiento, se plantea como objetivo primordial de los informes “determinar el perfil cognitivo del paciente” (Rojas y Torralvo, 2018, p. 312) a fin de sugerir procedimientos terapéuticos acordes a las necesidades del sujeto. Los contenidos que aparecen en estos informes describen características de un diagnóstico diferencial, procedimientos terapéuticos y de rehabilitación.

En síntesis, el informe es una escritura que refleja la investigación que supone la etapa diagnóstica en la clínica psicopedagógica. En este sentido, formular categorías a partir del análisis de informes de devolución nos lleva a establecer conexiones y vínculos entre conceptos, lo que posibilita identificar posicionamientos concretos que sostienen la práctica psicopedagógica.

Por último, entendemos que lo hasta aquí vertido se constituye en un aporte al campo disciplinar. En tanto la psicopedagogía -en su incipiente desarrollo- requiere que los profesionales suministren datos sobre las prácticas y conceptualizaciones para la producción teórica y científica. Es por ello que, desde el equipo, se convoca a los estudiantes del último año de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UPC a realizar prácticas investigativas que aborden las producciones documentales.

Referencias bibliográficas

- Agüero Amaya, M., Campos, E. y Vargas, L. (2020). *Sobre el diagnóstico psicopedagógico: no todo está escrito* [Trabajo final de grado, Universidad Provincial de Córdoba].
- Barale, Y., Escalante, C., Ríos Godoy, N. (2020). *Análisis de informes psicopedagógicos en el marco de una institución de educación pública* [Trabajo final de grado, Universidad Provincial de Córdoba].
- Campillay, C., Fioramonti, N., Miguez, C. y Sánchez, M. (2020). *Análisis de informes psicopedagógicos en el ámbito de la salud pública* [Trabajo final de Licenciatura, Universidad Provincial de Córdoba].
- Fernández, A. (1997). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Nueva Visión.
- Guyot, V. (2016). Epistemología, prácticas del conocimiento y universidad. *Itinerarios educativos*, (9), 43-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8028257>

- Luque Rojas, M. J. y Luque Parra, D. J. (2019). Elaboración de un informe Psicopedagógico. Cuestiones y aspectos de consideración. *AOSMA*, (26), 23-30. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7330596.pdf>
- Müller, M. (1989) *Aprender para ser*. Bonum.
- Paín, S. (1983) *Diagnóstico y Tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Nueva Visión.
- Rojas, F. y Torralvo, C. (2018). Psicopedagogía. Psicopedagogía Clínica Clase I. Manual de estudio a distancia. www.institutodelmilagro.com
- Salvador, A. (1996). *Evaluación y tratamiento psicopedagógico*. Narcea.
- Schlemenson, S. (2001). Niños que no aprenden. Paidós Educador.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.

Cita sugerida: Durán V. A., Enrico, R. C. y Garró, M. G. (2021). Rasgos distintivos de la construcción de informes psicopedagógicos a partir del diagnóstico. *Investiga+*, 4(4), 117-129. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a4n4.pdf

Transformaciones curriculares en la escuela secundaria: el caso del civismo de la provincia de Córdoba (1983-2020)

Curricular Transformations in Secondary School: The case of Civility in the Province of Córdoba (1983-2020)

Gonzalo Gutierrez*

Daniela Taborda**

Resumen: Desde el retorno a la democracia se han producido transformaciones curriculares tanto a nivel nacional como provincial. Ellas implicaron modificaciones de contenidos, perspectivas de enseñanza, así como denominaciones de espacios curriculares. Una cuestión poco estudiada refiere a los procesos siempre complejos y muchas veces contradictorios de institucionalización de las políticas curriculares. Es decir, los modos en que las prescripciones sobre qué y cómo enseñar orientan y regulan (así como la fuerza con la que lo hacen) las prácticas de enseñanza. En este trabajo procuramos una aproximación a esta problemática, que centra nuestro análisis en las transformaciones producidas al interior del principio de la selección de saberes del área de civismo en la escuela secundaria de Córdoba, en el período comprendido entre 1983-2016. La relevancia de considerar analíticamente las transformaciones curriculares producidas en las últimas cuatro décadas radica en que ellas operan como matriz sobre la cual el Estado construye sus demandas de relación con el saber hacia la docencia, las editoriales organizan sus propuestas de manuales escolares, se estructuran las ofertas estatales y privadas de formación docente inicial y continua, y las escuelas organizan su trabajo pedagógico-curricular.

Palabras claves: escuela secundaria, currículum, civismo, región curricular, relación con el saber.

Abstract: Since the return of democracy there have been several curricular transformations both at national and provincial levels. Those transformations involved modifications of content, teaching perspectives, as well as names of subjects. A less studied issue in this matter refers to the always complex and often contradictory processes of institutionalization of curricular policies. That is, the ways in which prescriptions about what and how to teach guide and regulate (as well as the force with which they do so) teaching practices. In this work, we seek an approach to this problem, focusing our analysis on the transformations produced within the principle of the selection of knowledge in the area of Civics in the secondary school of Córdoba in the period between 1983-2016. The

Recibido:
25/06/2021
Aceptado:
13/10/2021



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 4.0 Internacional.

* Magíster en Investigación Educativa (CEA- Universidad Nacional de Córdoba). Argentina. Director del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba en Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (ICIEC-UEPC). Argentina.

gutierrezg61@yahoo.com.ar

** Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba). Argentina. Investigadora (Universidad Nacional de Córdoba). Argentina.

Dan_taborda@hotmail.com

relevance of analytically considering the curricular transformations produced in the last four decades lies in the fact that they operate as a matrix on which the State builds its demands for relation to knowledge towards teaching, publishers organize their proposals for school manuals, and structure the State and private offers of initial and continuous teacher training and schools organize their pedagogical-curricular work.

Keywords: secondary school, curriculum, civics, curricular region, relationship with knowledge.

Introducción

En este trabajo procuramos una aproximación a las transformaciones curriculares en el área de civismo de la escuela secundaria entre 1983 y 2020, a partir de resultados parciales de un proyecto de investigación en curso denominado: ‘Regulaciones de la relación con el saber en la secundaria estatal de Córdoba: análisis de los nexos entre las reformulaciones curriculares recientes y las estrategias estatales orientadas a su institucionalización’. Centramos nuestro análisis en el área de civismo, e incluimos en ella al conjunto de asignaturas que tienen como función central el abordaje de contenidos relativos a formación ciudadana que han tenido múltiples denominaciones: Educación Cívica, Formación Ética y Ciudadanía, Formación Ética y Humanidad, así como, y más recientemente, Ciudadanía y Participación, Formación para la Vida y el Trabajo y Ciudadanía y Política.

La relevancia de considerar analíticamente las transformaciones curriculares producidas en las últimas cuatro décadas radica en que ellas operan como matriz sobre la cual el Estado construye sus demandas de relación con el saber hacia la docencia, las editoriales organizan sus propuestas de manuales escolares, se estructuran las ofertas estatales y privadas de formación docente inicial y continua y las escuelas organizan su trabajo pedagógico-curricular. Proponemos, en este marco, dos hipótesis. La primera señala que la referencia principal para la selección de saberes a enseñar no remite a un corpus científico, como en el caso de matemática y física, por ejemplo, sino más bien, al orden político social deseable. Complementariamente, la segunda hipótesis, sostiene que el civismo se configura como una región curricular¹ donde los saberes y las disciplinas de referencia

¹ Bernstein. B. (1996) señala que “Las regiones constituyen el medio de contacto entre disciplinas (singularidades) y las tecnologías que ellas hacen posibles” (p. 81). Entre los ejemplos que propone para ello se encuentran las ingenierías, la medicina y las ciencias empresariales. Según Bernstein, “dependiendo del principio recontextualizador y de su base social, una región estará integrada por unas u otras disciplinas” (p. 81). Así, por ejemplo, los diseños curriculares de 1997 surgidos de lo propuesto por la Ley Federal de Educación, proponían contenidos que implicaban saberes vin-

varían en función del principio recontextualizador. Finalmente, se presentan una serie de implicancias de las hipótesis propuestas que, en conjunto, contribuyen a comprender las complejidades presentes en los procesos de institucionalización de las políticas curriculares vinculadas con el civismo.

Escuela secundaria, transformaciones curriculares y civismo

La escuela secundaria es el tramo de escolaridad que mayor complejidad presenta actualmente. Esto se debe, en gran parte, a que en ella coexisten lógicas provenientes de su matriz enciclopedista y selectiva reflejadas en su modelo de organización escolar y fragmentación curricular que privilegiaron históricamente formas individualistas de trabajo y relación con el saber, con nuevas demandas sobre su función asentadas en el principio de la educación como derecho. Desde estas últimas se promovieron e insertaron, durante las últimas décadas, nuevos sentidos sobre la escuela secundaria y la formación de las y los jóvenes, que alteraron modos tradicionales de abordar la relación con el saber, reconociendo las particularidades de los aprendizajes y desnaturalizando la organización graduada de la escolaridad, así como los tiempos y espacios para enseñar. Las transformaciones, tensiones y nuevos desafíos para la escuela secundaria se reflejan en su creciente obligatoriedad con las reformas de 1993 y 2006 (que incrementaron su heterogeneidad socio-cultural) y la emergencia de múltiples intentos de revisar la organización tradicional del trabajo docente, los supuestos pedagógicos sobre los que se asienta y la preocupación porque las y los estudiantes, además de concluir la escuela, aprendan los saberes culturales establecidos como prioritarios en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y los diseños curriculares jurisdiccionales.

Las definiciones de política curricular toman forma en regulaciones que prescriben y orientan qué, cómo, a quiénes enseñar y de qué modo evaluar. Estas definiciones se plasman en diseños y documentos curriculares que reflejan la formulación de proyectos político-educativos y constituyen una declaración de intenciones sobre el sentido formativo de las experiencias escolares que prefiguran trayectorias formativas de las y los estudiantes y puestos de trabajo docente.

culados con la ética y la psicología, mientras que los surgidos con la Ley de Educación Nacional se articulan con saberes provenientes de la sociología, la antropología y las ciencias políticas. Por su parte, los promovidos con la propuesta de Secundaria 2030 durante la presidencia de Macri, incorporan nociones como emprendurismo, mérito y responsabilidad.

Es en las políticas curriculares donde se producen articulaciones escasamente estudiadas entre escalas de los sistemas educativos, prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje. Entre las transformaciones producidas en la escolaridad secundaria se destacan, en el plano curricular con el establecimiento de los Lineamientos Políticos y Estratégico de la Educación Secundaria del Consejo Federal de Educación (2009)², la renovación de saberes a transmitir que implicaron procesos de reforma curricular en la mayoría de las provincias de nuestro país entre 2008-2015 y la revisión del régimen académico con la propuesta de secundaria 2030 durante el gobierno del presidente Macri. En Córdoba se produjo, en 2011, una reforma de los diseños curriculares vigentes desde el año 1997 y luego una renovación de los mismos en 2016³. Junto a ello, se han elaborado múltiples documentos curriculares entre los que se destacan Aprendizajes y Contenidos Fundamentales y las Separatas curriculares⁴ que procuran especificar prioridades en los criterios de selección curricular.

El civismo representa una cuestión relevante de estudiar porque tensiona la forma clásica en que se ha interpretado la relación entre formación ciudadana y configuración de las disciplinas escolares que atiendan dicha función desde la lógica epistémica y no escolar. Realizamos esta diferenciación porque la ciudadanía es objeto de trabajo en dos planos diferentes: en el primero, se corresponde con la función de la escuela representada por la relación entre un tiempo, un espacio y un conjunto de saberes específicos reflejados en múltiples espacios curriculares. El segundo de ellos, se corresponde a saberes específicos que, organizados en espacios curriculares, trabajan sobre contenidos de ciudadanía como los relativos al funcionamiento de las instituciones, los derechos políticos, las formas de participación y resolución de diferencias, etc.

Según Englund (2015), dentro de la tradición reconceptualista, en la nueva sociología de la educación, “(...) Goodson (1983, 1988) y Popkewitz (1987) demostraron

2 Consejo Federal de Educación, octubre de 2019, versión final: <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/84-09-anexo01.pdf>

3 El mismo se plasmó en un nuevo diseño denominado: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Diseño Curricular para la Educación Secundaria 2011-2020. Disponible en: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/DiseniosCurricSec-v2.php#gsc.tab=0>

4 Separata Ciclo Básico y Orientado. Formación para la Vida y el Trabajo (2019): Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Diseño Curricular de la Educación Secundaria. Disponible en: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Separatas/Sep-Fvt.pdf>

en su investigación sobre la historia del diseño curricular de qué forma se legitimaron y mitologizaron las asignaturas escolares debido a su asociación con las disciplinas científicas” (p. 115). En este sentido, es posible sostener que el civismo encarna uno de los saberes fundantes de la escolaridad moderna. En él se condensan múltiples disputas sobre las representaciones de la política, la cultura, la moral pública y las memorias colectivas que curricularmente se definen como relevantes de enseñar y aprender en la escuela. Como señala Siede (2007), la formación de los ciudadanos es una preocupación recurrente en cada nueva ley de educación y en cada nuevo diseño curricular, así como en cada ciclo político. Así, por ejemplo, el estudio realizado por Porro-Ippolito (2003) sobre programas nacionales entre 1953-1993, permite apreciar cambios significativos en las denominaciones curriculares: Cultura Ciudadana (1953); Educación Democrática (1955); Estudio de la Realidad Social Argentina (ERSA) (1973); Formación Cívica (1976); Formación Moral y Cívica (1980); y Formación Ética y Ciudadana (1993). En todos los casos, la estabilidad curricular estuvo articulada con la estabilidad del orden de los procesos políticos.

Para el caso de la provincia de Córdoba, desde el retorno de la democracia se han elaborado tres marcos curriculares para la escuela secundaria en los años 1990, 1997 y 2011 (reactualizado en 2016). En ellos es posible advertir importantes variaciones en los principios de selección y clasificación curricular (Bernstein, 1996). No se trata ‘solo’ de contenidos que permanecen, salen del currículum o ingresan a él. Por el contrario, el análisis de lo ocurrido en torno al civismo permite apreciar tres cuestiones: el modo en que las preocupaciones de la política pública ingresan como objeto de enseñanza; disputas de campos disciplinares tan diversos como el jurídico, ético-moral, político, psicológico, sociológico, entre otros, por permanecer, sostener, incrementar su estatus o ingresar al currículum como saber de referencia; y la emergencia de nuevas perspectivas didáctico-pedagógicas donde se articulan las cuestiones anteriormente señaladas y que operan sobre los modos deseables de enseñar.

En Córdoba, las transformaciones curriculares producidas desde el retorno de la democracia en el área de civismo, se reflejan en el desarrollo e implementación piloto del diseño curricular del año 1990 y la implementación de nuevos diseños curriculares en 1997. Una década después, como consecuencia de los Lineamien-

tos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria en 2009⁵, se inicia un nuevo proceso de reforma curricular entre 2010-2011, que implicó la transformación de contenidos y denominación existentes desde 1997. Actualmente, es posible reconocer los siguientes espacios curriculares: Ciudadanía y Participación (primero y segundo año), Formación para la Vida y el Trabajo (tercero, cuarto, quinto y sexto año) y Ciudadanía y Política (sexto año). En dichos cambios se visualiza, con respecto al diseño de 1997, el ingreso de nuevas áreas de saber, pero también de nuevas preocupaciones y temáticas. De este modo, la formación ciudadana comienza a articularse con preocupaciones en torno a la participación, el trabajo y la política. Es posible apreciar, además, el sostenido incremento en el tiempo de escolarización del civismo como línea curricular: de estar solo en los tres primeros años en el diseño de 1990, a incluirse en todos los años desde 2011, con tres espacios curriculares diferentes que reflejan un nivel de especificidad ausente en los anteriores marcos curriculares. Frente a esta situación y reconociendo la variedad de saberes e intencionalidades movilizados en propuestas curriculares nacionales y provinciales, pasadas y presentes, puede reconocerse como denominador común la articulación de saberes de orden político, jurídico y culturales con eje en los modos de regulación de la vida social (Tabla 1). Es a esa unidad de sentido formativo común a la que hemos denominado civismo.

5 Los mismos se encuentran plasmados en el Consejo Federal de la Educación. Octubre de 2019, Resolución N° 84/09.

Tabla 1

Variación del civismo en las reformas curriculares de 1990-1997-2011 (que se sostienen en la renovación curricular de 2016-2020), para la escuela secundaria en la provincia de Córdoba.

Diseño 1990				
Ciencias Sociales				
Historia	Geografía	Educación Cívica		
1 año	1 año	1 año		
2 año	2 año	2 año		
3 año	3 año	3 año		
Diseño 1997				
Ciencias Sociales		Formación Ética Ciudadana	Formación Ética y Humanidades	
Historia	Geografía		Geografía	
1 año	1 año	1 año	4º año	
2 año	2 año	2 año	5º año	4º Año
3 año	3 año	3 año		
Diseño 2011				
Ciencias Sociales		Geografía Historia	Historia Psicología	Ciudadanía y Política
Área Historia	Área Geografía			
1 año	2º año	3º y 4º año	5º año	6 Año
Ciudadanía y Participación		Formación para la Vida y el Trabajo		

Fuente: Elaboración propia en base a diseños curriculares de la provincia de Córdoba, años 1990-1997-2011-2016.

La (in)estabilidad de sentidos en la formación política de la escuela secundaria

Cada diseño curricular considerado en este trabajo da cuenta de preocupaciones políticas, sociales, pedagógicas y disciplinares diferentes que han operado como demandas y expectativas sobre los modos de relación con el saber que las y los docentes deberían sostener y, en ese sentido, como referencia para las políticas de formación docente inicial y continua, así como para los análisis sobre los aprendizajes construidos por las y los estudiantes. De esta manera, cuatro marcos curriculares con 37 años de diferencia implican, si se considera que la duración media de la carrera docente es de 30 años, que más de la mitad de las y los docentes cordobeses transitó por tres demandas curriculares distintas. Esta situación genera como interrogante conocer qué tipo de continuidades y rupturas se produjeron entre dichos marcos curriculares en lo referido a las relaciones con el saber demandadas hacia las y los docentes. Una aproximación general a las transformaciones curriculares al interior del civismo se logra al comparar varia-

ciones en los ejes u organizadores de contenidos por año de escolaridad en cada diseño curricular (Tabla 2).

Tabla 2

Ejes de contenidos en espacios de civismo de los diseños curriculares de 1990-1997-2011 (que se sostienen en la renovación curricular de 2016-2020), para la provincia de Córdoba

Educación Cívica en el diseño curricular de 1990					
Primer año	Segundo año	Tercer año			
<i>Escuela Familia Comunidad Municipios</i>	<i>Constitución Nacional y Provincial Libertad e Independencia Ciudadanía Cooperativismo y mutualismo</i>	<i>La Política La Democracia Los problemas de la sociedad actual Relaciones internacionales</i>			
Formación Ética y Ciudadana 1997			Formación Ética y Humanidades 1997		
Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto Año		
<i>El sujeto como unidad compleja e integrada al contexto social. La dimensión valorativa de la persona. La norma como reguladora de las necesidades humanas y los intereses sociales. Municipios.</i>	<i>El sujeto como unidad compleja e integradora al contexto social. La dimensión valorativa de la persona. La norma como reguladora de las necesidades humanas y los intereses sociales.</i>		<i>Los valores y los derechos humanos como reconocimiento de la dignidad personal. La organización jurídico-política y los modos de resolución de conflictos en la convivencia social. La realidad social y la búsqueda de un orden social más justo. El orden político y la construcción de los sistemas democráticos. La economía como elemento constitutivo de la dinámica social.</i>		
Ciudadanía y Participación 2011	Formación para la Vida y el Trabajo				Ciudadanía y Política
Primer y Segundo Año	Tercer Año	Cuarto Año	Quinto Año	Sexto Año	Sexto Año
<i>Reflexión Ética. Construcción Histórica de las Identidades. Derechos y Participación. Intervención Sociocomunitaria.</i>	<i>Sujetos, Contextos e Inclusión.</i>	<i>Énfasis en intervención Sociocomunitaria.</i>	<i>Énfasis en horizontes vocacionales y sociocupacionales</i>	<i>Énfasis en prácticas educativas vinculadas al mundo del trabajo</i>	<i>Las Instituciones Sociales y Políticas. Los Derechos Humanos. La Participación Ciudadana.</i>

Fuente: *Elaboración propia en base a diseños curriculares de la provincia de Córdoba, años 1990-1997-2011-2016.*

La comparación del lugar del civismo en los diseños curriculares permite visualizar que en 1990 prevalecía una perspectiva tradicional de familia heterosexual constituida a partir de lazos biológicos o jurídicos. La noción de sociedad como categoría analítica organizadora de la formación ciudadana se encontraba subordinada a la de comunidad y el abordaje de las instituciones estatales se realizaba en una clave jurídico-normativa, donde quedaban ausentes referencias a categorías como poder, interés, participación (Ministerio de la Educación de la provincia de Córdoba, 1990). Prevalecía, además, un abordaje ‘aséptico’ sobre lo ocurrido durante la última dictadura militar, reflejado en eufemismos del tipo: ‘gobiernos de facto e interrupción constitucional’ en lugar de dictadura militar y omitiendo cuestiones de relevancia como las vinculadas con las desapariciones forzadas, las torturas y demás atrocidades ocurridas entre 1976-1983. Es interesante señalar que la ‘ciudadanía’ se presentaba como algo a lo que se llegaba, pero no como el punto de inicio fundante de la relación pedagógica. La herencia higienista se puede apreciar en el establecimiento de contenidos vinculados con la prevención de la salud, las adicciones, la ancianidad y la minoridad. De este modo, el diseño curricular de 1990 se caracteriza por proponer contenidos fácticos, con numerosas normativas y legislaciones como base y fundamento del orden social y con abordajes normativos de ciertas problemáticas vinculadas a la prevención de la salud. En la perspectiva didáctica prevalece lo que Kaufmann (2012) ha denominado modalidades transmisivas-receptivas, donde persiste el predominio de orientaciones que privilegian el desarrollo de textos verbales sobre los icónicos para el desarrollo de los contenidos.

