HUM Facultad de Humanidades

ALQUIMIA EDUCATIVA

Volumen
08 / Núm. 1 / 2021

ISSN 2618-1789

Departamento de Ciencias
de la Educación
Catamarca - Argentina

Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Catamarca
Argentina

Revista Alquimia Educativa
ISSN 2618 - 1789

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CATAMARCA
Rector: Ing. Oscar Arellano
Vice Rectora: Dra. Elina Silvera

Secretaría de Investigación y Postgrado
Secretario: Dr. Raúl Ortega

Facultad de Humanidades
Decana: Lic. Lilia Exeni
Vicedecano: Lic. Miguel Ángel Márquez

Secretaría de Postgrado e Investigación
Dra. Marilina Aybar

Director de publicaciones
Mgter. Leandro Arce

Directora del Departamento de Ciencias de la Educación
Prof. Paola J. Ariza

Dirección y edición de la Revista
Dr. Mario Arnoldo Alanis

Equipo de Gestión Editorial de Alquimia Educativa
Lic. Ana Karina Aybar
Prof. María Sol González
Prof. Cintia Cecilia Bulacios

Comité de Referato
Lic. Celia Alejandra Moreno Vazquez - UNCA
Esp. Érica Eva Lanzini - UNICEN
Lic. Gabriela Alfonsina Lamelas -UNC.
Mgter. Adriana Tessio Conca - UNC
Prof. Patricia Leonor Farías - UNICEN
Dra. Alicia del Valle Villagra Suarez - UNT
Dra. Valeria de los Angeles Bedacarratx - UNPA

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

Lic. María Silvia Chiponi - UNR
Dra. Daniela Noemí Bassa - UNLPam
Mgter. Patricia Adriana Mercado - UNC
Dra. Sonia Alzamora - UNLPam
Lic. Julia Satlari - UBA
Lic. María José Rubin - UBA
Mgter. Inés Ichaso - UBA
Prof. Ana María Castiglione - UNSE
Dra. Silvia Siderac - UNLPam
Esp. Claudia Andrea Castro - UNICEN
Esp. Adriana Encarnación Pérez - UNCA
Dra. Mariana Elsa Correa - UNLPam
Lic. Mónica Elizabeth Décima - UNCA
Dra. Eunice Noemí Rebolledo - UNC
Dr. Octavio Falconi Novillo - UNC
Mgter. María de los Milagros Pierini - UNPAU
Lic. Yanina Elizabeth García - UBA
Prof. Flavia Romero - UNC
Dra. Eleonora Jalile - UNCA

Diseño del logo: Ramiro Argañaraz.

Diseño de portada: Fabio Gastón Herrera

Correo de contacto**: revista.alquimia@huma.unca.edu.ar**

Dirección Postal: Belgrano 300, CP. 4700, SFVC.

Los artículos publicados han sido evaluados por referato doble ciego.

Las opiniones que se expresan en los artículos son responsabilidad de los autores.

La revista adscribe a la política de acceso abierto y licencia Creative Commons: Reconocimiento- No comercial- compartir igual 4.0 Internacional.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

Nota editorial

ARTÍCULOS

Universidad, inclusión y tutoría: el Taller de Vida Universitaria de la Universidad Nacional de Quilmes.....11 - 28

Germán Santos María Torres, María Natalia Calienni

El Discurso Político Educacional del Segundo Congreso Pedagógico Nacional en Catamarca (1984-1988).....29 - 52

Mirtha Evelia Guillamondegui, Lourdes Gabriela Martínez, Giuliano Emmanuel Vizcarra, Cristian Matias Ortiz Calderon

Taller interno de Introducción al Análisis del Discurso (AD) y al comentario de textos .....53 - 66

Judith de los Ángeles Moreno, Víctor Alexi Jerez

Las políticas normativas en lenguas extranjeras: las leyes nacionales, provinciales y los diseños curriculares (1993-2020).....67 - 88

Gustavo Mórtola, Mariano Montserrat

Mediaciones y apropiaciones literarias con jóvenes y adultos en el encierro punitivo .....89 - 113

Patricia Noelia Wilson

Continuidades y rupturas, permanencias y reediciones de discursos pedagógicos en el II Congreso Pedagógico Nacional - Catamarca (1984-1988) .....115 - 130

Liliana Anahí Rivas, Fernando Elio Marchetti, Elvira Isabel Cejas, María Natalia Lencina

Prólogo

La presente revista a través de los artículos que expone da cuenta de un conjunto de fenómenos que acontecen en torno a procesos formativos, acontecimientos políticos y situaciones experimentales en el campo de la educación respecto de los cuales es posible realizarse algunas preguntas: ¿qué producen o generan?, ¿cuáles son los procesos políticos que los orientan? y finalmente ¿cuántos tipos de conocimiento resulta posible de reconocer?