El diseño curricular de 1997 presenta importantes transformaciones con respecto al de 1990. Por un lado, Educación Cívica deja de pertenecer al área de Ciencias Sociales y cambia su denominación por Formación Ética y Ciudadana y Formación Ética y Humanidades. Por otro lado, la perspectiva jurídica es desplazada en su centralidad por otra de carácter ético-normativo que privilegia una visión psicosocial de la formación ciudadana. De este modo, la preocupación central comienza a girar en torno a la relevancia de transmitir normas, reglas y derechos que permiten la convivencia ciudadana asentada en valores éticos de la ‘vida democrática’ que privilegian el autoconocimiento de los sujetos apelando, para ello, a una psicologización de las relaciones sociales. Otro cambio sustantivo se aprecia en la introducción como contenido de enseñanza de temas ausentes en el diseño curricular de 1990, como el derecho a la vida, el trabajo, los derechos (sociales y económicos), la dignidad humana y los modos de resolver conflictos en un marco de convivencia social. La secuenciación de contenidos continúa siendo

de lo cercano a lo lejano y de lo simple a lo complejo para cada uno de los años en que se presentan los contenidos de civismo (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 1997, p. 3-4).

El diseño de 1997, vigente durante 13 años, cristaliza la introducción de nuevos contenidos para enseñar, pero también de nuevas lógicas disciplinares y perspectivas pedagógicas: psicología, filosofía y aportes de la sociología se reflejan en nuevos contenidos articulados a disputas de sentido importantes relativas al aborto, la participación política, los derechos sociales y la problematización de un mundo cambiante en el marco de los procesos de globalización (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 1997, p. 3). En 2011 es reemplazado por un nuevo diseño curricular donde se producen profundos cambios al interior del civismo. El primero, se vincula al reemplazo de Formación Ética y Ciudadana y Formación Ética y Humanidades por Ciudadanía y Participación (en primer y segundo año), Formación para la Vida y el Trabajo (entre tercero y sexto) y Ciudadanía y Política (en sexto). El segundo cambio consiste en el incremento de tiempo curricular del civismo en la escolaridad secundaria, que está presente en todos los años con mayor variedad de espacios curriculares (tres en total). En este sentido, son nuevos y más los saberes sobre civismo introducidos en la escuela secundaria. Un tercer cambio consiste en la introducción de nuevas disciplinas como estructurantes del saber a enseñar: ciencia política y antropología, que se articulan con otras ya existentes, como psicología, filosofía, sociología y derecho. Es decir, el civismo pasa a configurarse como una región (Bernstein, 1996) conformada por múltiples disciplinas, que adquieren sentido en relación con nuevos temas y perspectivas de enseñanza.

Entre los nuevos temas introducidos se encuentran los relacionados con la diversidad social y cultural, que dan sustento a nuevos contenidos vinculados con la igualdad/desigualdad, el poder e interés, las identidades individuales, colectivas y de género, como construcciones histórico-culturales. De este modo, saberes tradicionales vinculados con la organización política de nuestra sociedad se mantienen desde un abordaje más amplio y complejo, e introducen sistemáticamente dimensiones históricas y relacionales para su tratamiento. Así, por ejemplo, en segundo año se introduce el:

“Reconocimiento de la preexistencia de los pueblos originarios americanos y los procesos históricos de mestización e hibridación cultural. Lectura crítica de la pluralidad, expresiones culturales, cosmovisiones y

sistemas valorativos, generando espacios de convivencia y participación para la difusión y defensa de derechos identitarios. Análisis y valoración de las formas de resistencia y defensa de la dignidad generadas por parte de los grupos subordinados –poblaciones en situación de pobreza, migrantes y otros sectores excluidos- ante diferentes formas de prejuicio, maltrato y discriminación”. (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011-2015, p. 163)

Por otro lado, es importante señalar que temas/ejes que en los diseños curriculares de 1990 y 1997 se encontraban al interior de los espacios curriculares con abordajes formales o superficiales, se autonomizan y complejizan en el diseño actual. Esto se puede observar en Formación para la Vida y el Trabajo, donde anualmente se establece un eje organizador de contenidos y aprendizajes: sujetos, contextos e inclusión (tercer año), énfasis en intervención socio-comunitaria (cuarto año), énfasis en horizontes vocacionales y socio-ocupacionales (quinto año) y énfasis en prácticas educativas vinculadas al mundo del trabajo (sexto año).

Con el diseño curricular de 2011 emergen como saberes no disciplinares que atraviesan la formación al interior de los espacios de civismo, la reflexividad, la construcción de un pensamiento crítico y el desarrollo de experiencias de diálogo argumentativo. Esta transversalidad se articula con el desarrollo de múltiples formatos pedagógicos en los cuales es posible desarrollar los contenidos prescritos, como talleres, ateneos, módulos, observatorios, proyectos, trabajo de campo, laboratorios, asignaturas, seminarios, etc. Estos formatos, al mantener la organización por asignatura, dan lugar a modificaciones en los modos de evaluar, secuenciar contenidos y enseñar. Es decir, representan una profunda alteración de los modos tradicionales de pensar la enseñanza vigente en los diseños curriculares de 1990 y 1997.

El análisis realizado permite apreciar que, en los diseños curriculares implementados en la provincia de Córdoba en 1990, 1997, 2011 y 2016, se han producido profundas transformaciones epistémicas vinculadas tanto a conceptos y problemáticas abordadas, como a las disciplinas que conforman los espacios curriculares vinculados al civismo. Estas se han complementado con transformaciones en los saberes pedagógicos demandados para sostener el desarrollo de los contenidos prescriptos. En especial, es en el diseño de 2011 donde se promueven articulaciones entre conceptos, problemáticas y modos de enseñar, que demandan de una sólida formación tanto didáctica como en el campo de la organización política

nacional e internacional y las problemáticas sociales contemporáneas. Ambas cuestiones movilizan saberes que, a diferencia de los prescriptos en el diseño de 1990, no pueden alojarse en el campo de neutralidad axiológica. Por el contrario, los docentes se ven interpelados en el trabajo con saberes en los que se encuentran implicados por sus trayectorias no solo de formación sino también, de vida. Así, por ejemplo, trabajar sobre la Educación Sexual Integral, los Derechos Humanos, el pasado reciente y las desigualdades sociales y culturales, demanda a los docentes un trabajo indirecto sobre sus propias subjetividades.

Frente a esta situación y teniendo en cuenta que en la actualidad coexisten al interior del nivel secundario docentes que han transitado por los tres diseños curriculares, cabe preguntarse, por un lado, qué tipo de políticas y dispositivos de formación docente inicial y continua se han desarrollado para acompañar las profundas transformaciones en los saberes de referencia para enseñar, así como los modos en que los docentes se han ido apropiando de ellos.

Por otro lado, nos preguntamos hasta qué punto las diferencias existentes en los modos de relación con el saber propuestos en los espacios de civismo de la escuela secundaria son el reflejo de la coexistencia de diferentes matrices curriculares sobre las cuales los modos de intervención estatal han resultado insuficientes. Es por ello que consideramos relevante avanzar en estudios estructurales que procuren analizar las transformaciones del saber y los modos de trabajo que con respecto a él se generan, en el plano de las políticas educativas, los dispositivos de formación docentes y las prácticas de enseñanza.

Una aproximación a núcleos de análisis y problematización del civismo como región curricular

Las hipótesis presentadas en este artículo sostienen que la selección de saberes en el civismo no remite a un corpus científico estable, como en el caso de matemática y física, por ejemplo. Por el contrario, es preciso entenderlo como una región curricular donde los saberes disciplinares que lo integran varían según las intencionalidades político-formativas de la escolaridad. De este modo, el pasaje de una perspectiva jurídico-normativa (fines de los ochenta) a otra psicológica-moral (mediados de los noventa) y de ella a una político-cultural (desde 2011), no puede

interpretarse como un proceso evolutivo, sino más bien como las transformaciones en las funciones y sentidos otorgados a la escuela y la formación ciudadana en diferentes contextos históricos. Esta característica del civismo posee un conjunto de implicancias en diferentes planos y escalas del sistema educativo.

A continuación, nos interesa compartir algunas de ellas, entendiendo que se configuran como núcleos de posibles estudios sobre el civismo como región curricular, a modo de cierre y apertura a nuevos debates.

a) Si lo que da sentido e identidad curricular al civismo es una función política y no un objeto epistémico en cada proceso de cambio curricular, su alteración supone la transformación de los marcos de referencia disciplinares que orientarán su enseñanza. El trabajo de Porro-Ippolito (2003) da cuenta claramente de ello. Resulta interesante considerar las implicancias que posee en la construcción de cambios curriculares el trabajo sobre disposiciones que posibiliten instaurar nuevos valores y principios de transmisión. Podemos pensar las discusiones producidas en las escuelas con el establecimiento del pasado reciente como objeto de enseñanza o, actualmente, la enseñanza de la Educación Sexual Integral (ESI). No se trata solo del cambio de contenidos a enseñar, sino también y fundamentalmente, de las disposiciones que frente a ellos poseen las y los docentes. Pasado reciente, derechos humanos y ESI condensan controversias sociales actuales que deben transformarse en objeto de transmisión, ya sea que quienes enseñan acuerden o no con su inclusión en el currículum escolar, con la perspectiva teórica dominante y con los modos de enseñanza estatalmente promovidos. Frente a esta situación se instala el dilema de cómo promover estatalmente la transmisión de saberes y valores que no necesariamente son reconocidos como legítimos por parte de quienes enseñan o que pueden generar controversias con estudiantes y familias.

b) La menor estabilidad de saberes disciplinares se traduce en una mayor variedad de perfiles docentes. A diferencia de la matemática o la física, que poseen objetos epistémicos delimitados y, por tanto, requieren de docentes formados en dicha especificidad, en el caso de civismo la formación puede ser mucho más general, porque para la enseñanza se demandan saberes más genéricos. Ello explica de algún modo que, en Córdoba, para los espacios de civismo se encuentran habilitados a enseñar psicólogos, comunicadores, pedagogos, contadores, trabajadores sociales, abogados, entre otros.

c) La heterogeneidad en las matrices formativas docentes se transforma en un obstáculo para la construcción de una mentalidad curricular común que oriente las opciones de enseñanza. En este sentido, si por un lado reconocemos que en el civismo se privilegia la función política a la identidad disciplinar, podemos asumir importantes tensiones con las y los docentes para sostener propuestas con las cuales pueden acordar o no⁶. Por otro lado, los marcos de referencia para conceptos similares (política, democracia, participación, pluralismo, etc.), se encuentran anclados a tradiciones y campos disciplinares muy diferentes entre sí, y producen múltiples modos de lectura e interpretación de los documentos curriculares vigentes. En tercer lugar, a diferencia de asignaturas con identidades disciplinares fuertes (matemática, física, química, etc.) donde los espacios de formación son relativamente reducidos, en el caso de las asignaturas pertenecientes a civismo se presenta una alta heterogeneidad de instituciones formadoras, muchas de ellas sin pertenecer a profesorados (como en los casos de comunicadores, contadores, abogados, etc.). En conjunto, estas cuestiones producen una alta heterogeneidad en las condiciones y posibilidades de recepción, interpretación y apropiación de los sentidos propuestos por las políticas curriculares y configuran, de este modo, una pluralidad y diversificación de sentidos mucho más amplia que en áreas como las ciencias naturales, la literatura y la matemática, entre otras.

d) La producción editorial en torno a cuestiones curriculares del civismo se habría producido por dos cuestiones: por un lado, la pérdida de centralidad de ciertos saberes frente a cada cambio curricular, que genera la necesidad de nuevos textos; y, por el otro, la necesidad de construir referencias comunes para formaciones disciplinares tan heterogéneas. En este sentido, se encuentra aquí un área de vacancia en estudios curriculares que, además de analizar las perspectivas movilizadas en libros de textos (sobre lo cual existen numerosos e importantes trabajos), se interrogue sobre sus relaciones con la composición disciplinar del cuerpo docente que debe sostener dichos saberes.

e) Un aspecto necesario de diferenciar consiste en la función escolar relativa a la formación ciudadana y el papel de los espacios curriculares vinculados con el civismo. Así, por ejemplo, es posible reconocer numerosos estudios que plantean

⁶ Pensemos aquí en formas de interpretar las desigualdades, posiciones ante contenidos como Educación Sexual Integral, análisis del pasado reciente, reconocimiento de la igualdad estudiantil en procesos de participación institucional, mediante los Acuerdos Escolares de Convivencia, entre otros posibles.

como finalidades centrales de la educación: formar ciudadanos comprometidos con valores, actitudes y comportamientos democráticos. Creemos necesario, sin embargo, detenerse y considerar que dichos valores (los democráticos, en este caso) no son estáticos; ergo, cuando cambian los modelos de entender lo democrático, cambian los marcos de referencia para la selección de contenidos curriculares. Pensar esta cuestión posibilita poner un matiz a cierta tendencia de universalización de posiciones, valores y puntos de vista que son circunstanciales con respecto a un marco histórico y social determinado. Colabora en este resguardo tener presente el tercer principio de justicia curricular de Conell (1999) que alude a la igualdad -y con ella podríamos decir también la justicia y la democracia-, como producciones históricas y contingentes.

f) Existe cierta vaguedad necesaria de disminuir en las funciones asignadas a espacios curriculares vinculados con el civismo. En especial, porque estos suelen confundirse con funciones que son propias de la escuela en su conjunto. Así, por ejemplo, Monserrat Casas (2003) señala que la educación se centra en

(...) la formación de la personalidad, basada en la convicción democrática, que entiende la diversidad y el derecho a la diferencia como una riqueza cultural y social, y rechaza la desigualdad como una fuente de injusticia social. Es decir, con un sistema de valores, actitudes y comportamientos que eduque para el reconocimiento de la racionalidad, de la libertad y de la equidad.

Planteos de este tipo parecen confundir lo que son funciones comunes a la escolaridad con los sentidos particulares que asumen sus espacios curriculares. El planteo, en este caso de Monserrat Casas, es tan válido y necesario en la enseñanza de la Física como, en el caso de Córdoba, en la materia de Ciudadanía y Participación. El asunto sería poder dilucidar sobre una función común, qué tipo de saberes similares y diferenciales deben movilizarse en cada caso.

g) La vaguedad de sentidos se traslada a la especificidad de los saberes. Retomando nuevamente el texto de Monserrat Casas, vemos el siguiente planteo:

(...) la primera finalidad de la formación escolar para la ciudadanía democrática es poner al alumnado en contacto con el saber científico para que sea capaz de analizar, interpretar y relativizar el conocimiento, de

manera que sepa analizar y seleccionar críticamente los múltiples flujos informativos. El saber es múltiple, cambiante y con fecha de caducidad, lo que implica que la enseñanza se oriente más hacia el dominio de instrumentos que permita al estudiante aprender y actualizar sus conocimientos a lo largo de toda la vida que hacia la acumulación de saberes que están condenados a convertirse en caducos y obsoletos en un futuro no muy lejano.

Frente a este planteo, cabe señalar que no queda resuelto aquí la cuestión relativa a qué saberes relativos al civismo deben aprender las y los estudiantes para poder 'dominar' 'instrumentos' de funcionamiento genéricos. Es decir, existen ciertas formulaciones que, referenciándose en discursos sobre 'capacidades' y 'competencias', diluyen la referencia a los saberes específicos de enseñanza, que son condición necesaria para el aprendizaje de ciertas formas de actuación.

h) Como región, el civismo se articula con segmentos de saber curricular pertenecientes a historia y geografía, pero suelen ser los estudiantes quienes deben producir dichas articulaciones y no las políticas curriculares, institucionales o didácticas. Así, por ejemplo, en los análisis sobre ciudadanía y migraciones, la consideración de las identidades nacionales como algo propio sin relación con las influencias de corrientes migratorias de países limítrofes, es solidaria a la construcción de un 'otro' distinto, sobre el cual muchas veces se construyen prácticas de discriminación que deberían poder trabajarse en espacios como los de Ciudadanía y Participación, al promover formas respetuosas de relación social. Si bien es cierto que en propuestas recientes como la construcción de temas transversales o la promoción del trabajo entre asignaturas con el Nuevo Régimen Académico se intenta atender esta situación, una parte importante de la construcción de articulaciones de sentidos queda depositada en las y los estudiantes.

Entendemos que el análisis presentado contribuye a problematizar el lugar del saber en los procesos de cambio curricular y atiende sus implicancias con relación a las variaciones en las demandas estatales, las condiciones de heterogeneidad en la recepción/apropiación por parte de las y los docentes, las políticas de elaboración de textos y las diferenciaciones entre sentidos y funciones del civismo pensados como finalidad escolar y espacio curricular.

Referencias bibliográficas

- Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata.
- Connell, R. W. (1999). La justicia curricular. En *Escuelas y justicia social*. Morata. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>
- Englund, T. (2015). ¿Hacia un enfoque deliberativo del diseño curricular? *Revista de Educación* 295. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:cbce-3dd7-c492-4da7-8248-b18a0ca7915d/re29504-pdf.pdf>
- Kaufmann, C. (2012). La dictadura en los textos de civismo argentinos (1983-1986). En *Textos Escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina. Alemania, Brasil, España e Italia* (p. 75). <https://doi.org/10.14409/cya.v1i17.4188>
- Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. (1990). Fundamentación Anteproyecto Lineamientos curriculares. Ciclo Básico Común. Nivel medio.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (1997). Diseño Curricular Ciclo Básico Unificado. Dirección de Planificación y Estrategias Educativas.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. (2011-2015).
- Diseño Curricular Ciclo Básico de la educación secundaria. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%202%20Ciclo%20Basico%20de%20la%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf>
- Monserrat Casas Vilalta. (2003). *Algunas reflexiones sobre la formación para la ciudadanía democrática. Pensar en el futuro partiendo del presente*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1449168>
- Porro-Ippolito (2003). *Educación política y régimen político. Un recorrido por la enseñanza de lo político en la escuela media argentina (1953-2003)*. 6º Congreso de Ciencia Política de la Sociedad de Análisis Político. Rosario.
- Siede, I. (2007). La Función política de la escuela en busca de un espacio en el currículum en Schujman G. y Siede I. (Comp.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Aique.

Cita sugerida: Gutierrez, G. y Taborda, D. (2021). Transformaciones curriculares en la escuela secundaria: el caso del civismo de la provincia de Córdoba (1983-2020). *Investiga+*, 4(4), 130-146. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a4n4.pdf

La pareja pedagógica como proceso de construcción de las prácticas en la enseñanza primaria

The Pedagogical Couple as a Process of Construction of Practices in Primary Education

Mario Porfiri*

Resumen: Posicionarnos sobre las parejas pedagógicas es pensar que dos docentes llevarán adelante una propuesta educativa. Partimos de la asunción de que el trabajo de pareja pedagógica proporciona la visibilidad y el alojamiento del otro con su singularidad. Y son justamente las experiencias, saberes e improntas de cada uno las que enriquecen las prácticas pedagógicas. Si bien la validación y legitimación de esos saberes experienciales es personal, este intercambio de saberes en cuanto a la práctica, al contexto áulico, institucional y humano, esa implicación de mirarse y ser mirado como formas de deconstrucción-construcción, les permitiría a los practicantes sentar bases más firmes a su tiempo de residencia y construir experiencias de colaboración trasladables a su práctica profesional futura.

En este trabajo se presentan las experiencias desarrolladas en el campo de las prácticas en escuelas primarias durante los años 2019 -en contextos de presencialidad- y 2020 -en contextos de virtualidad-, realizadas en un Instituto Superior de Formación Docente de Santa Rosa, La Pampa, en el espacio curricular de la Residencia Pedagógica. El propósito ha sido, a partir de la búsqueda de nuevas herramientas teóricas, prácticas, pedagógicas y didácticas, propiciar 'nuevos modos de enseñar' desde prácticas colaborativas, situadas y tuteladas en el proceso de construcción de la pareja pedagógica en terrenos de presencialidad virtual.

Palabras clave: saberes experienciales, experiencias de colaboración, prácticas pedagógicas.

Abstract: Taking a stance on pedagogical partners means thinking that two teachers will be in charge of an educational proposal. We start from the assumption that the work of a pedagogical partnership provides visibility and accommodation of the other and his/her uniqueness. And, precisely, it is the experiences, knowledge and impressions of each of the partners that enriches their teaching practices. Although the validation and legitimization of this experiential knowledge is personal, this exchange of knowledge in practical terms, in classroom, institutional and human contexts, that implication of looking at oneself and being looked at as forms of deconstruction-construction allows student teachers to lay a firmer foundation to their trainee period and build collaborative experiences, transferable to their future professional practice.

This paper presents the experiences developed in the field of practice in primary schools in the context of in-person classes in 2019 and of virtual classes in 2020, carried out at a Tea-

Recibido:
25/06/2021
Aceptado:
28/09/2021



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 4.0 Internacional.

* Docente en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata)
marioporfiri@gmail.com

cher Training College in Santa Rosa, La Pampa, in the curricular space of the Pedagogical Residence. The purpose has been to promote 'new ways of teaching' through the search for new theoretical, practical, pedagogical and didactic tools, resorting to collaborative, situated and tutored practices in the process of construction of the pedagogical partnership in virtual classes.

Keywords: Experience Knowledge, Collaboration Experiences, Pedagogical Practices.

Entendemos por pareja pedagógica al trabajo en equipo que se realiza, según el contexto, con dos practicantes, o practicante y coformador, que se posicionan desde diferentes enfoques de enseñanza sobre el abordaje pedagógico y didáctico en relación con un grupo de alumnos/as, desde el momento de la fase preactiva, la entrada a la institución, la construcción de los diseños y su ejecución y los momentos de reflexión propios y compartidos.

El propósito del trabajo es presentar los sentidos de la pareja pedagógica que operan en la formación docente desde la selección de casos y análisis de los trayectos formativos por los que atraviesan las alumnas del Instituto Superior de Formación Docente de Enseñanza Primaria. Este trabajo se encuadra en un proyecto de investigación realizado en el Instituto Superior de Formación Docente Escuela Normal de Santa Rosa, La Pampa, con alumnas de 4to año del Profesorado de Enseñanza Primaria que llevan adelante sus prácticas en pareja pedagógica, en el marco de las Prácticas de la Enseñanza. Es un estudio de análisis de casos sobre la construcción de las prácticas docentes desde la pareja pedagógica. La dirección está a cargo de uno de los profesores a cargo de la Residencia Pedagógica.

Iniciamos con el análisis del entramado institucional, los vínculos estrechos entre las instituciones que forman profesores y las escuelas asociadas, en las cuales los futuros docentes realizan sus prácticas. Se analizan investigaciones que operan en la definición de las prácticas en relación con el trabajo colaborativo de la pareja y su proceso de residencia, desde los aportes de Tardif (2004) respecto a la valoración del saber de los docentes en la construcción de estrategias de formación, y de Charlot (2000), en el vínculo identitario con el saber de los sujetos y las posibilidades de elección en su propia trayectoria formativa.

Consecuentemente, desde ámbitos académicos, políticos e institucionales tanto a nivel nacional como provincial viene planteándose la necesidad de generar estrategias para promover acciones conjuntas entre los institutos de formación

docente que forman profesores y las escuelas que los reciben como estudiantes practicantes, primero; y como profesionales, después.

La construcción del rol docente es un complejo proceso por el que atraviesan los alumnos. En dicha construcción se producen algunos entramados de saberes que son propios de la biografía: saberes curriculares en relación con las prácticas de la enseñanza. Siguiendo a Davini (2015), se puede afirmar que la práctica de enseñanza, en tanto acción del docente, se trata no sólo de una práctica social, sino de una práctica profesional, humana y política que tiene sustentos éticos, políticos y epistemológicos construidos por los/as propios docentes. Esta tensión entre la teoría y la práctica invitan a reflexionar respecto de la formación de los/as docentes como un proceso permanente en el que los sujetos se construyen (y deconstruyen) permanentemente, y se revisan sus prácticas y supuestos para dar respuestas a los problemas que el contexto presenta.

Es por ello que reconocer la constante problematización y complejidad que implica la enseñanza en cuanto práctica social, política, ética, multidimensional, compleja, contextualizada, casuística, intencional, permitiría ubicar a las prácticas de enseñanza como prácticas sociales complejas que, en el intento de ser comprendidas, requieren su abordaje desde múltiples dimensiones (Edelstein, 2015).

Al indagarnos sobre la complejidad de la enseñanza, entendemos que la misma se ha conformado más aún en terrenos educativos virtuales, en donde estas múltiples dimensiones del tiempo, del espacio y el sujeto pedagógico se resignifican y diversifican y, ante ello, necesitamos revisar y analizar críticamente para dar sentido a la acción de enseñar.

Siempre resultó problemática la relación entre el decir y el hacer. Nos preocupan y nos ocupan aquellas decisiones que tomamos, que van a acompañar y sostener las trayectorias de nuestros alumnos. El trabajo en el campo de la práctica no puede ni debe quedar reducido a la puesta en práctica de secuencias didácticas o proyecto de enseñanza ni al cumplimiento de cantidad de clases. Entendemos que el estudio de casos y el análisis de experiencias constituyen la práctica de nuestros estudiantes en este contexto. Estas pueden verse enriquecidas con el acercamiento a las escuelas asociadas. En un primer momento, se enriquecen desde el trabajo colaborativo con el coformador en relación con la construcción del codiseño de la práctica en el marco de la virtualidad, con la intención de diseñar. En un segundo momento, lo hacen con las prácticas situadas en la presencialidad. Creemos que

esto puede ser muy significativo para los/as estudiantes en este contexto tan específico en el que todos/as estamos aprendiendo. Necesitamos de una relación de coexistencia entre las instituciones, donde cada uno de ellas aporta y enriquece a la otra. Necesitamos constituirnos como un todo. Estamos ante nuevos desafíos y ante la propuesta de un dispositivo con formato de propuesta abierta. Este es nuestro mayor desafío: en todo momento debemos pensarnos como colectivo, pensarnos desde un vínculo de mayor reciprocidad, de mayor reconocimiento grupal, debemos permitirnos cierta idea de continuidad que propicie el diálogo, debate y trabajo colectivo entre institución formadora e instituciones asociadas.

Entendemos que llevar adelante el proceso de práctica, en pareja pedagógica, implica un 'encontrarse y alojarse en el otro'. Esto fue lo que aconteció en el año 2019: las alumnas pudieron transitar sus prácticas como pareja pedagógica. Ya en el año 2020, con el comienzo de la pandemia, el desafío fue distinto; nuestras practicantes debieron realizar su recorrido en contextos de virtualidad, no pudieron 'encontrarse y alojarse en el otro'. Por ello, el desafío fue poner en tensión el currículum y la práctica pedagógica y asumir el compromiso político de repensar dichas prácticas a partir de nuevas parejas pedagógicas construida desde la virtualidad. Una nueva normalidad en sus prácticas las llevó a desarrollar un trabajo colaborativo con su coformadora, su nueva pareja pedagógica. Nuestras alumnas tuvieron que generar un vínculo pedagógico con la docente coformadora de aquella institución en la cual iban a realizar sus 'prácticas situadas' con el firme propósito de pensar juntas una propuesta pedagógica para la virtualidad; esto les significó transitar juntas un recorrido virtual anclado en el enfoque de enseñanza, la intervención didáctica y el currículum escolar.

Teníamos algunas certezas. Entre ellas, que se había interrumpido la presencia escolar, que la pandemia había cerrado las aulas, pero, a su vez, nos abrió todo tipo de preguntas que aún hoy nos siguen interpelando. Nadie teorizó una Residencia Pedagógica desde la virtualidad, desde una nueva concepción de las parejas pedagógicas, en el 2019 con su compañera de cursada, en el 2020 con su coformadora. Es por ello que debíamos pensar en un dispositivo de acompañamiento que las contemple y las interpele.

Este dispositivo se construyó en medio de la pandemia en forma de diálogo con el presente. Por eso, también fue una excepción su formato y su elaboración desde el abordaje de tiempos inesperados que requieren respuestas inmediatas. Fue

un formato de propuesta abierta, que entendió que el punto de partida era que ya no se podía retomar aquella normalidad pedagógica que sostenía a nuestras alumnas-parejas.

En función de la emergencia curricular revalorizamos la corresponsabilidad entre el Instituto Superior de Formación Docente y las escuelas asociadas, y priorizamos la formación de los estudiantes y la idea de codiseño de la práctica, ya que acontecían nuevos tiempos de invención, nuevos modos de enseñar, nuevas estrategias didáctico- pedagógicas, otros modos colaborativos con la convicción de garantizar los procesos de construcción de las prácticas desde las parejas pedagógicas, desde prácticas situadas y tuteladas. Así, los/as practicantes podrían conocer y trabajar en torno a esas iniciativas al establecer acuerdos previos entre las instituciones y los docentes coformadores involucrados. Entendimos esto como una práctica de la excepción, la cual debió ser objetivada en todo momento. Transformar la práctica en objeto de estudio nos permitió pensar en un codiseño sensato, reflexivo y humano, en medio de la incertidumbre en que vivíamos.

Además, fue necesario reinventar la práctica, generar condiciones para que nuestros practicantes en formación puedan apropiarse de este nuevo proceso, desnaturalizar sus antiguas prácticas, desde un trabajo colaborativo junto a sus pares docentes de las instituciones asociadas, quienes se encontraban en un proceso de reinención de sus clases, su propuesta de enseñanza, donde la mirada del practicante-docente en formación pudiera pensarse desde una situación de codiseño.

Sabíamos de la complejidad de la práctica educativa y, precisamente, nos preocupaba esa complejidad en ese tiempo circular en el cual, muchas veces, necesitábamos regresar al punto de partida para pensar juntos algo distinto, crear nuevos escenarios colaborativos, seguir pensando el espacio de la práctica como un espacio de creación entre los docentes del Instituto y las escuelas asociadas, pensar en un espacio de prácticas en las que se piense, se construya, se conciba desde lo colectivo, un espacio para debatir el ingreso de las alumnas en tiempos de excepción.

Pensar en la pareja pedagógica siempre permite objetivar las prácticas, permite pensar en una serie de interrogantes que ha interpelado de una u otra manera dicha práctica. Como mencionamos más arriba, hablar del trabajo en pareja pedagógica como un acto pedagógico nos generaba un motor de búsqueda que nos

implicaba un aquí y ahora. Se consideran, en este sentido, los aportes de Marta Souto (1993), quien expresa que

(...) el acto pedagógico es un encuentro, una relación, se da en un espacio y en un tiempo, surge en un contexto socio-cultural, en un tiempo histórico social, desde tiempos históricos personales, en una realidad concreta, en un escenario imaginario, es acción entre el que aprende y el que enseña, surge en torno a la función de un saber, es intercambio para la apropiación de un contenido cultural por parte de un sujeto (alumno) a través de la mediación de otro (docente)(...) la relación que se establece es a la vez cognitiva, afectiva y social (...). (pp. 41-43)

Sostenemos que el trabajo colaborativo se constituye en un acto pedagógico, entonces planteamos distintos ejes que nos permiten la búsqueda de datos que nos aproximen a poder analizar, reflexionar y sostener las fortalezas de esta práctica como herramienta para el trabajo dentro de la modalidad de Prácticas de la Enseñanza.

Al pensar en el acompañamiento de la/s pareja/s pedagógica/s es que decidimos tener en cuenta algunos ejes de análisis. En relación con la construcción, priorizamos aspectos visualizados como atribuibles o necesarios desde lo personal y profesional a cada practicante para conformarse como tal y desempeñar su rol dentro de esa construcción, sin renunciar a las relaciones comunicacionales y relaciones de poder, atenuantes de las continuidades y rupturas de las prácticas y de su proceso de enseñanza. En relación con la tarea en el proceso de aprendizaje priorizamos aquellos rasgos que identifican lo pedagógico-didáctico: la construcción metodológica y la direccionalidad educativa. En términos de Freire (1990), la politicidad de la educación que permitían visualizar posibles indicadores sobre el aprendizaje de los alumno/as.

Los ejes de análisis fueron elaborados desde la construcción del acto pedagógico desde distintos niveles de análisis. Como sostiene Marta Souto (1993), "(...) acto pedagógico como social, psíquico e instrumental (...)".

La realización de las prácticas docentes como pareja pedagógica aparece como un modelo de enseñanza y aprendizaje entre pares, donde la coobservación, el codiseño, el intercambio de opiniones, la planificación conjunta de estrategias y

recursos didácticos fueron algunos de los componentes que atravesaron la construcción de la pareja pedagógica.

Consideramos necesario establecer acuerdos y que el trabajo sea colaborativo. Las parejas pedagógicas necesitaban generar ‘un buen clima’, que exista la predisposición para emprender este tipo de acuerdos sobre la práctica y su trasfondo en los que se plasma el compromiso del vínculo pedagógico como condición irrenunciable.

Fue muy enriquecedor, en estos contextos de virtualidad, hallarse para trabajar como pareja pedagógica. Esta situación fue sumamente favorable en todo el proceso de construcción de las prácticas. Se transitó por innumerables situaciones de aprendizaje; por lo tanto, debía quedar claro que estaban construyendo sus prácticas ‘con el otro’ y no ‘al lado de otro’.

Trabajamos con análisis testimoniales recopilados en los años 2019 y 2020. En ellos, los alumnos pudieron expresar cómo fue el recorrido de sus prácticas en relación con el armado de la propuesta de enseñanza. En el 2020, la particularidad fue la no presencialidad. En este contexto, las alumnas tuvieron que reinventarse como pareja pedagógica, fortaleciendo, como consecuencia del contexto, la posibilidad de que pudieran contar con un/a compañero/a en todo momento, en las dudas, en las certezas, en los miedos, en la confianza, en los buenos momentos y en los no tan buenos. Esto liberó sus tensiones y minimizó, de alguna manera, ciertas incertidumbres. “(...) la verdad que trabajamos muy juntas, con las mismas ideas, creamos juntas. Ella y yo, hombro a hombro, construyendo juntas. Nos parecía muy importante que ella ocupara mi lugar como si fuera que estuviéramos en el aula, participó activamente de todo (...)” (Alumna 1).

El trabajo en pareja pedagógica resultó sumamente favorable en el proceso de pensar y construir sus prácticas desde la virtualidad. “(...) mantuvimos un ida y vuelta de forma constante para la elaboración de las clases o la manera de presentar las actividades, pero también ella, una vez que vio y entendió cómo funcionaban las clases virtuales y todo lo que demandaban, se sintió en plena libertad de poner su impronta; es decir, su publicidad, sus consignas, sus videos, sus editores y más de una vez me sorprendí (...)” (Alumna 2).

Es importante mencionar que estas parejas estaban conformadas por un practicante sin recorrido académico y otro, el coformador, que sí contaba con un

importante recorrido académico. Podemos interpretarlo como los saberes experienciales que propone Tardif, que permitieron consolidar el recorrido de la pareja pedagógica. “Si bien la validación y legitimación de esos saberes experienciales es personal debido a que subyacen a las prácticas propias de cada uno (...)” (Tardif, 2004), este intercambio de saberes en cuanto a la práctica, al contexto áulico, institucional y humano les permitió sentar bases más firmes a su tiempo de residencia.

El trabajo de pareja pedagógica proporciona la visibilidad y el alojamiento del otro con su singularidad. Y son justamente las experiencias, saberes e improntas de cada uno las que enriquecen las prácticas pedagógicas. Permiten compartir una reflexión colectiva sobre los sentidos de un vínculo de a dos. “(...) nuestro vínculo fue inmediato y empecé a trabajar con ella ‘codo a codo’. Por momentos me olvidaba que estaba en su residencia. Fue así que, antes de hacer su residencia, surgió que ella elaborara unas clases de matemáticas mirando las mías y le salieron geniales. Para diseñar las actividades teníamos que manejar YouTube, las aplicaciones, los editores, los power point, el tik tok, editar videos con las cosas que tuviéramos en la casa, teníamos que usar todo para poder estimular al alumno, pero también que sea fácil para la familia, las consignas tenían que ser claras, muy claras. Durante toda la residencia nos consultamos todo, preparamos regalos para ellos, editamos videos separadas pero juntas, creamos situaciones problemáticas por separado, pero las editábamos, las dos usábamos tik tok (...)” (Alumna 3).

A su vez, permite recuperar la revisión de la legitimidad de las propuestas pedagógicas y la reflexión acerca de aquello que los practicantes ponen en juego en el acto pedagógico, aunque a veces hay que transitar un camino de asperezas, lograr acuerdos que conformen la idea de prácticas colaborativas para conquistar buenos resultados. “(...) una vez que Sonia seleccionó los saberes a trabajar, construí sola un primer borrador de las propuestas y se lo envié para que me hiciera una devolución y aportes. Realizó una devolución muy rica, con muchas orientaciones que me permitieron terminar de construir la propuesta más acorde al grupo. Fue gratificante trabajar como ‘colegas’ con una docente predispuesta y siempre atenta a las necesidades. Se trató de una relación de confianza mutua (...)” (Alumna 4).

Esta búsqueda no es en vano porque muchas veces nos encontramos ante emergentes. El trabajo de la construcción de la pareja pedagógica nos posiciona de otra manera ante nuevos desafíos. La posibilidad de revisar la escena educativa con

otro nos da lugar a las preguntas de qué se hace ante lo adverso, de entramarnos y permitirnos superar los retos al tender puentes para facilitar las mejores maneras de seguir enseñando. No nos olvidemos que, en contextos de pandemia, todo se resignificó. Con esto queremos expresar que el tiempo pedagógico, el sujeto pedagógico, las didácticas y los modos de evaluar se reinventaron. “(...) en el área de Lengua decidimos, con mi coformadora, al finalizar la propuesta, evaluar mediante una herramienta TIC, a través de un recurso de presentación multimedia. Los alumnos debían filmar y editar un video sobre un texto instructivo realizado por ellos. De esta manera, podríamos observar si los alumnos se apropiaron de los saberes desarrollados a lo largo de la propuesta y ponerlo en práctica a través de la producción (...)” (Alumna 5).

El trabajo en pareja pedagógica se constituyó en ese acto pedagógico que otorga un plus identitario que expresa la pluralidad de la cultura y posibilita el pensamiento divergente.

De alguna manera, en el trabajo en pareja pedagógica, el otro está ahí como otro que observa y acompaña, con su propio posicionamiento docente.

A partir de la sistematización de datos realizados en los casos analizados pudimos observar algunas continuidades y rupturas. Entre las continuidades podemos mencionar el trabajo colaborativo y la construcción de un codiseño como propuesta de enseñanza integral; y, entre las rupturas, podemos mencionar, claramente, la presencialidad y el vínculo pedagógico.