Durante un considerable tiempo se abonó la idea que la educación constituía un aporte necesario (a la vez esencial) en los procesos de surgimiento y consolidación de las sociedades, con el tiempo pudo apreciarse que dicha actividad, en cualquier ámbito y nivel que se la considere, dejó de ser ese modelo institucional que formaba personas a su imagen. En el presente, en cambio, se aprecia un sinnúmero de experiencias formativas guiadas a su vez por una heterogénea cantidad de factores e intereses que las impulsan. Ante esa situación resulta posible observar y analizar, el modo como las actoras y los actores de dichas iniciativas desarrollan múltiples actividades con el objetivo de incorporar para sí lo que las múltiples propuestas formativas les ofrecen, tratando de adecuarlas del mejor modo a sus proyectos personales.

Teniendo en cuenta lo señalado, en una abreviada síntesis, deseamos comentar el contenido de los artículos que en el actual número de la revista se proponen para su lectura, precisando que uno de sus objetivos más importantes está orientado a realizar aportes a la generación de conocimiento.

Teniendo en cuenta lo señalado en el artículo de Guillamondegui, Martinez y otras/os, se investiga, empleando categorías del análisis político del discurso, los modos como las perspectivas educativas y pedagógicas dominante en la década de los ’80, son apropiadas y empleadas estratégicamente a fin de establecer prioridades formativas teniendo en cuenta sus alcances y las concepciones en las cuales se funda. Dicho interés se reafirma en el artículo de Rivas, Marchetti y otras a partir de la importancia que se le asignan a las continuidades y rupturas en un conjunto de definiciones de política educativa y pedagógica y el impacto que las mismas tuvieron en definiciones estratégicas que impulsaron el desarrollo y complejización del sistema educativo de la provincia de Catamarca entre los años 1984-1988.

En otra línea de trabajo e indagación, y apoyándose en la técnica de análisis del discurso, a partir de situaciones experimentalmente creadas y empleando artículos periodísticos, en el trabajo de Moreno y Jerez se busca explorar y establecer registros de la memoria histórica reciente en la provincia de Catamarca tomando como referencia acontecimientos, de innegable actualidad, los cuales están vinculados a los tristes hechos de represión ocurridos en los años ’70.

Por su parte la contribución del artículo de Torres, Calienni y Cappelletti radica en que nos ofrece la posibilidad de pensar y reflexionar lo que en el presente se concibe como derecho a la educación superior teniendo en cuenta la expansión, diversificación y complejización de los procesos formativos llevados a cabo en instituciones educativas de dicho nivel. Teniendo en cuenta lo señalado, en un trabajo de investigación exploratoria, se destaca la importancia del rol institucional de las tutorías y también se indaga acerca de los sentidos y significados que los y las estudiantes le asignan a lo que incorporan como parte de sus procesos formativos. En dicho artículo, además, se destacan algunas de las particularidades más importantes en un tipo de análisis que integra la importancia de la

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

educación pública, la inclusión, las trayectorias educativas y el oficio de ser estudiante en el nivel superior. Dichas experiencias, según sus autores/as, deberían ser consideradas como nuevos desafíos políticos y pedagógicos demandando la emergencia de nuevos roles institucionales, como la tutoría por ejemplo, que garanticen el efectivo cumplimiento de dicho propósito.

En otra línea de abordaje, en el artículo Mórtola y Monserrat los autores analizan el alcance de las transformaciones en relación a la enseñanza de las lenguas extranjeras, llevadas a cabo en cada una de las provincias y el país, tomando como referencia el nivel primario y secundario. En tal sentido intentan dar cuenta de la importancia que las mismas tienen en los diseños curriculares, de cada jurisdicción provincial, caracterizando a "las transformaciones curriculares de las últimas décadas como un proceso incremental, definido [esto] más 'como un flujo de problemas y soluciones que convergen, frecuentemente de maneras aleatorias, en torno a eventos críticos' que como un 'proceso con objetivos preplanificados o definidos desde estrategias macropolíticas de largo alcance'" .

Finalmente, en el artículo de Patricia Wilson se propone un modo original y recomendable de producir conocimiento para ámbitos como los que dicha experiencia recrea, dando cuenta de los alcances que prácticas sociales de lectura tienen en el nivel primario de la educación de adultos en contextos de privación de libertad. Con idéntico interés enfatiza las estrategias de lectura que se desarrollan, los alcances que las mismas tienen y, de manera central, qué conocimientos del mundo reflejan dichas apropiaciones. En ese sentido, pensando la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales, el interés de la autora se focalizó en la atención que le dispensa a la articulación entre las mediaciones de la lectura, desarrolladas por los distintos participantes de experiencias analizadas, y el uso que tales apropiaciones permiten.