Las posibilidades y límites percibidos por los practicantes, y desde nuestro análisis como profesores de cátedra en este contexto tan particular, fue que pudimos brindarle la confianza necesaria. Este debía ser el punto de partida: la confianza habilita y, si esto sucede, entonces, el trabajo en pareja pedagógica permite recorrer un camino juntos, pensar, acordar, compartir, apostar y, parafraseando a Cornu (1999), “dando al mismo tiempo que confianza la ocasión de comenzar su historia”.

Un aspecto positivo pudimos hallarlo en el entrecruzamiento de los marcos teóricos referenciales que cada alumno tuvo desde su trayectoria escolar. La puesta en diálogo de las experiencias clase a clase, les permitió mirar hacia adentro y comprender mejor el día a día de sus prácticas. “(...) en este sentido, es que consideramos la importancia de la pareja pedagógica en el aula o, en este caso, de con-

texto de aislamiento. La relevancia de construir las propuestas entre dos, donde cada visión aporta en pos de lograr una enseñanza eficaz y, en consecuencia, mejores aprendizajes. Así también, sería más fácil la diversificación de la enseñanza, al proponer un abanico de posibilidades y estrategias de enseñanzas para que cada alumno pueda internalizar los conocimientos de acuerdo a su ritmo y modo de aprender (...)” (Alumna 6).

Referencias bibliográficas

- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Artes Médicas Sul.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas en Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (Comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia
- Disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. *Filo digital*. (17). <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6625>
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Paidós.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila editores.
- Souto, M. (2004). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal en Camilloni, A. y otras, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Tardif, M. (2004). Los saberes profesionales de los docentes y los conocimientos universitarios. En *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Cita sugerida: Porfiri, M. (2021). La pareja pedagógica como proceso de construcción de las prácticas en la enseñanza primaria. *Investiga+*, 4(4), 147-156. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a4n4.pdf

La circulación del conocimiento neurocientífico en la formación docente

The Circulation of Neuroscientific Knowledge in Teacher Education

Carola Inés Vargas*

Resumen: El propósito de este artículo es presentar algunos avances de la investigación que estamos llevando a cabo en el marco del doctorado en Educación de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Los objetivos generales del estudio son: analizar los modos de circulación del conocimiento neurocientífico en las propuestas de enseñanza para la formación del profesorado en Educación Inicial y Educación Primaria de la ciudad de Córdoba, Argentina, y generar recomendaciones para el diseño de estas propuestas con respecto a los contenidos neurocientíficos que formen parte de ellas. Para esto, se proponen los siguientes objetivos específicos: reconocer contenidos neurocientíficos en diseños curriculares, planes de estudios y programas de carreras de formación docente; identificar conocimientos neurocientíficos en el discurso de los docentes de profesorado; indagar las relaciones entre estos conocimientos y las condiciones sociales en las que se despliegan las trayectorias formativas, académicas y laborales de docentes de las carreras mencionadas; analizar las características de los conocimientos neurocientíficos hallados en las propuestas pedagógicas para la formación docente; y hacer un análisis crítico del estado del conocimiento neurocientífico en la formación docente de nivel inicial y primario en instituciones estatales de la ciudad de Córdoba. Entendemos los objetivos y la metodología como parte de una trama conceptual y técnica, que nos permite pensar los caminos que vamos trazando para dar respuesta a nuestras preguntas de investigación. En este escrito presentamos ese entramado que venimos construyendo, en una etapa preparatoria para nuestro ingreso al campo.

Palabras clave: neurociencias, educación, formación docente, fondos de conocimiento.

Abstract: The purpose of this article is to present some advances in the research that we are carrying out within the framework of the doctorate in Education from the Catholic University of Córdoba, Argentina. The general objectives of the study are: to analyze the modes of circulation of neuroscientific knowledge in teaching proposals for teacher education in Early Childhood Education and Primary Education of the city of Córdoba, Argentina, and generate recommendations for the design of these proposals, with respect to the neuroscientific contents that are part of them. For this, the following specific objectives are proposed: Recognize neuroscientific content in curriculum designs, study plans, and teacher training career programs; identify neuroscientific knowledge in the discourse of teachers of professorships; investigate the relationships between this knowledge and the social conditions in which the training,

Recibido:
25/06/2021
Aceptado:
18/10/2021



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 4.0 Internacional.

*Magíster en Neuropsicología (Universidad Nacional de Córdoba). Argentina.
Docente (Universidad Provincial de La Pampa). Argentina.
carolavargas@upc.edu.ar

academic and work trajectories of teachers of the aforementioned careers unfold; analyze the characteristics of the neuroscientific knowledge found in the pedagogical proposals for teacher education and make a critical analysis of the state of neuroscientific knowledge in Early Childhood and Primary level teacher education in state institutions in the city of Córdoba.

We understand the objectives and the methodology as part of a conceptual and technical framework, which allows us to think about the paths that we are drawing to answer our research questions. In this writing we present that framework that we have been building, in a preparatory stage for our entry into the field.

Keywords: neurosciences, education, teacher training, knowledge funds.

Introducción

Las neurociencias estudian el sistema nervioso mediante el aporte de numerosos campos del saber que se suman a este proyecto (Portellano, 2005). Si bien en ocasiones se habla de ‘neurociencia’, consideramos más pertinente el uso del plural ‘neurociencias’ para denominar este cuerpo de conocimientos dada la multiplicidad de disciplinas que lo integran. Cada una de ellas utiliza marcos teóricos explicativos, métodos y abordajes diferentes, definiendo un campo vasto, heterogéneo, diverso y sumamente dinámico.

En la actualidad, se visualiza un destacado interés desde el campo educativo por las neurociencias. La investigación sobre el tema da cuenta de un sostenido trabajo en el ámbito internacional, como el programa Mente, Cerebro y Educación, que propone una articulación interdisciplinaria capaz de hacer contribuciones desde las neurociencias a la educación (Mauro, 2020). Como producto de la creciente investigación, se destaca el surgimiento de una nueva disciplina o subdisciplina, la neuroeducación, cuyo propósito es estudiar las estructuras y funciones neurales asociadas a la enseñanza y el aprendizaje (Benarós *et al.*, 2016; Bruer, 2016; Lipina, 2016).

La nutrida investigación de los últimos años ha permitido dar cuenta de aportes de las neurociencias a la educación (Lipina y Sigman, 2012; Ferreres y Abusamra, 2019), entre los cuales se destacan: la comprensión de los procesos de desarrollo del sistema nervioso; las relaciones entre cerebro, genes y medio ambiente; la identificación de períodos sensibles para diferentes funciones; el impacto de variables biológicas, sociales y culturales sobre la estructura y función del cerebro que justifican la necesidad de programas de educación temprana e intervenciones de compensación, en especial en sectores desfavorecidos; la sistematización de modelos explicativos sobre procesos cognitivos y acerca del desarrollo espe-

rable y atípico; el conocimiento de las bases neurales de la lectoescritura, de la matemática y sus alteraciones; la comprensión de los mecanismos de atención, motivación y emoción y sus implicancias en el aprendizaje.

En el ámbito de las políticas educativas nacionales se observa, en los últimos años, el surgimiento de programas declarados de interés por los Ministerios de Educación de algunas provincias y de la Nación (Manes *et al.*, 2016), y que dieron lugar a cursos, conferencias y producción de materiales para docentes, como Aprender con el cerebro en mente, de la plataforma Educ.ar (2019). Además, entre las propuestas de formación docente continua, se ofrecen diplomaturas y especializaciones en neurociencias y en neuroeducación, por ejemplo, la Diplomatura en Educación y Ciencias del Comportamiento (U.T. Di Tella, 2021) y Diplomatura universitaria en neuroeducación (Universidad de Morón, 2021) y una gran variedad de cursos y actualizaciones, que se promocionan ofreciendo contenidos provenientes de las neurociencias; la presencia de temas de las neurociencias en asignaturas de formación docente; la creciente divulgación social de las ciencias del cerebro en variadas formas: artículos periodísticos, programas de TV, conferencias, charlas y libros dirigidos a educadores y a público en general (Mantilla, 2015).

En relación con la formación docente en nuestro país, el lugar que tiene el conocimiento de las neurociencias en los planes de formación docente y en los diseños curriculares es escaso e irregular. Sin embargo, los saberes neurocientíficos circulan en las propuestas pedagógicas para la formación de educadores de variadas maneras: en algunos casos, forman parte de los contenidos de una asignatura; en otras ocasiones, son incorporados por docentes o por estudiantes al establecer relaciones o tensiones con tópicos del currículum. Entre los saberes propios de la formación del profesorado, es posible reconocer una diversidad de contenidos relacionados con las neurociencias. Algunos de ellos integran teorías científicas acerca del cerebro como órgano estático, y han dado base a ideas deterministas en torno a la inteligencia y al aprendizaje tan arraigadas en el ámbito educativo (Terigi, 2016). Otros contenidos parten de consideraciones acerca de un cerebro plástico y modificable a partir del aprendizaje, que con frecuencia han generado expectativas entusiastas sobre el papel de la estimulación ambiental en la optimización del potencial de los sujetos en desarrollo (Terigi, 2016).

Los conocimientos acerca de las bases cerebrales del aprendizaje que circulan en el campo educativo se componen de teorías científicas, pero también, en muchos casos, de errores y confusiones conceptuales. Tales saberes pueden relacionarse con una variedad de temas de interés para docentes, como desarrollo, aprendizaje y procesos cognitivos, nodales a la hora de enseñar a diseñar y llevar a la práctica propuestas de enseñanza para niños y niñas. Estos contenidos se amalgaman en un cuerpo de conocimientos escasamente explicitados, muchas veces compartidos con otros y otras docentes, y forman parte de supuestos, mitos y creencias en torno a la educación, los procesos cognitivos, el desarrollo y el aprendizaje. Además, en el cuerpo docente están quienes perciben la incorporación de tópicos de las neurociencias en sus propuestas como un riesgo que reduciría el fenómeno educativo a sus correlatos neurales.

La variedad y diversidad de contenidos de las neurociencias, las diferentes formas en que estos circulan en el ámbito de la formación docente, la insuficiente explicitación de los supuestos en torno a las bases cerebrales del aprendizaje, los errores, confusiones y neuromitos que se transmiten y la falta de esclarecimiento de estos, resultan un problema detectado en el campo de la formación docente sobre el cual es necesario investigar. Por eso, resulta de importancia indagar cómo el o la docente construye y reconstruye su conocimiento y abordar los discursos acerca de las prácticas de enseñanza. También es necesario profundizar en las concepciones y teorías implícitas que subyacen en la tarea de enseñar y revelar los supuestos que fundamentan estas prácticas. Este estudio buscará analizar y comprender cómo circulan los conocimientos neurocientíficos y cómo se incorporan a los discursos y a los planes de estudio y propuestas pedagógicas para la formación docente. Se indagará acerca del carácter compartido de los conocimientos neurocientíficos en la comunidad docente, el contexto de formación en el cual el o la docente se apropió de estos saberes y sus relaciones con marcos conceptuales de otras teorías y campos disciplinares.

Analizar estos modos de circulación y las características de los conocimientos sobre el cerebro incorporados a las propuestas de enseñanza resulta relevante por muchas razones. Por un lado, se advierten dificultades por parte de los y las docentes a la hora de delimitar los alcances y límites de los aportes de las neurociencias a la práctica escolar (Mauro, 2020; Terigi, 2016). Además, se evidencian confusiones conceptuales consistentes en darle al cerebro atributos o predicados psicológicos que se expresan en enunciados como: 'el cerebro aprende, siente, piensa'. Así, las conexiones psicológicas suelen ser interpretadas como conexio-

nes neurofisiológicas, inferencia de la que resulta que una vinculación entre dos conceptos en la actividad mental sea tratada como equivalente a las conexiones neurales (Castorina, 2016, p. 28). Se destaca entonces la necesidad de investigación en el campo educativo para dar cuenta de los modos de apropiación de los conocimientos neurocientíficos en la educación. Y aunque la indagación neurológica pueda inspirar estudios psicológicos sobre el aprendizaje en el campo educativo, es solo la investigación educativa la que puede dar pruebas de su credibilidad (Castorina, 2016). De esta forma, corresponde a los educadores examinar el alcance de las teorías neurocientíficas y su validez en el ámbito educativo, y advertir los problemas de una inadecuada extensión de los resultados de investigación y de la pretensión de reducir el fenómeno educativo a un determinado nivel de análisis, cualquiera que éste sea (Terigi, 2016).

Contexto teórico y conceptual

En nuestro estudio vincularemos los planteos en torno a la compleja incorporación del conocimiento neurocientífico a la formación docente, con la perspectiva aportada por el constructo fondos de conocimiento. Este concepto proviene de la psicología sociocultural y fue propuesto por Moll y Greenberg (1990; citado por Terigi, 2017) para estudiar los modos de apropiación y transmisión de los conocimientos en las comunidades. Numerosos estudios han investigado las cualidades de producción de conocimientos con base en este concepto. Terigi (2017) propone pensar a los y las docentes como comunidades de práctica que intervienen, con sus fondos de conocimiento, en el desarrollo y aprendizaje del estudiantado. El constructo ‘fondos de conocimiento de la docencia’ refiere a saberes compartidos provenientes de teorías psicológicas y pedagógicas, que buscan dar respuesta a los problemas que se presentan en la práctica de enseñanza (Terigi, 2017). La ciencia de la educación no dispone de una teoría totalizadora sobre el aprendizaje humano, por eso, los fondos de conocimiento de los docentes proponen respuestas, apelando a teorías muy diferentes entre sí para entender el aprendizaje, conformando una amalgama de conocimientos -a veces contradictorios o en tensión- que opera en las concepciones de aprendizaje (Terigi, 2017). Cada una de las teorías psicológicas, pedagógicas y científicas ha sido formulada para estudiar asuntos diferentes y bajo marcos epistemológicos específicos. El proceso de formación de los fondos de conocimiento es complejo y pluridimensional, y se compone de saberes diversos, aprendidos en ámbitos y momentos específicos de la trayectoria educativa y profesional.

Los estudios relevados acerca del problema de nuestro interés dan cuenta de una extensa investigación teórica, integrada por revisiones bibliográficas, análisis filosóficos y epistemológicos de gran valor para enriquecer la discusión actual acerca de la relación entre neurociencias y educación (Bruer, 1997, 2016; Blake-more y Bunge, 2012; Gago Galvano y Elgier, 2018; Ansari, 2015; d'Alessio, 2014; entre otros). Algunos destacan la necesidad de plantear investigación educativa acerca del tema, habida cuenta de una nutrida producción científica al respecto desde el campo de las neurociencias y de un incipiente pero aún escaso trabajo interdisciplinario entre los dos campos del saber (Ansari, 2015). La mayoría de los estudios que abordan el problema desde el campo educativo se enfocan en la identificación de neuromitos (Howard-Jones, 2014; Fuentes y Risso, 2015; entre otros). Muchas de estas investigaciones relevan la información mediante encuestas y cuestionarios para proceder luego a un análisis de datos, en general cuantitativo, que permite detectar la frecuencia con que aparecen los neuromitos en los y las docentes, y cuáles de ellos son más comunes.

Se hallaron pocos estudios que, desde una perspectiva interpretativa y una metodología cualitativa (Elton, 2018; Tibke, 2019), exploren el problema de la incorporación adecuada de conocimiento neurocientífico en las propuestas de enseñanza. Y especialmente en nuestro medio, no se han detectado investigaciones educativas que aporten mayores niveles de profundidad a partir del análisis de los discursos de los sujetos involucrados y de la triangulación con documentación acerca de la planificación de las propuestas de enseñanza. Tampoco se han encontrado investigaciones locales que analicen el lugar del conocimiento de las neurociencias en planes de estudios y en propuestas pedagógicas y que busquen conocer de qué tipo de conocimientos se trata, las formas en que se aplica y cómo se construye.

Las preguntas que guían la investigación son: ¿de qué manera circulan los conocimientos de las neurociencias en las propuestas de enseñanza en la formación docente? ¿Qué contenidos neurocientíficos se proponen en los planes de estudios de las carreras de formación docente en educación inicial y primaria de la ciudad de Córdoba? ¿De qué modo se integran estos conocimientos al diseño curricular? ¿Consisten en contenidos que aparecen en las propuestas de enseñanza de las y los docentes? ¿Para responder a qué necesidades, inquietudes o demandas las y los docentes deciden incorporar estos contenidos? ¿Las y los docentes identifican y explicitan sus conocimientos neurocientíficos? ¿Tales saberes se ponen en juego en sus propuestas de enseñanza? Si esto es así, ¿de qué manera ocurre?

¿Qué características se identifican en los conocimientos neurocientíficos que circulan en la formación docente? ¿Cómo se integran los saberes de las neurociencias en los fondos de conocimiento docente? ¿Cómo se relacionan con otros saberes acerca del desarrollo, los procesos cognitivos, la enseñanza y aprendizaje?

Sobre la base de estas preguntas se propone el siguiente supuesto: el cuerpo docente formador del profesorado posee conocimientos acerca de las neurociencias y su relación con la educación. Estos conocimientos forman parte de los contenidos explícitos de los planes de estudio, pero a la vez circulan implícitamente y dan fundamento o establecen relaciones con otros temas propios del currículum.

A partir de allí, se plantean las siguientes hipótesis:

-La primera hipótesis plantea que los conocimientos neurocientíficos de las y los educadores no están claramente identificados ni definidos y se incluyen dentro de las propuestas de enseñanza para la formación docente.

-La segunda hipótesis afirma que el conocimiento neurocientífico se presenta en las propuestas de enseñanza bajo variadas modalidades y formas que provienen de diversas líneas teóricas de las neurociencias, pero sin que se expongan explícitamente sus marcos conceptuales y metodológicos.

-La tercera hipótesis propone que, en algunos casos, cuando no se enuncian los paradigmas y teorías que dan fundamento a los contenidos propuestos, se alude a saberes que carecen de reconocimiento científico.

Contexto metodológico

Nuestros objetivos generales, en articulación con el paradigma de investigación cualitativo, constituyen el hilo central que sostiene nuestra trama metodológica. Estos objetivos proponen:

- I. Analizar los modos de circulación del conocimiento neurocientífico en los dispositivos pedagógicos para la formación del profesorado en Educación Inicial y Educación Primaria de la ciudad de Córdoba.

2. Generar recomendaciones para el diseño de propuestas de enseñanza para la formación docente en relación con los contenidos neurocientíficos que formen parte de estas propuestas.

El diseño metodológico para la concreción de este objetivo sienta sus bases en el paradigma cualitativo. Este modelo de investigación busca entender la realidad social como la perciben las personas y se desarrolla en un contexto de interacción personal. Se interesa por la comprensión de motivos, valores y circunstancias que subyacen en las acciones humanas (Ruíz Olabuénaga, 2003; Pérez Serrano, 2007; Rodríguez *et al.*, 1996). Sitúa los hechos en el lugar que suceden y presta atención a los escenarios (Pérez Serrano, 2007). Permite al investigador ubicarse en el contexto en el que ocurre el acontecimiento, registrar situaciones, marcos de referencia y eventos sin despojarlos de la realidad en la que tienen lugar. Todo esto puede observarse en la intencionalidad del proyecto que presentamos al analizar el conocimiento neurocientífico presente en los dispositivos pedagógicos para la formación docente desde la voz de los propios actores.

La investigación cualitativa se caracteriza por ser flexible y capaz de adaptarse a cada realidad concreta. Por esa razón, algunas decisiones metodológicas se van tomando en el transcurso de la investigación, como la selección de los docentes con los que se trabajará y el criterio de saturación teórica que marcará el final del momento de entrevistas. Así, los roles que van desempeñando el investigador y los elementos de la unidad social objeto de estudio, son fruto de una definición y negociación progresiva (Pérez Serrano, 2007). Este tipo de investigaciones no busca la generalización ni la extrapolación de los resultados más allá del contexto en el que se realiza la investigación, porque el interés está puesto en la comprensión del significado profundo del problema objeto de estudio. En nuestro caso, se tratará de comprender íntimamente el lugar y las modalidades del conocimiento neurocientífico en los dispositivos pedagógicos para la formación docente en la realidad específica de los profesorado en los que tendrá lugar la investigación.

Así como este hilo nodal conformado por el objetivo general y por los lineamientos del paradigma cualitativo estructuran y organizan la trama, los objetivos específicos y los instrumentos a utilizar se entretajan como hilados más finos, y aportan detalles y cualidades particulares a la investigación. En los párrafos que siguen presentaremos los objetivos específicos propuestos junto a las técnicas, los instrumentos y otras decisiones metodológicas.

El primero de los objetivos específicos se propone reconocer contenidos neurocientíficos en los diseños curriculares, planes de estudios y programas de asignaturas de las carreras de Profesorado en Educación Inicial y Primaria de la ciudad de Córdoba. Para el logro de este objetivo se proponen dos técnicas para la elaboración de datos: el análisis documental y los cuestionarios a docentes.

En relación con el análisis documental, se analizarán los planes y diseños curriculares disponibles en las plataformas virtuales de las instituciones y los programas de las asignaturas a los que se acceda por este medio o a través de contactos personales con docentes o estudiantes.

Consideramos que en todos las modalidades y niveles de la formación docente resulta interesante analizar el conocimiento neurocientífico dentro de la currícula, pero este análisis asume especial importancia en la infancia, momento durante el cual los cambios en el nivel del sistema nervioso se relacionan fuertemente con teorías y supuestos en torno al aprendizaje y al desarrollo de la infancia.

Cabe aclarar que, en Argentina, la formación docente se enmarca dentro del nivel superior, el cual ocurre en las universidades y en los institutos superiores de formación docente, anteriormente conocidos como institutos terciarios. En particular, las carreras de educación inicial y primaria se dictan en estos institutos y no hay ofertas universitarias de estos trayectos formativos en nuestro país. Por esa razón, nuestro trabajo de campo tendrá lugar en instituciones de nivel superior no universitario de la ciudad de Córdoba. Si bien la oferta de estas carreras incluye la gestión estatal y privada, en este trabajo se opta por el sector estatal, dado que los planes de estudios de las carreras docentes son comunes para los diferentes institutos de formación docente de gestión estatal. Esto facilitará el análisis de los diseños, planes y programas de estudio. Así, y durante la primera etapa de la investigación, el trabajo de campo tendrá lugar en cuatro instituciones de gestión estatal de la ciudad de Córdoba, en las cuales se dictan ambas carreras: Profesorado de Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria.

A partir de este análisis se buscará conocer el lugar del conocimiento neurocientífico en las propuestas oficiales, como se propone en el primero de los objetivos específicos. La técnica a utilizar en este momento es el análisis de documentos, como los planes y diseños curriculares, disponibles en las plataformas virtuales de las instituciones, y los programas de las asignaturas a los que se acceda por este medio o a través de contactos personales con docentes o estudiantes de las

instituciones seleccionadas. Se partirá de la premisa de que los conocimientos neurocientíficos forman parte de los contenidos explícitos de algunos planes de estudios, pero a la vez circulan de manera implícita, dando fundamento o estableciendo relaciones con otros contenidos propios del currículum, sin ser el tema central de una asignatura o espacio curricular, por lo cual resulta necesario un análisis detallado de los planes y programas.

Además, se diseñará un cuestionario que llegará por vía digital a docentes de carreras de profesorado de tres instituciones de nivel superior de gestión estatal de la ciudad de Córdoba. Se trata de un cuestionario breve que buscará recabar datos sociodemográficos de la población, información acerca de su formación académica y docente, como titulación específica, institución formadora y formación complementaria. En este punto, se consultará acerca de capacitación en el campo de las neurociencias. También se indagará acerca de sus trayectorias laborales mediante datos como antigüedad docente, institución/es y carrera/s en la/s que se desempeña y unidades curriculares que dicta. Finalmente, se consultará si el encuestado reconoce conocimientos neurocientíficos entre los contenidos de la carrera en general y entre los de la/s unidad/es curricular/es que dicta. Para ello, se presentará un listado de temas, como: desarrollo y funcionamiento del sistema nervioso; relaciones entre cerebro, herencia y medio ambiente; maduración, crecimiento y desarrollo; mecanismos de atención, motivación y emoción y sus implicancias en el aprendizaje; identificación de períodos sensibles para diferentes funciones cognitivas; el impacto de variables biológicas, sociales y culturales sobre la estructura y función del cerebro; diversos modelos explicativos sobre procesos cognitivos; el conocimiento de las bases neurales de procesos como lectoescritura, matemática y sus alteraciones, y otros temas que los/as encuestados/as quisieran agregar. Entre quienes respondan a este cuestionario se conformará una muestra con la que se trabajará en el segundo momento de la investigación. Los criterios para la conformación de esta selección serán definidos en función de las categorías de análisis que surjan a partir de los datos obtenidos.

El diseño metodológico supone contar con determinadas herramientas para el registro de los datos. En el caso de la primera técnica, el análisis documental, se recopilarán, en carpetas digitales o impresas, los documentos producidos por las instituciones y por los y las docentes en el marco de sus cátedras. Se hará lectura, registro y sistematización manual de los datos de interés. Para el cuestionario se utilizará un formulario Google Forms, que será compartido a través de redes sociales virtuales a los posibles participantes. Se recurrirá a una primera sistemati-

zación de datos que facilita la herramienta de Google, y luego se hará una lectura analítica de los formularios.

Resulta de importancia dejar en claro que el diseño metodológico fue propuesto luego del inicio de la pandemia, de manera que no ha requerido de una readecuación metodológica, ya que se tuvieron en cuenta las restricciones propias de la situación excepcional que la sociedad está atravesando. En especial, en este primer momento de la investigación, las técnicas e instrumentos que se utilizarán han sido pensados para que sean viables de manera virtual o a distancia.

El segundo objetivo busca identificar conocimientos neurocientíficos en el discurso de docentes de profesorado en Educación Inicial y Primaria de gestión estatal de la ciudad de Córdoba en términos de saberes científicos y académicos, creencias y supuestos que fundamentan procesos de aprendizaje. En pos del logro de este objetivo, se propone como técnica para la elaboración de datos la entrevista en profundidad a docentes de instituciones formadoras de profesorado (Ver Figura 1).

En una primera instancia se ha dado inicio al trabajo de campo con la realización de entrevistas exploratorias a docentes, que permitirá un primer ingreso al campo y una puesta a prueba del instrumento. En la fase inicial del estudio, la entrevista en profundidad genera puntos de vista, enfoques, hipótesis y orientaciones útiles que asientan el proyecto en las circunstancias reales de la investigación, además de permitir ajustar, precisar el instrumento de entrevista a utilizar (Valles, 1999). Así, la entrevista exploratoria utilizada en los momentos de reconocimiento del terreno posibilitará ajustes para sucesivas profundizaciones y cumple un papel estratégico de previsión de errores relacionados con los tiempos, los medios y la calidad de la información obtenida (Valles, 1999).

Figura 1

Ejes y guía de preguntas para la entrevista.

EJES Y GUÍA DE PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA:

Datos del entrevistado:

Datos personales:

Nombre y apellido:

Edad:

Titulación:

Filiación institucional e historia laboral:

Institución/es en la/s que trabaja:

Asignatura/s que dicta:

¿Hace cuánto tiempo trabaja en la institución? ¿Puede contarme su recorrido por la institución?

¿Se ha desempeñado en otros cargos? ¿Ha sido docente en otras asignaturas y/o profesorado?

¿Hace cuánto tiempo se desempeña como docente en las asignaturas actuales?

Formación docente (u otra formación profesional):

¿Cuál es su titulación? ¿Dónde ha estudiado? ¿Cuándo se graduó?

¿Ha cursado otros espacios de formación docente? ¿Cuáles? ¿Dónde? ¿Cuándo?

¿Actualmente cursa o tiene previsto cursar alguna propuesta formativa? ¿Cuál/es?

Formación en neurociencias:

¿Recuerda si durante su formación recibió conocimientos relacionados con las neurociencias?

¿En qué propuestas formativas? ¿Estos contenidos formaron parte de alguna asignatura de su formación de profesorado? ¿Recuerda qué contenidos de neurociencias se desarrollaron en las propuestas mencionadas?

¿Considera necesario que los docentes reciban formación en neurociencias? ¿Por qué?

Contenidos de neurociencias en la formación docente:

¿Sabe si en la carrera en la que trabaja el estudiantado recibe formación en neurociencias? ¿En qué asignatura/s? ¿Estos contenidos forman parte del diseño curricular?

Es sabido que, en la tarea docente, en muchas ocasiones es necesario incorporar contenidos o desarrollar temas que no necesariamente están explicitados en el diseño curricular o en el plan de estudios de la carrera, y que el docente considera que revisten importancia o que guardan relación con las temáticas de la asignatura o de la carrera. En el/los espacio/s curricular/es que dicta ¿ha introducido contenidos provenientes de las neurociencias? ¿Cuáles?

Si no los ha introducido, ¿ha pensado alguna vez en hacerlo?

Cuando incorpora contenidos neurocientíficos en sus clases ¿cómo trabaja con ellos? ¿Puede contarme cómo organiza la clase, con qué recursos, material bibliográfico, qué actividades se proponen y cómo se evalúan?

¿Podría contarme por qué ha incorporado esos contenidos en su/s asignatura/s? ¿Qué objetivos persigue al enseñar estos contenidos?

Pensando en general acerca de los conocimientos neurocientíficos que se enseñan en la formación docente ¿podría mencionar algunas características de tales contenidos? (las temáticas específicas que se desarrollan, el espacio que ocupan en el desarrollo de las asignaturas, sus relaciones con otros contenidos y otras características que le parezcan de importancia).

¿Qué importancia le da a las teorías del aprendizaje y del desarrollo a la hora de diseñar las clases?

Fuente: Elaboración personal

Luego de esta etapa exploratoria se realizarán las entrevistas a los y las docentes que compongan la selección realizada a partir de los cuestionarios. Los ejes y preguntas de la entrevista se organizarán en función de categorías de análisis surgidas de la contextualización teórica y del primer ingreso al campo. El número de entrevistados responderá al criterio de saturación, de acuerdo con la relevancia teórica de la información recogida.

Las entrevistas -que se realizarán mediante videoconferencia en plataforma Meet, o en su defecto, llamada telefónica- serán grabadas, previo consentimiento de los y las participantes. Además, se tomará nota de otros datos relevantes a lo largo de su desarrollo. Luego se construirá un registro escrito. Antes de la entrevista se comunicará al entrevistado el tiempo estimado que llevará, así como la importancia de elegir un momento y un espacio en los que se encuentre cómodo para procurar las mejores condiciones para la realización de la entrevista.

Las entrevistas serán analizadas en sus aspectos teóricos y conceptuales y se buscará conocer las significaciones que los sujetos le asignan al conocimiento de las neurociencias, la importancia que le atribuyen para explicar, comprender o potenciar sus prácticas de enseñanza, las relaciones que establecen entre las neurociencias y la educación y otros conceptos. Se buscará conocer si se trata de conocimientos compartidos con otros docentes y que forman parte de los fondos de conocimientos de los docentes. Además, se realizará un análisis de contenido de planificaciones, secuencias didácticas y otros documentos propios del diseño pedagógico, y se establecerán relaciones con los discursos de los docentes. Con esto se apuntará a identificar datos empíricos acerca de los conocimientos neurocientíficos en los discursos de docentes y en la revisión de los documentos.

El tercer y cuarto objetivo apuntan a indagar las relaciones entre estos conocimientos y las condiciones sociales en las que se despliegan las trayectorias formativas, académicas y laborales de los y las docentes de las carreras mencionadas y a analizar las características de los conocimientos neurocientíficos hallados en las propuestas pedagógicas, en cuanto a los fondos de conocimiento docente que integran, los temas que desarrollan, las perspectivas, tradiciones y paradigmas en que se basan. En este caso, la triangulación metodológica de datos de entrevistas semiestructuradas a docentes y el análisis documental serán las técnicas escogidas para la elaboración de los datos.

Utilizados durante el desarrollo del estudio, los datos de la entrevista en profundidad tienen la doble ventaja de ofrecer un contraste o *contrapunto* a los datos obtenidos mediante otros procedimientos, como los cuestionarios y el análisis documental, y de facilitar la comprensión de los mismos (Valles, 1999).

Así, se realizará un análisis de contenido de planificaciones, secuencias didácticas y documentos propios del diseño de dispositivos pedagógicos, y se establecerán relaciones con los discursos de los docentes. Con esto se apuntará a hacer una puesta en relación de los datos, para analizarlos en función de algunas categorías construidas en las etapas previas. Entre las herramientas previstas para el registro de datos se utilizará una bitácora o registro de notas que posibilitarán la lectura y análisis.

El quinto y último de los objetivos específicos es hacer un análisis crítico del estado del conocimiento neurocientífico en la formación docente de nivel inicial y primario en las instituciones formadoras de gestión estatal de la ciudad de Córdoba. En este momento final e integrador del trabajo, la lectura analítica y crítica y la elaboración escrita del análisis, en el marco de una metodología argumental, serán las técnicas de elaboración de datos.

En esta instancia de la investigación, se buscará comprender la apropiación y re-apropiación del conocimiento de las neurociencias por parte de los docentes, así como los fundamentos y supuestos que sustentan las decisiones de los docentes para el diseño de sus propuestas de enseñanza. Se buscará problematizar las vertientes epistemológicas que subyacen a los conocimientos neurocientíficos que circulan en la formación docente en los profesorados en Educación Inicial y Educación Primaria de la ciudad de Córdoba.

La metodología estará basada en la reconstrucción conceptual de los marcos y perspectivas sobre el conocimiento neurocientífico. Luego se realizará un ejercicio argumentativo que procure construir una posición personal sobre los temas capaz de discutir con esos marcos conceptuales, ya sea que ofrezca una alternativa o complete su desarrollo y amplíe su alcance. El ejercicio argumentativo estará fundado en los datos obtenidos durante las etapas empíricas de la investigación junto con la bibliografía del marco teórico y otras fuentes que se consideren oportunas para abordar el tema en sus diferentes dimensiones. Entre las herramientas para el registro, en este caso se trabajará con la bitácora o registro de notas de

trabajo de campo, en articulación con la bibliografía específica proveniente del marco teórico.

Conclusión

El propósito de este escrito ha sido presentar y socializar la investigación en curso en torno a la circulación del conocimiento neurocientífico en la formación docente. En especial, se buscó dar cuenta del contexto conceptual y metodológico que se viene diseñando para llevar a cabo la investigación.

Este estudio se propone hacer un aporte científico a la construcción de las relaciones entre neurociencias y educación desde un enfoque educativo. También se espera ampliar el conocimiento acerca de algunos aspectos de la construcción de dispositivos pedagógicos para la formación docente, y hacer foco en el lugar del conocimiento neurocientífico en los dispositivos pedagógicos. Finalmente, otro aporte estaría en describir el conocimiento neurocientífico que circula en la formación docente.

En el plano social, este proyecto busca contribuir al análisis del conocimiento pedagógico en la formación docente, el conocimiento neurocientífico en particular. Puntualmente, se buscará conocer qué conocimientos circulan, qué características tienen, si forman parte o no de los diseños curriculares y planes de estudios, qué lugar tienen en los programas, planificaciones, qué importancia le dan los docentes, qué relaciones le atribuyen con otros contenidos y conocimientos. También el interés está puesto en conocer si se trata de conocimientos validados científicamente y, en el caso de ser así, si tienen relevancia para el campo educativo y por qué. Y si no se tratara de conocimientos debidamente aceptados por la comunidad científica, en este estudio se buscará aclararlo, contribuyendo así a la selección de contenidos pertinentes para la formación docente.

En cuanto a su relevancia política, uno de los propósitos centrales de este estudio está puesto en reconocer, en las teorías neurocientíficas actuales, elementos que posibiliten o fortalezcan la construcción de un marco teórico desde el paradigma de derechos y que habilite a la constitución de un sujeto emancipado. Pensar la educación como una cuestión de derechos, supone atender a las intencionalidades, creencias y conocimientos que se ponen en juego a la hora de seleccionar contenidos considerados relevantes para el currículum. Se reconocen diversas

posturas críticas que interpretan la introducción de las neurociencias al campo educativo como una amenaza en la constitución de sujetos autónomos, libres y en pleno ejercicio de sus derechos, señalando el supuesto ontológico de un 'sujeto cerebral'. Frente a estas críticas, este estudio aspira a aportar a la construcción de un marco conceptual con la base de desarrollos teóricos de las neurociencias que sea congruente con proyectos educativos basados en un paradigma de derechos. Así, esta investigación busca señalar un camino hacia la construcción de una neurociencia para la emancipación.

Trajimos a escena la imagen de la trama al considerar que las categorías de análisis, los objetivos y la metodología se entrelazan conformando un tejido, cuyos hilos más gruesos y también los más finos sostienen el trabajo artesanal de la investigación. Entre los hilos o ejes centrales, reconocimos al contexto conceptual, a los objetivos generales y nuestro posicionamiento en la tradición cualitativa de investigación. Mientras que las texturas que le aportan al estudio cualidades distintivas se entretejen en los objetivos específicos, en las categorías de análisis y en las técnicas e instrumentos seleccionados y construidos. El trabajo de campo que pronto iniciaremos y el análisis de datos posterior aportarán nuevos hilos sostenidos por esta trama metodológica y conceptual, que se tejerán para dar respuesta a nuestras preguntas de investigación.

Referencias bibliográficas

- Ansari, D. (2015). *Mind, brain and education: a discussion of practical, conceptual, and ethical issues*. Handbook of Neuroethics, 1–1850. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-4707-4>
- Benarós, S., Lipina, S. J., Segretin, M. S., Hermida, M. J. y Colombo, J. A. (2010). Neurociencia y educación: hacia la construcción de puentes interactivos. *Neurología.com*, 50(3), 179–186. <https://www.neurologia.com/articulo/2009191>
- Blakemore, S. y Bunge, S. (2012). Developmental Cognitive Neuroscience. At the nexus of neuroscience and education. *ScienceDirect*, 2 (1), 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2012.01.001>
- Bruer, J. (1997). Education and the Brain: A Bridge Too Far. *Sage journals*, 26(8), 4–16. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X026008004>
- Bruer, J. (2016). Neuroeducación: un panorama desde el puente. *Propuesta Educativa* 2(46), 14–25. <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/REVISTA46-dossier-bruer.pdf>

- Castorina, J. A. (2016). La relación problemática entre neurociencias y educación. Condiciones y análisis crítico. *Propuesta Educativa* 2(46), 26-41. <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/REVISTA46-dossier-castorina.pdf>
- d'Alessio, C. (25-27 de junio de 2014). *La intersección neurociencias-pedagogía. Un modelo interdisciplinario de investigación educativa* [Ponencia]. Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo, II Congreso internacional de ciencias de la educación y del desarrollo. Granada, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=758989>
- Educ.ar (2019). *Aprender con el cerebro en mente*. Recuperado en 27 de julio de 2021 de <https://www.educ.ar/recursos/132279/aprender-con-el-cerebro-en-mente>
- Elton, J. (2018). *A qualitative investigation into experienced educators' responses to professional development incorporating contested neuroscience* [Tesis de doctorado, University College London]. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10062147/>
- Ferreres, A., y Abusamra, V. (2019). *Neurociencias y educación*. Paidós.
- Fuentes, A., y Risso, A. (2015). Evaluación de conocimientos y actitudes sobre neuronitos en futuros/as maestros/as. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, (6), 193-198. <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.0.06.530>
- Gago Galvagno, L. G. y Elgier, Á. M. (2018). Trazando puentes entre las neurociencias y la educación. Aportes, límites y caminos futuros en el campo educativo. *Psicogente*, 21(40), 222-240. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3087>
- Howard-Jones, P. A. (2014). Neuroscience and education: myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience*, 15, 817-824. <https://www.nature.com/articles/nrn3817>
- Lipina, S. (2016). Introducción. Actualizaciones en neurociencia educativa. *Propuesta Educativa*, 2(46), 6-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403049783002>
- Lipina, S., y Sigman, M. (2012). *La pizarra de Babel: Puentes entre neurociencia, psicología y educación*. Libros del Zorzal.
- Mauro, A. F. (2020). El Programa Mente Cerebro Educación. Un estudio epistemológico. *Síntesis* (10). 199-220. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/sintesis/article/view/34461>
- Pérez Serrano, G. (2007). *Desafíos de la investigación cualitativa*. Conferencia sobre las perspectivas de la investigación cualitativa, sus implicaciones en la educación, nuevos retos y enfoques en la investigación cualitativa. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Portellano, J. A. (2005). *Introducción a la neuropsicología*. McGraw Hill.
- Rodríguez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). Tradición y enfoques en la investigación cualitativa. En *Metodología de la Investigación Cualitativa* (pp. 23-38). Ediciones Aljibe.
- Ruíz Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Deusto.
- Terigi, F. (2016). Sobre aprendizaje escolar y neurociencias. *Propuesta Educativa*, 2(46), 50-64.
- Terigi, F. (2017). *Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas*

Socioeducativos Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, Buenos Aires, Argentina.

Tibke, J. (2019). *The case of teachers and neuroscience: how do teachers mediate information about the brain?* [tesis de doctorado, University of Cumbria] <https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/135852>

Universidad de Morón. (2021). *Diplomatura universitaria en neuroeducación* (n.d.). Recuperado en 27 de julio de 2021 de <https://www.unimoron.edu.ar/area/filosofia/stream/abbafo544-diplomatura-en>

Universidad Torcuato Di Tella (2021) *Diplomatura en Educación y Ciencias del Comportamiento: Modalidad online* (n.d.). Recuperado en 27 de julio de 2021 de https://www.utdt.edu/ver_contenido.php?id_contenido=21001&id_item_menu=33910

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis Sociología.

Cita sugerida: Vargas, C. I. (2021). La circulación del conocimiento neurocientífico en la formación docente. Fases iniciales de la construcción de un entramado conceptual y método-lógico. *Investiga+*, 4(4), 157-174. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investi-ga_mas_a4n4.pdf

Improvisación compositiva y freestyle: articulaciones intradisciplinarias entre la danza contemporánea y la cultura hip hop cordobesa

Compositional Improvisation and Freestyle: Intradisciplinary Articulations Between Contemporary Dance and Hip Hop Culture in Córdoba

Cecilia Agustina Cocha*

Resumen: En este artículo recupero las primeras conclusiones de la investigación desarrollada a través de la beca Estímulo a las Vocaciones Científicas (EVC-CIN) titulada Problematizaciones en torno a la práctica de la improvisación compositiva y escénica. En esta instancia, propongo establecer articulaciones intradisciplinarias entre metodologías colectivas de improvisación producidas durante procesos compositivos y escénicos de danza contemporánea y hip hop de Córdoba capital.

Al considerar las diferencias culturales y estéticas de producción y circulación que ambas disciplinas desarrollan, parto de la propia vivencia como intérprete en la obra de danza contemporánea *Lophelia* (2019) y como *freestyler* inmersa en prácticas de *cypher*, práctica cultural y autogestionada de improvisación, para proponer pensar el *freestyle* como método de Improvisación Compositiva (Fernández, 2017) que podría brindar intereses procedimentales hacia proyectos de investigación colectivos en artes escénicas y danza contemporánea.

Con este fin, se aborda el estilo libre que recupera la noción de 'estilo' desarrollada por Kaepler (2003) y el estudio de los gestos (Bardet, 2019) para profundizar en el funcionamiento del *cypher*. Se profundiza, además, en el término 'quasi-objeto' (Pérez Royo, 2013) la idea de disenso (Pérez Royo y Agulló, 2016) y el método de composición en tiempo real, sumado a los aportes de *freestylers* locales entrevistados en el marco de esta investigación.

Palabras clave: improvisación compositiva, *freestyle*, *hip hop*, danza contemporánea, *cypher*.

Abstract: In this article I recover the first conclusions of the research developed through the grant Estímulo a las Vocaciones Científicas (EVC-CIN) titled "Problematizations around the practice of compositional and scenic improvisation". In this instance, I propose to establish intradisciplinary articulations between collective methodologies of improvisation produced during compositional and scenic processes of contemporary dance and hip hop of Córdoba capital.

Considering the cultural and aesthetic differences of production and circulation that both disciplines develop, I start from my own experience as a *performer* in the contemporary dance piece *Lophelia* (2019) and as a *freestyler* immersed in *cypher* practices, a cultural and self-ma-

Recibido:
29/06/2021
Aceptado:
15/10/2021



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 4.0 Internacional.

* Técnica en danza contemporánea (Universidad Provincial de Córdoba). Argentina. Becaria (EVC-CIN). Córdoba, Argentina.
aguscocha97@gmail.com

naged improvisation practice. To propose to think *freestyle* as a method of Compositional Improvisation (Fernandez, 2017) that could provide procedural interests towards collective research projects in performing arts and contemporary dance.

To this end, the free style is approached by recovering the notion of “style” developed by Kaeppler (2003) and the study of gestures (Bardet, 2019) to deepening the functioning of the *cypher*. The term “quasi-object” (Pérez Royo, 2013), the idea of dissent (Pérez Royo and Agulló, 2016) and the method of composition in real time are also deepened, added to the contributions of local *freestylers* interviewed in the framework of this research.

Keywords: compositional improvisation, *freestyle*, *hip hop*, contemporary dance, *cypher*.

Introducción

Lo que motivó esta investigación devino de la propia vivencia como intérprete durante el proceso creativo de la obra de danza contemporánea *Lophelia* (2019), estrenada por el grupo independiente Hydra, y de la experiencia como *freestyler* inmersa en prácticas de improvisación propias de la cultura *hip hop* de Córdoba capital.

En el primer caso, la improvisación funcionó como metodología de composición sujeta a pautas y modificaciones externas. Es decir, los materiales compositivos desarrollados durante sesiones grupales de improvisación partieron de imaginarios, conceptos técnicos y estéticos propuestos y guiados por las directoras Rosario La Falce y Emilia Altafini, los cuales, una vez registrados mediante herramientas audiovisuales, fueron seleccionados, transformados y descartados para dar inicio a la composición total de la obra.

Por otro lado, el *freestyle* entendido como estilo libre, es considerado en la escena cultural y cordobesa de *hip hop* como un método de improvisación en el que prima la búsqueda del estilo propio a través de la investigación del movimiento. Así, los métodos de composición son individuales y libres de direcciones externas; no obstante, según los formatos de entrenamiento o competencias donde circula la práctica, esta puede atender a ciertos códigos o reglamentos más o menos explícitos.

De un modo u otro, a partir de ambas experiencias puedo advertir que la improvisación funciona como metodología de composición, en la cual los materiales compositivos producidos pueden variar según los grados de preparación o modificación que atraviesan. En este sentido, Ana Sabrina Mora (2016) establece, en

su investigación sobre los modos de composición del *freestyle* de *rap* en el caso de raperos de La Plata, una comparación entre la práctica de la escritura de las canciones como un proceso que permite la revisión, corrección y reescritura, y las batallas de *freestyle* que se realizan en diálogo con otros en espacios públicos urbanos cerrados o abiertos, en general, ante un auditorio y con los tiempos inmediatos de la improvisación (Mora, 2016). Esta diferencia metodológica de composición me permite dilucidar, por un lado, que los materiales compositivos pueden variar según los grados de preparación o modificación; y, por otro lado, que la composición en tiempo real produce modos de relación entre los practicantes y el contexto de enunciación.

No obstante, para proponer sumar el *freestyle* al conjunto de métodos¹ de Improvisación Compositiva², propongo desligarlo de formatos de competencia y representación y vincularlo al juego y a la experimentación libre de categorías o estilos a demostrar, a pautas de composición y direcciones externas que determinen o modifiquen la improvisación. Porque, como en el caso del *Contact Improvisation*, el *freestyle*, en estos contextos, se presenta como “un campo que se abre a partir de algunas experiencias físicas iniciales que dan un puntapié a la exploración y delimitan un territorio³ de prácticas” (Tampini, 2012, p. 76). Desde esta perspectiva es que tomo el *cypher*⁴, práctica colectiva y autogestionada de *freestyle* propia de la cultura *hip hop*, porque en el encuentro posibilita no exhibir sino compartir las composiciones individuales, personales y libres en tiempo real. En este sentido, la práctica se desliga de un interés por representar estilos y técnicas, motivo por el cual propongo indagar el *cypher* desde la noción de Improvisación Compositiva, en tanto que en estos métodos la identidad del lenguaje es vulnerada en sus bases estructurales, se desvirtúa, cuestiona y trasgrede la dimensión objetiva de su reconocimiento, “puesto que la corporalidad expresa el proceso del sentido que está construyendo” (Fernández, 2017, p. 104).

1 Viviana Fernández integra bajo la noción de Improvisación Compositiva, la Composición Instantánea, la Composición en Tiempo Real, el Tuning Scores y el Contact Dance.

2 Abordada por Fernández como una herramienta conceptual para observar métodos que “proponen un tipo de corporalidad dirigida a cuestionar los modelos estéticos tradicionales de la danza (productivos, pedagógicos, interpretativos, receptivos)” (Fernández, 2017, p. 10).

3 Deleuze hace referencia a un espacio que traza un afuera y un adentro, no como delimitación geográfica sino existencial, que circunscribe “el campo de lo familiar y lo vinculante, marca la distancia con el otro y protege del caos” (Zourabichvili, 2007, p. 42, citado en Tampini, 2012, p. 76).

4 Su nombre remite a lo cíclico y circular, consta de entradas y salidas de improvisación desde la periferia hacia el centro del círculo mediante intercambios alternados y voluntarios.

***Freestyle*, definiciones en primera persona**

Como primera instancia, abordo el *freestyle* a partir de su definición etimológica y en relación con el término improvisación. Para llevarlo a cabo, tomo la entrevista realizada, en simultáneo, a las *freestylers* y colegas Amelie, R. y Valeria, M. Ante la pregunta sobre qué entienden por la relación improvisación y estilo libre, comentaban: “creo que la improvisación está en todas las artes o culturas, pero también siento que la palabra improvisación es más amplia, más global y el *freestyle* es más específico de la improvisación de las danzas urbanas y sociales” (Amelie, R., 20 de febrero de 2021). Valeria, M. por su parte, entiende que la improvisación puede tener puntos en común y abordajes similares en diferentes danzas, pero que el *freestyle* es diferente al estar contextualizado en las danzas sociales y la cultura *hip hop*.

En este sentido, para indagar en la noción de estilo libre y su relación con el contexto en el que las composiciones circulan, es decir, el *cypher*, recupero la noción de estilo que Adrienne Kaeppler (2003) desarrolla sobre la base de la forma y la estructura de la danza. La antropóloga expresa que el estilo no consiste solamente “en el resultado de patrones persistentes, presentados en forma de estructuras de representación (...) sino también en el modo en que estos patrones son interpretados” (p. 104). Siguiendo esta perspectiva, para indagar en la relación que se constituye entre la forma y el modo de llevarla a cabo, tomo lo propuesto por Marie Bardet (2019)⁵ cuando piensa al humano desde sus gestos, como una relación cuerpo/objeto/fuerza/contexto, ya que “una posición del cuerpo, un movimiento, realmente no tiene sentido sino en un medio ambiente y en una situación dada” (Haudricourt, 1962, citado en Bardet, 2017, p. 86). Y agrega, “los gestos son modos de relación más que una mera forma corporal; un ‘estilo’ para usar de cierto modo una técnica, o más bien, un estilo junto a una técnica” (p. 91).

De este modo, el estudio de los gestos me permite ampliar la noción de ‘estilo’ y consecuentemente de estilo libre como modos de relación, tanto entre las estructuras de representación y quién las interpreta, como también entre el interpretante o, en este caso, el *freestyler* y el contexto en el que moviliza su acción, el *cypher*. Ya que, como mencioné previamente, es una práctica que no busca formas

5 La filósofa recupera a André Haudricourt en *El cultivo de los gestos. Entre plantas, animales y humanos* (1962) y reabre la insistencia de un perspectivismo relacional que logre situar los gestos como índices de una nueva política. (Bardet, 2019).

a imitar, sino más bien, y en consonancia con el *Contact Improvisation*, principios a explorar sensiblemente que dan como resultado una amplia gama de movimientos reconocibles, aunque no prefijados” (Tampini, 2012, p. 77).

Cypher, sistema operativo y funcionamiento

Para abordar el *cypher* y su funcionamiento recojo algunos aspectos del método de composición en tiempo real (CTR) creado por el bailarín y coreógrafo portugués João Fiadeiro⁶ en el contexto de la danza contemporánea. Sostenemos que ambos sistemas se asemejan en sus modos de funcionamiento porque operan en la espera, la atención y la tensión de los cuerpos y proponen, en todos los casos, una composición colectiva con decisiones individuales orientadas a una construcción de lo común (Fernández, 2017). Por tal motivo, propongo tres articulaciones teóricas posibles basadas en la relación entre practicantes, la idea de disenso y los quasi-objetos.

Relación entre practicantes

En la entrevista realizada a la coreógrafa y *performer* portuguesa Cláudia Dias⁷, Victoria Pérez Royo y Diego Agulló le preguntaron, en función a su experiencia en el entrenamiento del CTR, si coincidiría en definir el concepto de composición en referencia con la “creación de un mundo común a través de esa reunión, más que a la composición concreta de materiales en vistas de un resultado final” (p. 60). La coreógrafa afirma y comenta: “la palabra composición tiene que ver con la idea de posicionarse” (Pérez Royo y Agulló, 2016, p. 60), de asumir una posición que puede ser espacial o que se puede entender en relación con un determinado acontecimiento. Sin embargo, agrega, “todo lo que se hace en CTR tiene la idea de

6 Joao Fiadeiro pertenece a la generación de coreógrafos que emergió a fines de la década del ochenta dentro del movimiento conocido como Nueva Danza Portuguesa. En 2008, interesado por la experimentación y el trabajo de laboratorio y luego de una exitosa carrera como bailarín y coreógrafo, suspendió su actividad como coreógrafo y autor desviando su foco de interés hacia iniciativas donde el proceso (en oposición al producto) pasa a ser el objeto central. El método de Composición en Tiempo Real, desarrollado inicialmente para apoyar la escritura coreográfica y dramática de sus trabajos, se afirma como instrumento y plataforma teórico-práctica para pensar la decisión, la representación y la colaboración tanto en el arte como en la vida. Esta información fue extraída de la página web del artista, disponible en <http://joaofiadeirobiografia.blogspot.com.ar/> y traducida al español por Fernández (2017, p. 121).

7 Entrevista extraída del libro *Componer el plural: escena, cuerpo y política*. (2016).

una construcción colectiva (...) porque supone siempre la idea de relación con un otro: con el que ve”.

Puedo inferir que ambos sistemas operan mediante instrucciones para accionar en la configuración de un espacio no estratificado (Fernández, 2017) ya que la separación con el otro, entre quién ve y quién hace, existe por la delimitación de un adentro afuera “en términos éticos antes que jerárquicos (por la copresencia sensible de los cuerpos que, en el encuentro asumen el intercambio democrático y dinámico de las decisiones) se acepta la responsabilidad del juego ficcional en una misma condición temporal” (p. 124). Lo que habilita, en palabras de Dias, la existencia de al menos dos tipos de espectadores, “el espectador-real, aquel que encontramos en una presentación pública y que paga una entrada y se sienta en una butaca, o el espectador-practicante” (Pérez Royo, Agulló, 2017, p. 62). Este último refiere a la separación que ocurre “mentalmente, espacialmente y también en el mismo cuerpo” (p. 62), es decir, cuando el practicante es simultáneamente actor al proponer una acción, y espectador al realizar la lectura.

En el *cypher* existe, de algún modo, esta separación entre practicantes y no así entre espectadores ya que, aunque ocasionalmente un *cypher* pueda ser puesto en escena de manera convencional, es una práctica que acontece en espacios públicos, eventos culturales gratuitos o fiestas que, como en las *jams* de *Contact Improvisation*, crean comunidad abriendo un espacio para la experimentación no solo con el movimiento, sino con la gestión de ese saber (Tampini, 2012).

Sobre el tema consulté a las entrevistadas su consideración sobre si en el *cypher* actualmente existen estas diferencias entre espectadores que Cláudia Dias mencionaba. Amelie, R. afirma que el *cypher* ‘somos todos’ los que estamos ahí siendo espectadores, ya sea practicantes o del público, y agrega “creo que sí cambia el *hip hopera*, la energía del *cypher* y lo que se genera, pero estás en el *cypher* igual, lo estás haciendo y creo que la diferencia está en el juicio” (Amelie, R. comunicación personal, 20 de febrero de 2021).

Disenso

Uno de los aspectos principales del CTR es que, siendo una práctica colectiva, las decisiones siempre son individuales. Dias comenta: “CTR no implica que tú y yo tengamos que estar de acuerdo para hacer algo, no tenemos que ponernos

de acuerdo previamente para actuar. Podemos perfectamente vivir en disenso, en desacuerdo absoluto, y aun así estar juntos y construir juntos” (Pérez Royo y Agulló, 2016, p. 58). Es decir, no hay consenso en las tomas de decisiones individuales, pero sí en el modo de operar. Esta idea de componer juntos respetando la diversidad de propuestas y decisiones individuales me permite, de alguna manera, poner en palabras aquello que sucede en el *cypher*.

Considero que esta lógica compositiva es posible y se sostiene en el tiempo porque quienes participan, conocen y aceptan las reglas o códigos que rigen al interior de la práctica. En este sentido, los gestos, en palabras de Dias, se articulan de un modo operativo “donde los individuos son libres de tomar sus propias decisiones en relación con el marco establecido en común” (Pérez Royo y Agulló, 2016, p. 60). Es decir, las composiciones no están predeterminadas, sino que se organizan en relación con los materiales recibidos porque es precisamente “en la necesidad de encontrar una postura propia frente a ellos donde se produce la aportación, ya sea en forma de desvío, adaptación, rechazo o desarrollo” (Pérez Royo, 2013, p. 9). Siguiendo con lo desarrollado por Pérez Royo (2013) en su investigación⁸, propongo como última articulación intradisciplinar entender los materiales compositivos como quasi-objetos.

Quasi-objetos

Recupero el término quasi-objeto⁹ que Victoria Pérez Royo (2013) aborda en su investigación sobre prácticas colectivas de investigación “para comprender este particular mecanismo de relación basado en las acciones de recibir, transformar y pasar materiales” (p. 9). Porque, como en el caso de los gestos, permite pensar tanto la relación entre el sujeto y el objeto, como la de los sujetos entre sí. Sin embargo, los quasi-objetos, parafraseando a Pérez Royo, operan además como canales por los que los materiales circulantes son los problemas, preocupaciones y sensibilidades planteadas por los participantes. Es decir, propone pensar las propuestas compositivas como casi objetos y casi sujetos, como objetos que no

8 En este caso, Victoria Pérez Royo está observando diversas prácticas colectivas de investigación en proyectos independientes, dentro del ámbito de las artes escénicas y de acción, porque tienen en común la invención de procedimientos de colaboración “basadas en una práctica de apropiación y transformación de los materiales de los participantes” (p. 6).

9 Término propuesto por el filósofo Michel Serres (1982).

son completamente pasivos ni sujetos completamente agentes, posibilitando así la apertura y exposición al diálogo en y desde los propios materiales (Pérez Royo, 2013).

Consideraciones finales

Al partir de que en las metodologías que integran la Improvisación Compositiva “prevalecen estrategias de desplazamiento de los modos de representación convencionales del cuerpo, la acción física y el movimiento tecnificado” (Fernández, 2017, p. 211), este artículo asumió el propósito de establecer articulaciones intradisciplinarias a partir de prácticas y metodologías de danza y composición escénica culturales y locales que, basados en la investigación, experimentación y reflexión colectiva de la improvisación, producen conocimiento. Por lo cual, considero que la reflexión de la propia práctica y de hacedoras locales, supone la posibilidad de pensar el *freestyle* situado en el *cypher*, como un método de Improvisación Compositiva que aporte a lo desarrollado actualmente sobre cultura *hip hop* y *freestyle*, además de brindar intereses prácticos hacia los proyectos y modalidades de investigación colectivos en artes escénicas y danza contemporánea de Córdoba capital.

Confío, también, en que esta es una oportunidad para abrir el diálogo y la discusión desde las propias prácticas artísticas y hacia la comunidad de danza en general, y visibilizar y profundizar en las metodologías y procedimientos compositivos que el *freestyle* produce y que circulan actualmente en diferentes prácticas de composición dentro de la escena cultural *hip hopera* de Córdoba capital.

Referencias bibliográficas

- Bardet, M. (2019). Hacer mundo con gestos. En M. Bardet (comp.), El cultivo de los gestos: entre plantas, animales y humanos de André Haudricourt (pp. 83-111). Cactus
- Fernández, V. (2017). *Cuerpo y escena contemporánea: la experiencia sensible y el vínculo con lo real en la práctica de la improvisación compositiva* (Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Córdoba). <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/6840>
- Kaeppler, A. L. (2003). La danza y el concepto de estilo. *Desacatos* (12), 93-104. <https://doi.org/10.29340/12.1125>

Mora, A. S. (2016). (05-07 de diciembre de 2016). *El rapero como escritor: la casa, la calle y la web en las prácticas de composición de letras de rap*. IX Jornadas de Sociología de la UNLP, Ensenada, Argentina. EN: Actas publicadas. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9185/ev.9185.pdf

Pérez Royo, V. y Agulló, D. (2016). *Componer el plural: escena, cuerpo, política*. Poligrafía.

Pérez Royo, V. (2013). Estéticas de la apropiación y la traducción: Experiencias de la investigación artística en artes escénicas y de acción. *Efímera Revista*, 4(5), 6-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5032228>

Tampini, M. (2012). *Cuerpos e ideas en danza: una mirada sobre el Contact Improvisation*. Editorial NDR.

Cita sugerida: Cocha, C. A. (2021). Improvisación compositiva y freestyle: articulaciones intradisciplinarias entre la danza contemporánea y la cultura hip hop cordobesa. *Investiga+*, 4(4), 175-183. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a4n4.pdf

Prácticas profesionalizantes en orientación vocacional: articulaciones, demandas y trayectorias

Professionalizing Practices in Vocational Orientation: Articulations, Demands and Trajectories

Lucía Achával*

Antonella Paola Cicerone**

Valeria Soledad Acosta***

Resumen: La orientación vocacional interviene en la elección y realización de estudios o trabajos (Rascován, 2016). En otras palabras, interviene acompañando a los sujetos en la configuración de trayectorias educativas y laborales. A su vez, es reconocida por la Ley N° 7619 como una incumbencia profesional de la psicopedagogía.

Lo anterior permite explicar las especificidades que distinguen a una de las comisiones de Práctica Profesionalizante V de la Licenciatura en Psicopedagogía, cuya propuesta formativa se focaliza en el acompañamiento de trayectorias de jóvenes y adultxs.

El presente artículo sistematiza las particularidades que asumió la articulación entre el centro barrial Madre de la Esquina y la Comisión 5 a lo largo de tres años consecutivos, y demuestra las complejidades que atañen a los procesos de construcción y deconstrucción de las demandas institucionales sobre la temática en cuestión.

Como aspecto recurrente, se advierte que la circulación del deseo vinculado al sostenimiento de trayectorias educativas y laborales circula ampliamente entre lxs jóvenes y adultxs del centro barrial y que las discontinuidades observadas remiten a las características que adquieren estas trayectorias en sujetos vulnerabilizados. En lo referido a las prácticas profesionalizantes psicopedagógicas, se revaloriza a la covisión como instancia privilegiada para la formación de profesionales reflexivos.

Palabras clave: orientación vocacional, prácticas profesionalizantes, articulaciones, demandas, trayectorias.

Recibido:
24/06/2021
Aceptado:
13/10/2021



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 4.0 Internacional.

*Licenciada en Psicopedagogía (Universidad Blas Pascal). Argentina. Docente (Universidad Provincial de Córdoba). Argentina.

luciaachaval@upc.edu.ar

** Licenciada en Psicopedagogía (Universidad Provincial de Córdoba). Argentina. Adscripta (Universidad Provincial de Córdoba). Argentina.

antonellacicerone@upc.edu.ar

*** Estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía (Universidad Provincial de Córdoba). Argentina. Ayudante estudiantil (Universidad Provincial de Córdoba). Argentina.

valeriaacosta@upc.edu.ar

Abstract: Vocational guidance intervenes in the election and fulfillment of academic and occupational pursuits (Rascován, 2016). In other words, it intervenes by accompanying the subjects in the configuration of their educational and career trajectories. At the same time, this practice is acknowledged by Law 7619 as a professional incumbency of psychopedagogy.

The aforementioned admits an explanation of the specifics which differentiate one of the commissions of Professionalizing Practice V within the bachelor's degree in psychopedagogy, whose educational proposal is focused on the accompaniment of the trajectories of young persons and adults.

This paper systematizes the particularities occurred in the articulation between neighborhood center 'Madre de la Esquina' and Cohort 5 over three consecutive years, showcasing the complexities inherent to institutional demands' construction and deconstruction processes on the topic.

It is recurrently observed that both young persons and adults in this neighborhood center manifest and demonstrate a strong desire to uphold their educational and career trajectories, and that the discontinuities studied respond to the characteristics of such trajectories for subjects in vulnerable conditions. Regarding the psychopedagogical professionalizing practices, covision is revalued as a privileged instance for the development of reflective professionals.

Keywords: vocational orientation, professionalizing practices, articulations, demands, trajectories.

1. Introducción

Al estar incorporadas en cada año académico, las prácticas profesionalizantes constituyen el eje vertebral en la propuesta formativa de la Licenciatura en Psicopedagogía perteneciente a la Facultad de Educación y Salud (FES) de la Universidad Provincial de Córdoba (Plan de Estudios, 2016). En particular, la propuesta formativa de la Comisión 5 correspondiente a las prácticas profesionalizantes del quinto año se focaliza en la planificación, gestión y evaluación de proyectos de abordajes psicopedagógicos vinculados al acompañamiento de las trayectorias de jóvenes y adultxs. Para ello, se recuperan los aportes de la orientación vocacional (OV), una de las incumbencias profesionales de la psicopedagogía dispuesta por la Ley de ejercicio de la profesión N° 7619.

Tal como dispone el Reglamento de Prácticas FES (2018), las prácticas profesionalizantes funcionan articulando con diferentes instituciones de la sociedad civil. Así, en las páginas subsiguientes se sistematizan los aspectos relevantes de la articulación sostenida entre el centro barrial Madre de la Esquina y la Comisión 5 durante los años 2018, 2019 y 2020.

En este sentido, el presente artículo tiene como objetivos caracterizar a la institución con la que se articula; explicitar las especificidades y posicionamientos epistemológicos de la propuesta formativa de la Comisión 5; desarrollar los aspectos relevantes del proceso de articulación interinstitucional en cuanto a las demandas; describir las particularidades de la intervención en cada uno de los ciclos académicos mencionados; exponer las recurrencias evidenciadas en cuanto a las trayectorias educativas y laborales de los sujetos con los que se trabaja en el centro barrial y compartir algunas conclusiones que pretenden revalorizar a la comisión como instancia privilegiada para la formación de profesionales reflexivos en las prácticas profesionalizantes de psicopedagogía.

2. Desarrollo

2.1. El centro barrial Madre de la Esquina

Para comenzar, se expone una breve caracterización del centro barrial elaborada sobre la base de materiales bibliográficos y registros sobre los encuentros que hemos concretado entre lxs referentxs institucionales y las integrantes de la Comisión 5.

El nombre asumido por este centro barrial remite a sus marcas fundacionales: ante la preocupación por el consumo problemático de sustancias de jóvenes y adultxs que habitan en barrio Suarez de la ciudad de Córdoba, durante el año 2015, dos mujeres llevaron adelante diferentes actividades en una esquina del barrio. En el año 2016 se logró la construcción de un primer espacio físico, lo que permitió desplegar un proceso de institucionalización. Actualmente, el centro barrial cuenta con dos espacios ubicados en el mismo barrio: el Hogar y el Galpón. Cada uno de ellos se encuentra habitado por poblaciones diferenciadas, lo que explica que algunas actividades sean similares y otras distintas.

Pero antes de continuar describiendo las especificidades de este centro barrial, es necesario contextualizar que éste asienta sus bases en el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo, cuyo origen se remonta a la década del 60. Dicho movimiento sostenía que la Iglesia debía asumir una fuerte participación política y social, así como un compromiso en la mejora de la situación de los pobres que viven en las villas. Debido a la persecución instalada por la dictadura cívico-militar, el

movimiento se disolvió en 1976. No obstante, subsistieron algunas corrientes de curas villeros que volvieron a organizarse (Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto, 2018).

Sobre la base de las premisas que postula este movimiento surgen las primeras experiencias de centros barriales en algunas villas de Buenos Aires, a modo de espacios alojadores y familiares. De allí la denominación que adquieren como Hogares de Cristo (Familia Grande Hogar de Cristo, 2019).

El centro barrial Madre de la Esquina de la Ciudad de Córdoba recupera estas experiencias iniciales al sostener los lemas fundamentales que orientan el curso de las acciones para acompañar la vida de las personas: “(...) se busca recibir la vida como viene y hacerle lugar, sin juzgar, sin condenar (...) la inclusión es una búsqueda cuerpo a cuerpo” (Pastorales Sociales Arquidiócesis de Córdoba, 2019).

Así, se construyó una propuesta de abordaje sociocomunitaria con el fin de otorgar respuestas integrales a las problemáticas de consumo, lo que supone superar la mirada focalizada en la sustancia y “(...) pensar en la persona integralmente: sus emociones, su historia, su salud, su documento, su trabajo” (Ferrero, 2018, p. 104). Para esto, explica la referente, se crean dispositivos desde y en comunidad, a partir de los cuales se llevan a cabo acompañamientos legales, psicológicos, educativos, laborales, deportivos, espirituales y en la satisfacción de necesidades básicas (alimentarias y habitacionales). De esta manera, Ferrero (2018) sostiene que, mediante la promoción de la vida comunitaria, se generan espacios de encuentro y fortalecimiento de los vínculos con el fin de construir saberes compartidos y sentido de pertenencia.

La comunidad que integra al centro barrial se encuentra compuesta por referentes institucionales, equipos interdisciplinarios de profesionales, voluntarios y, fundamentalmente, por las familias del barrio. Éstas, a su vez, suelen participar en diferentes instituciones de la zona: escuelas, dispensarios, comedores, merenderos, iglesias, organizaciones de movimientos sociales (Ferrero, 2018). Por este motivo, las problemáticas se abordan al establecer articulaciones. También se establecen relaciones con instituciones externas al barrio, algunas de tipo gubernamentales y otras de tipo formativas. Es desde esta mirada interinstitucional e intersectorial, que el centro barrial acude a las universidades y da lugar a experiencias de articulación como las que se exponen en el presente artículo.

2.2. La propuesta formativa de la Comisión 5: especificidades y posicionamientos

Antes de adentrarnos a las características singulares que asumió el proceso de articulación con el centro barrial Madre de la Esquina, consideramos oportuno explicitar el posicionamiento epistemológico que se asume en relación con los procesos de articulación de las prácticas profesionalizantes con las diferentes instituciones de la sociedad civil, en general. Al respecto, resulta fundamental revalorizar el saber construido al interior de las instituciones con las que se articula, lo que permite considerarlas como coformadoras al contribuir con los procesos formativos de lxs estudiantes (Reglamento de Prácticas FES, 2018).

En esta misma línea recuperamos los aportes de Garay (2016) para poner en tensión los conceptos de práctica, praxis e intervención. Desde el punto de vista epistemológico, se pone en tela de juicio el carácter instrumental que se le ha otorgado a las prácticas como mera aplicación de la teoría y se opta por la categoría 'praxis' para centrar la mirada en la 'acción' y dar lugar a la idea de entramado. En tal sentido, Guyot (2005) habla de prácticas del conocimiento, con el fin de valorar el uso que se le otorga al conocimiento y reconocer al complejo entramado de sentidos que se despliegan en él, a los sujetos involucrados y al contexto en sus diferentes niveles (macro, meso, micro). Así, volviendo a los aportes de Garay (2016), desde un punto de vista empírico, la intervención refiere a aquello que 'se hace' en el campo profesional mientras que, desde un punto de vista epistemológico, se la concibe como un modo de praxis, es decir, de conocimiento en acción.

Pero, tal como sostiene Azar (2017), las intervenciones se realizan desde una posición profesional dentro del campo disciplinar, del campo de problemáticas que se aborda y del espacio social recortado en el que se interviene. Se construye "a partir de una historia de formación dentro de una historia disciplinar, junto a un conjunto de creencias, con conocimientos teóricos y metodológicos (habitus), y con una determinada *illusio* sobre la intervención" (p. 105). De esta manera, para acompañar las trayectorias de jóvenes y adultxs, desde la Comisión 5 se recuperan los aportes de la OV, en particular desde la perspectiva crítica.

La misma prevé el estudio sobre las características que asumen las trayectorias de los sujetos en la actualidad. Al respecto, Rascován (2016) sostiene que éstas se han vuelto transicionales, lo que supone simultaneidad y multiplicidad de actividades, como también discontinuidad y fragmentación de los recorridos a partir

de entradas y salidas. Para el autor, las trayectorias transicionales son producto de la posmodernidad, tiempo en el que el mercado destituye al Estado como regulador de las relaciones económicas, sociales, políticas, de salud, educativas y laborales. Esto impacta en las instituciones a modo de crisis, ya que no consiguen alojar a los sujetos posibilitando su anclaje social como ocurría en la modernidad. Como consecuencia, en un escenario caracterizado por la inestabilidad y la incertidumbre, se profundizan los procesos de desigualdad y de exclusión social.

De igual manera, se recuperan los aportes de Rascován (2018) para pensar a los sujetos con los que trabajamos en el centro barrial como sujetos vulnerabilizados. La categoría sostenida por el autor remite a las modalidades subjetivas en las cuales se clausura la pregunta relativa al deseo, por encontrarse en el centro las urgencias relacionadas con la satisfacción de necesidades básicas. Para estos sujetos, el proceso de elegir qué hacer en la vida supone una operatoria de anticipación que se ve fragilizada cuando lo que predomina es la lógica del instante. Se trata de sujetos que no gozan del derecho a elegir, que “son elegidos para no elegir” (p. 28) ya que sus posibilidades de planificación, de aspiraciones futuras y de pensamiento a largo plazo se ven seriamente afectadas.

Por tal motivo, desde esta práctica se propone construir intervenciones consideradas por Rascován (2016) como experiencias subjetivantes, lo que supone promover una transformación de sí en el orden de la producción subjetiva, otorgando la posibilidad de pensar, imaginar y soñar más allá de las fórmulas exitistas de la creciente mercantilización. Esta tarea resulta sumamente compleja si se consideran los sutiles y seductores mecanismos de ejercicio del poder que operan bajo el sistema neoliberal, los cuales entrapan a los sujetos en una lógica meritocrática. Algunos discursos que circulan socialmente y que dan cuenta de estos mecanismos suelen ser: “si querés, podés” o “si te esforzás, lo vas a lograr”. Al respecto, Bleichmar (2010) sostiene que la producción de subjetividad “ha sido regulada a lo largo de la historia de la humanidad por los centros de poder que definen el tipo de individuo necesario para conservar el sistema y conservarse a sí mismos” (p. 96). En otras palabras, se requiere producir sujetos vulnerabilizados para conservar un orden social con desigual distribución del poder. Las consecuencias aluden a verdaderos e intencionales procesos de desubjetivación que, al decir de Rascován (2016), en los sujetos se manifiestan a modo de apatía, desinterés, frustración y culpa. Por ello, desde un posicionamiento crítico de la OV, se considera fundamental trabajar sobre el funcionamiento de esta lógica ‘con’ los

sujetos, para evitar sentimientos autoatribuidos desde una responsabilidad individual y, a la vez, para construir salidas colectivas que resulten transformadoras, al menos de cierta porción acotada de esa realidad que los excluye.

Ahora bien, como sostiene Rascován (2018), para trabajar desde estos posicionamientos resulta imprescindible diseñar intervenciones de tipo sociocomunitarias que salgan a la búsqueda de aquellos colectivos vulnerabilizados con el fin de promover su visibilización y la construcción de demandas en torno a las elecciones vocacionales. Para ello se requiere de un Estado presente que garantice los derechos de las personas, a través de la creación de políticas públicas que articulen con diferentes instituciones, incluidas las provenientes de movimientos sociales, como es el caso del centro barrial Madre de la Esquina.

No obstante, teniendo en cuenta el lugar que ocupan las universidades públicas en la sociedad como instituciones y el carácter extensionista que asumen las prácticas profesionalizantes, consideramos de importancia que éstas asuman la responsabilidad de promover los derechos fundamentales correspondientes a las comunidades con las que se trabaja. Es desde este posicionamiento que se encuentra formulada la propuesta formativa de la Comisión 5.

2.3. Proceso de articulación interinstitucional

La articulación del centro barrial Madre de la Esquina con las prácticas profesionalizantes de la Licenciatura en Psicopedagogía se remonta al año 2017. El pedido explícito que motivó esta articulación fue que las practicantes participaran en uno de los espacios específicos del centro barrial: el apoyo escolar.

A partir del año 2018, tras la renuncia de la docente a cargo de dicha articulación, desde el equipo de trabajo de la Comisión 5 decidimos darle continuidad, aunque desde una mirada diferencial otorgada por la especificidad de la práctica y de la comisión; es decir, desde los aportes de la perspectiva crítica de OV, la cual interviene en las problemáticas relacionadas con la elección y realización de actividades educativas y laborales (Rascován, 2016).

Si bien el centro barrial ofrece espacios de acompañamiento a las trayectorias de lxs jóvenes y adultxs tanto en lo educativo como en lo laboral, las propuestas de intervención de la Comisión 5 referidas a las trayectorias laborales fueron receptadas parcialmente por quienes formularon el pedido explícito. Esto pudo

evidenciarse a partir de las instancias de intercambio generadas para explicitar las especificidades de la comisión, en las cuales circularon actitudes de asombro ante las propuestas y cierta insistencia en que las practicantes tenían más para aportar en el marco del apoyo escolar.

Estas actitudes y discursos nos permitieron reflexionar en torno al pedido explícito formulado desde el centro barrial y pudimos advertir que éste se encontraba atravesado por representaciones sociales (RS) sobre la psicopedagogía vinculadas con los orígenes de esta profesión. ¿Qué significa esto? Recordemos que la psicopedagogía surge alrededor de 1950 para dar respuesta a las problemáticas de ‘fracaso escolar’ en las escuelas. Es decir, los orígenes de la profesión se encuentran anudados a las problemáticas educativas y no a las laborales. Si bien en la actualidad el campo de actuación de la psicopedagogía se ha enriquecido notablemente, las RS que circulan en la sociedad sobre la misma suelen estar anudadas a los tiempos fundacionales de la profesión.

Para explicar lo antes planteado se recuperan los aportes de Abric (2001), quien comprende a las RS como formas de conocimiento elaboradas socialmente en relación con cierto objeto social. Se trata de sistemas de interpretación de la realidad que determinan los comportamientos y prácticas de los sujetos, al regular las relaciones que mantienen entre sí y con el entorno. El autor habla de objetos sociales para referirse a los objetos complejos que asumen diversas significaciones elaboradas en el marco de diferentes contextos. Las profesiones, claramente, pueden definirse como objetos sociales, pero tienen la particularidad de estar reguladas por ciertas normativas. Según la Ley N° 7619 (1987), lxs psicopedagogxs son profesionales especializadx en los procesos de aprendizajes humanos y se interviene para favorecer sus condiciones a lo largo de todas las etapas evolutivas y, por lo tanto, en diferentes campos. Asimismo, la normativa habilita a lxs profesionales de psicopedagogía a intervenir en procesos de orientación vocacional y ocupacional.

Considerando estas explicaciones, es posible inferir que las RS construidas en relación con la psicopedagogía podrán estar más o menos distorsionadas según se acerquen o se alejen de lo dispuesto por la normativa. Por este motivo, sostenemos que el pedido formulado desde la institución se encontraba atravesado por RS un tanto distorsionadas sobre la psicopedagogía ya que, si bien esta profesión se asocia con lo escolar, no se reduce únicamente a este campo de actuación. En este sentido, podría decirse que las RS distorsionadas suelen configurarse cuando

un solo elemento que hace a la significación del objeto social, se masifica o se totaliza como único. He aquí una de las características que Abric (2001) le atribuye al núcleo central de las RS, comprendido como el elemento de la representación que le otorga significación y que se caracteriza por ser resistencial. Esto explica que, aún en la actualidad, se mantenga la RS sobre la psicopedagogía asociada únicamente a lo escolar.

Continuando con esta línea explicativa, planteamos que las RS se traducen en las prácticas de los sujetos. En este sentido, si lxs actorxs del centro barrial conciben a la psicopedagogía únicamente asociada a lo escolar, pues entonces su pedido se configurará desde ese saber. Por esta razón, cuando desde la Comisión 5 decidimos dar continuidad al trabajo iniciado durante el 2017, se asumió el desafío de encarar un proceso de deconstrucción y reconstrucción de la demanda desde los aportes de la OV, proponiendo una línea de intervención vinculada al acompañamiento de las trayectorias de jóvenes y adultxs, tanto en lo educativo como en lo laboral.

2. 4. Particularidades de la intervención en cada ciclo académico

Como se explicó anteriormente, durante el año 2018 se encaró un proceso de deconstrucción y construcción de la demanda del centro barrial. Para esto, se realizaron varios encuentros con quienes habían formulado el pedido explícito, con el fin de promover ciertas resignificaciones a partir de los aportes de la OV y colaborar con el enriquecimiento de las RS sobre los campos de actuación de la psicopedagogía. Esta instancia inicial permitió el diseño de dos líneas de intervención.

La primera de ellas recuperó el pedido original, es decir, la participación de las practicantes en el espacio de apoyo escolar, cuya actividad se desarrollaba en el espacio físico del Hogar. Desde esta línea de intervención, se propuso acompañar las trayectorias educativas de lxs jóvenes y adultxs que asistían al apoyo escolar para promover la terminalidad de los estudios obligatorios. Se reflexionó sobre la importancia de este propósito al considerar que la terminalidad de los niveles obligatorios no solo posibilita el acceso a los estudios superiores, sino también a los puestos de trabajo, al ser un requisito fundamental en la actualidad. Así, se buscó promover elecciones vocacionales más libres y empoderadas, y considerar el derecho a elegir qué hacer en la vida como universal.

En el centro barrial, el apoyo escolar se organiza con una frecuencia de dos días a la semana. No obstante, no hay días asignados para cada joven o adultx, sino que ellxs asisten a uno u otro día, y alternan o combinan de acuerdo a sus posibilidades. Al tener en cuenta esta organización, se decidió que un grupo de practicantes asista los días lunes, y otro, los días miércoles, y así poder, dos practicantes, asumir el acompañamiento de un mismx joven o adultx. Para que los acompañamientos tuvieran continuidad sobre la base del proceso particular de cada sujeto, se elaboró un instrumento de registro alojado en una carpeta de Drive compartida entre todo el grupo de practicantes, cuyo uso requirió de cierta rigurosidad.

A su vez, según la situación de cada joven o adultx, los acompañamientos podían estar circunscriptos en el Programa de Educación a Distancia para Jóvenes y Adultos dependiente del Gobierno Provincial o en el Plan Fines dependiente del Gobierno Nacional. En este marco, se realizaron tareas de apoyo en los procesos de lectura y escritura, orientación en la comprensión de consignas y contenidos, acompañamiento en la organización de la agenda para rendir, entre otras. Para promover aprendizajes significativos, los acompañamientos se configuraron sobre la base de las modalidades singulares de aprendizaje de cada sujeto.

Respecto a la línea de intervención vinculada con lo laboral, en los encuentros destinados al proceso de deconstrucción y construcción de la demanda se logró identificar al Galpón como espacio privilegiado para el abordaje de las problemáticas vinculadas al trabajo entre los discursos que circularon, ya que allí se desarrollan una serie de talleres de oficios. De esta manera, se planificó una línea de intervención para acompañar las trayectorias laborales de lxs jóvenes y adultxs del centro barrial, con el objetivo de promover su permanencia en los talleres de oficios.

No obstante, a través de la participación de las practicantes en dichos talleres se identificó una problemática puntual que obstaculizaba: la precarización de recursos materiales. Por ejemplo, para el taller de peluquería se requerían herramientas adecuadas (tijeras, peines, secador de pelo y planchita), las cuales presentaban costos elevados para las realidades socioeconómicas de lxs participantes. Considerando esta problemática, desde una perspectiva sociocomunitaria y de promoción de los derechos, se propuso una intervención centrada en la planificación de actividades que permitieran recolectar dinero para costear dichos materiales. Esto permitió configurar un segundo objetivo: acompañar la autogestión de los

emprendimientos de lxs jóvenes y adultxs, considerando que la obtención de los recursos materiales permitiría el desarrollo de actividades laborales.

Sin embargo, la propuesta no fue receptada por lxs protagonistas y terminó por diluirse, lo que motivó que encaremos un proceso de reflexión para construir algunas significaciones de sentido que pudieran explicar los motivos por los cuales no pudo desarrollarse la intervención. Algunas de estas significaciones tuvieron que ver con advertir que el trabajo previo realizado en torno a la deconstrucción y construcción de la demanda había resultado insuficiente para posibilitar el sostenimiento de la intervención psicopedagógica vinculada a la problemática laboral, ya que las practicantes se veían permanentemente cuestionadas en su rol.

Esto impactaba en la posibilidad de establecer vínculos transferenciales con los sujetos, requisito ineludible de toda intervención psicopedagógica. Antes de continuar, es necesario esclarecer que la transferencia alude a un concepto psicoanalítico en tanto fenómeno universal, no exclusivo de la relación que se establece entre paciente y analista. Bohoslavsky (1971) nos recuerda que se trata del mecanismo a partir del cual los sujetos actualizan, en el presente, aquellos sentimientos desplegados en las experiencias infantiles con los objetos primarios, lo que significa que vuelven a ponerse en juego en cada nuevo vínculo con cierta importancia libidinal. La psicopedagogía ha recuperado estas conceptualizaciones, aunque desde una perspectiva diferencial. A nuestro entender, incluso en las intervenciones sociocomunitarias, es necesario trabajar ‘en’ transferencia, lo que significa que algo de lo libidinal debe configurarse como sostenedor del vínculo con los sujetos. No obstante, el trabajo ‘con’ la transferencia es diferencial, ya que no se trabaja interpretándola como en los encuadres de análisis, sino promoviendo su vehiculización para con la tarea y para con el establecimiento de vínculos con los objetos vocacionales y de conocimiento.

Pero retomando la línea explicativa, es necesario destacar que las dificultades en el establecimiento de vínculos transferenciales con los sujetos del centro barrial se profundizaron, en particular, con las mujeres que participaban de los talleres de oficios. Al respecto, se pudo observar que, en parte, el motivo de esta dificultad radicó en el hecho de que las practicantes también eran mujeres: entre lxs actorxs institucionales circulaban frases como “las mujeres son jodidas con otras mujeres, son muy competitivas”. Nos detendremos un momento en este punto: desde las contribuciones teóricas de la perspectiva de género y de los feminismos, se recuperaron los aportes de Lagarde (2006) para reflexionar que las dificultades de

vinculación se encontraban arraigadas al sistema patriarcal, al proponer como mecanismo político la competencia y la rivalidad entre mujeres con el fin de generar fragmentación social en el colectivo y así sostener la supremacía masculina por sobre el conjunto de las mujeres distanciadas entre sí. En esta misma línea, teniendo en cuenta que la psicopedagogía es una profesión ejercida mayoritariamente por mujeres, consideramos valioso recuperar el concepto de sororidad, comprendido como una experiencia entre mujeres para lograr relaciones positivas y alianzas políticas con el fin de eliminar las formas de opresión patriarcal y construir apoyos mutuos que permitan el empoderamiento colectivo y vital de cada mujer (Lagarde, 2006). Este concepto se torna fundamental para pensar el modo de establecer vínculos transferenciales con poblaciones de mujeres.

Pero volviendo a los procesos vinculados a la deconstrucción y construcción de las demandas, las dificultades advertidas en el desarrollo de esta línea de intervención nos permitieron reflexionar sobre la importancia de respetar los tiempos institucionales y de los sujetos. De esta manera, logramos advertir la necesidad de continuar reforzando dicho proceso, antes de avanzar en esta línea de intervención vinculada con lo laboral.

Por su parte, el año 2019 nos enfrentó a un nuevo pedido por parte de lxs referentxs institucionales, quienes manifestaron preocupación por la desarticulación que existía entre los dos espacios físicos del centro barrial: el Hogar y el Galpón.

Para comprender esto, resulta interesante realizar una descripción sobre las características que asume cada uno de los espacios. En sus orígenes, el centro barrial comenzó a desarrollarse a través del Hogar, comprendido como un espacio que acoge a las familias del barrio, con una población constituida por madres, padres, jóvenes y niñxs. El Galpón, en cambio, se distinguió como el espacio destinado a las actividades deportivas y laborales a través de los talleres de oficio. Su población se encuentra constituida fundamentalmente por jóvenes y adultxs, en su mayoría varones. A su vez, entre lxs actorxs institucionales, suelen circular discursos y RS sobre la ubicación de estos espacios en el barrio, y está el Hogar asociado a una zona más ‘peligrosa’ que la del Galpón, lo que explica que las poblaciones se mantengan fragmentadas. Considerando esta situación, lxs referentxs institucionales propusieron habilitar el espacio de apoyo escolar en el Galpón, puesto que lxs jóvenes y adultxs que allí asistían no estaban dispuestos a concurrir al Hogar, donde funcionaba el acompañamiento educativo.

Al recuperar la experiencia del año anterior, consideramos que las condiciones para sostener la línea de intervención relacionada con lo laboral no estaban garantizadas. A su vez, advertimos que el nuevo pedido de la institución resultaba valioso para estas poblaciones de jóvenes y adultxs, por lo que se tomó la decisión de profundizar en la línea de intervención vinculada con el acompañamiento educativo. A diferencia de la propuesta del Hogar, en donde el apoyo escolar estaba cubierto por practicantes y voluntarixs, en el Galpón el espacio estaría a cargo enteramente de las practicantes, lo que significaba un enorme desafío.

Desde una organización similar a la que se desarrollaba en el Hogar, se encaró la intervención de acompañamiento educativo en el Galpón. El reconocimiento y la valoración de este espacio por parte de lxs jóvenes y adultxs participantes, colaboró con su proceso de institucionalización, lo que explica que aún se sostenga en la actualidad.

Por último, el año 2020 nos encontró transitando una crisis sanitaria a nivel mundial por motivos de la pandemia del COVID-19 y sus consecuentes medidas gubernamentales de ASPO y DISPO¹. Esta situación, claramente, interpeló no solo los modos de articulación con el centro barrial, sino también los modos de hacer psicopedagogía.

Cabe destacar que, cuando se entablaron las primeras conversaciones con lxs referentxs institucionales, la preocupación fundamental giraba en torno a la crisis económica y social producida por la imposibilidad de llevar a cabo actividades laborales al estar restringida la circulación, motivo por el cual, desde el centro barrial, se estableció como prioridad cubrir las necesidades básicas de alimentación y refugio. No obstante, hacia mediados de año, se retoma la inquietud por parte de lxs diferentes actorxs institucionales en relación con el acompañamiento educativo.

Por su parte, nuestra universidad, en tanto institución formadora con autonomía, a partir de la Res. 91/2020 dispuso sostener las actividades académicas con modalidad remota. Al encuadrar esta situación con lxs referentxs institucionales, el desafío asumido durante el ciclo 2020 fue el de planificar e implementar la intervención desde la virtualidad.

1 Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio y Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio.

Para esto, fue necesario reconocer que la crisis sanitaria, económica y social había profundizado notablemente la configuración de trayectorias transicionales que dejó al descubierto los procesos de exclusión que sufren estos sujetos en el plano educativo, en cuanto al acceso a una conectividad adecuada y a la disponibilidad de recursos tecnológicos.

Teniendo en cuenta estos aspectos, en primer lugar, se realizó un relevamiento sobre la disponibilidad de días, horarios, recursos tecnológicos y conectividad con los que contaba cada joven y adultx, como también el centro barrial en el ámbito institucional, con el fin de construir encuadres de trabajo flexibles para el acompañamiento virtual, y se tuvo en cuenta cada situación particular. Hablamos de encuadres al hacer referencia a lo que Laino (2008) denomina como “el conjunto de estipulaciones, explícitas e implícitas, que por ser constantes aseguran menos interferencias en el desarrollo de las acciones (...)” (p. 4). En las prácticas profesionalizantes, éste abarca los elementos de tiempo, espacio, objetivos, marco teórico conceptual y las variantes que, tanto sujetos como practicantes, generan.

Si bien se pensó el establecimiento de encuadres desde la flexibilidad, hubo una constante diferencial con respecto a los encuadres propuestos en otros ciclos académicos: a cada joven o adultx se le asignó una practicante a cargo del acompañamiento educativo. Las dificultades en torno a esta dinámica de intervención se evidenciaron, fundamentalmente, en las situaciones en las que ni siquiera se logró establecer un primer contacto. Por el contrario, en el caso de las practicantes que lograron construir un vínculo transferencial, el trabajo personalizado unx a unx resultó sumamente favorable tanto para el sostenimiento del acompañamiento como para el avance en la trayectoria educativa. Esto nos permitió reflexionar sobre el modo de configurar la intervención una vez que retornemos a la presencialidad, aspecto sobre el cual trabajaremos en conjunto con lxs referentes institucionales, al valorar esta experiencia previa.

3. Conclusiones

Si realizamos una valoración de las intervenciones desarrolladas a lo largo de estos tres años en el centro barrial, puede advertirse, al menos, un aspecto recurrente de suma significatividad: el deseo por terminar la escuela obligatoria

circula ampliamente entre los discursos y prácticas de los sujetos que participan en el apoyo escolar cada año. Lo mismo se identificó con respecto a las trayectorias laborales en el año 2018, aunque luego no se haya sostenido esta línea de intervención.

Al respecto, es posible inferir que la discontinuidad observada en las trayectorias, como también en los procesos de acompañamiento, lejos de estar relacionada con la falta de circulación del deseo, se encuentra vinculada con los procesos de exclusión y opresión que sufren estos sujetos. Es por esto que, retomando los aportes de Rascován (2016), cada año se asume el desafío de generar intervenciones a modo de experiencias subjetivantes. Desde nuestra mirada, esto supone abordar 'con' los sujetos lo micro, lo cotidiano y lo personal como instancias necesarias para pensar los procesos de transformación y emancipación, y visibilizar los mecanismos de las estructuras opresoras patriarcales, capitalistas e imperialistas, tal como propone Porta (2016). No obstante, Freire (1985) nos advierte que la liberación implica siempre un parto doloroso en el cual se juega el nacimiento de un nuevo hombre mediante la superación del trágico dilema dual en el que se 'desea' pero, a la vez, se 'teme' pensar, decir, actuar, ser. De allí que el fenómeno de discontinuidad que se despliega en las trayectorias como en los procesos de acompañamiento (ausentismos e incumplimientos de las tareas acordadas), pueda interpretarse como una consecuencia de los procesos de exclusión y opresión, los cuales se traducen en acciones resistenciales por parte de los sujetos, también evidenciadas de manera recurrente.

Ahora bien, en lo que refiere a las prácticas profesionalizantes, desde la propuesta formativa de la Comisión 5 asumimos el desafío de promover experiencias subjetivantes también para lxs estudiantes, al entender que este campo formativo supone experiencias que aproximan "(...) al universo material, simbólico e imaginario de la profesión elegida y, de este modo, permiten el acceso a una serie de saberes que se articulan en la transformación de 'sí mismo' como 'otro'" (Andreozzi, 2011, p. 101). En este marco, la comisión asume un papel central: se trata de instancias semanales en las cuales se acompaña a las practicantes en la planificación de los encuentros, en la construcción de emergentes a partir de aquello que se registra como recurrente y en la reflexión sobre los modos de intervenir.

En este marco, cabe aclarar que las practicantes suelen estar atravesadas por RS en torno a ciertos objetos sociales relevantes para el trabajo con los sujetos del centro barrial, tales como la 'pobreza' y el 'consumo problemático de sustancias'.

Desde las RS de las practicantes, estos objetos sociales suelen asumir significaciones con cargas de valor asociadas a la peligrosidad, a la violencia y a la criminalización. Retomando el concepto de RS, si consideramos que éstas se traducen en las prácticas de los sujetos, resulta fundamental problematizarlas para evitar que se traduzcan en los modos de intervenir, tarea que se lleva a cabo desde la covisión.

Asimismo, desde estas instancias se acompaña en la instrumentalización de los fenómenos contratransferenciales que se despliegan en toda intervención. Lxs profesionales y practicantes, en tanto sujetos, también despliegan lo transferencial en sus vínculos. Esto puede interferir negativamente en la intervención cuando, en el marco de las modalidades vinculares del sujeto, se refuerzan posiciones subjetivas sobre las cuales se está pretendiendo promover cierta transformación. Por este motivo, desde los espacios de covisión, consideramos fundamental acompañar a las practicantes en los modos de instrumentalizar la contratransferencia, lo que implica reconocer aquellos sentimientos que se ponen en juego en los vínculos con el fin de evitar su actuación en el marco de la intervención, sin que ello implique destituirlos necesariamente. En este sentido, cuando las practicantes se enfrentan ante situaciones en las cuales los sujetos del centro barrial despliegan discontinuidades en los procesos de acompañamiento, suelen generarse sentimientos de frustración y de culpa entre las practicantes. Al respecto, la covisión permite resignificar estos sentimientos y evitar su actuación a través de la construcción de lecturas colectivas que consideren las características que asumen las producciones subjetivas y las trayectorias que despliegan los sujetos del centro barrial.

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados, consideramos fundamental revalorizar a la covisión como eje vertebral de las propuestas formativas de las prácticas profesionalizantes en psicopedagogía, por ser la instancia que nos posibilita reflexionar. Pero, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de ‘reflexión’? En términos de Schön (1992), se trata de una forma de pensamiento práctico que debe actualizarse tanto en la acción profesional como también en la reflexión que ésta provoca. Es en este sentido que se asume el desafío de formar profesionales reflexivos.

Referencias bibliográficas

- Abric, J.C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Andreozzi, M. (2011) Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4a. época, 5(5), 98-115.
- Azar, E. (2017). Reflexiones sobre el diagnóstico e intervención psicopedagógica en la escuela: la psicopedagogía escolar en Gómez, S. (comp.) *Psicopedagogía. Indagaciones e intervenciones*. (pp. 105-133). Brujas.
- Bleichmar, S. (2010). *La subjetividad en riesgo*. Topía Editorial.
- Bohoslavsky, R. (1971). *Orientación Vocacional. La estrategia clínica*. Nueva Visión.
- Familia Grande Hogar de Cristo (2019). *Los centros barriales. Una estrategia comunitaria para acompañar la vida* [Archivo PDF]. <https://hogardecristo.org.ar/wp-content/uploads/2016/12/FGHC-CB-DocumentoUnidad.pdf>
- Ferrero, B. (2018). Nuestro lugar en el barrio. En Familia Grande Hogar de Cristo. *Compartir la mirada en familia. Primer encuentro de centros barriales de la Familia Grande Hogar de Cristo*. Santa María.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Garay, L. (2016). Las prácticas psicopedagógicas ante los desafíos educativos de las nuevas infancias y nuevas juventudes. *Pilquen. Sección Psicopedagogía*. 13(2), 72-80.
- Guyot, V. (2005) Ensayos: Epistemología, prácticas del conocimiento y universidad. *Itinerarios Educativos*, 9(1), 43-58. <https://doi.org/10.14409/ie.voi9.6535>
- Lagarde, M. y de los Ríos. (2006). Pacto entre mujeres. Sororidad. *Aportes para el debate. Coordinadora Española para el lobby europeo de mujeres*. (18), 123-135.
- Laino, D. (2008). Una técnica diagnóstica y de intervención en la clínica del entendimiento escolar. *Pilquen, Sección Psicopedagogía*. (5).
- Ley N° 7619 de 1987. Psicopedagogía. Normas para el ejercicio de la profesión. 27 de noviembre de 1987. B. O. 9 de diciembre de 1987.
- Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto (10 de octubre de 2018). *Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo*. <https://www.cancilleria.gob.ar/es/institucional/patrimonio/archivo-historico-de-cancilleria/movimiento-de-sacerdotes-para-el-tercer>
- Pastorales Sociales. Arquidiócesis de Córdoba (30 de agosto de 2019). *Hogar de Cristo. Centro Barrial Madre de la Esquina*. <http://www.pastoralesocialescba.org.ar/hogar-de-cristo/>
- Porta Fernández, P. (5-7 de diciembre de 2016). “*Todo el poder a los cuerpos*”: Procesos de subjetivación y empoderamiento a partir del cuerpo como “lugar” en “*Casa Grande & Senzala*” de Gilberto Freyre. IX Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Rascovan, S. (2016). *Orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Paidós.
- Rascovan, S. (2018). *Orientación vocacional con sujetos vulnerabilizados. Experiencias sociocomunitarias en los bordes*. Noveduc.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Cita sugerida: Achával, L., Cicerone, A. P. y Acosta, V. S. (2021). Prácticas profesionalizantes en orientación vocacional: articulaciones, demandas y trayectorias. *Investiga+*, 4(4), 184-201. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a4n4.pdf