Por último, desde la gestión editorial de la revista se desea destacar y agradecer la generosa contribución puesta de manifiesto por quienes ofrecieron sus investigaciones para ser publicadas en el actual número. Ello, a nuestro entender, refleja el interés que desde el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca, se le asigna a la práctica de publicar resultados o avances de investigaciones. En igual sentido consideramos que dicha actividad debe ser concebida como expresión de un conjunto de procesos colectivos, sistemáticos y empíricos, aplicables al estudio de fenómenos, en este caso de naturaleza educativa. Por idénticas razones su carácter debe ser dinámico en tanto indaga fenómenos cambiantes, complejos y su fin último radica en producir conocimiento y teorías.

Dirección y Equipo de Gestión Editorial
Revista Alquimia Educativa

ARTÍCULOS

ALQUIMIA EDUCATIVA

Universidad, inclusión y tutoría: el Taller de Vida de la Universidad Nacional de Quilmes

Germán Santos María Torres
Universidad Nacional
de Quilmes y CONICET
getorres@unq.edu.ar

CC BY NC SA

María Natalia Calienni
Departamento de Ciencia y Tecnología
Universidad Nacional de Quilmes
nati.calienni@gmail.com

Resumen

El proceso de expansión, diversificación y complejización del sistema de educación superior, junto a los cambios legislativos recientes en Argentina, han abierto una nueva instancia para la reflexión en torno al derecho a la educación superior, representando nuevos desafíos político-pedagógicos y una reconfiguración de las estrategias de acompañamiento institucional, de fortalecimiento de la calidad académica y de garantía de acceso y permanencia en el nivel superior. Allí es donde vemos incluidas las acciones de tutoría dentro del nivel superior, y especialmente en las instancias de ingreso. En este artículo nos centraremos en el caso de la Universidad Nacional de Quilmes, y su espacio de tutoría para ingresantes, denominado Taller de Vida Universitaria. A partir de la experiencia institucional y un trabajo exploratorio de investigación sobre la perspectiva de los y las estudiantes, destacaremos algunas de las particularidades salientes de este caso desde una lectura conceptual de la educación pública, la inclusión, las trayectorias educativas y el oficio de estudiante en el nivel superior. Este dispositivo se ha concebido como un espacio de trabajo transversal y articulado con la cursada de las materias del Ciclo Introductorio, en el que los y las estudiantes se introducen al conocimiento situado de las pautas de organización del quehacer universitario, como participantes activos. Identificamos que el espacio fue valorado positivamente por la mayoría de los estudiantes quienes señalaron que les fue de ayuda, y lo consideraron importante en sus trayectorias iniciales. El espacio estaría entonces sentando las bases de los procesos de afiliación institucional e intelectual dentro de la universidad.

Palabras clave: Universidad Nacional de Quilmes – Tutoría – Ingreso – Inclusión

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

Abstract

The process of expansion, diversification and complexity of the higher education system, together with the recent legislative changes in Argentina, have opened a new instance for reflection on the right to higher education, representing new political-pedagogical challenges and a reconfiguration of strategies for institutional support, for strengthening academic quality and guaranteeing access and permanence at the higher level. This is where we see mentoring actions included within the higher level, and especially in the entrance instances. In this article we will focus on the case of the National University of Quilmes, and its tutoring space for new entrants, called the University Life Workshop (*Taller de Vida Universitaria*). Based on the institutional experience and an exploratory research work on the perspective of the students, we will highlight some of the salient particularities of this case from a conceptual reading of public education, inclusion, educational trajectories and the student trade. This device has been conceived as a transversal space and articulated with the courses of the Introductory Cycle, in which students are introduced to the situated knowledge of the organization guidelines of university tasks, as active participants. We identified that the space was valued positively by the majority of the students who indicated that it was helpful to them, and considered it important in their initial trajectories. The space would then be laying the foundations for the processes of institutional and intellectual affiliation within the university.

Keywords: National University of Quilmes - Tutoring - Admission - Inclusion

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

Introducción

La apertura en el ingreso y la gratuidad de los estudios de grado, a partir de la segunda mitad del siglo XX, estuvo asociada al principio de igualdad de oportunidades de la educación pública, al crecimiento demográfico y a la ampliación del acceso de los sectores menos representados (mujeres, minorías étnicas, estudiantes de familias de bajos ingresos) (Carli, 2012; Marquís, 2009). En particular en Argentina, un factor relevante fue la vuelta a la democracia en el año 1983, y el inicio de un proceso de masificación de la universidad. La apertura en el ingreso y la gratuidad de los estudios de grado permitieron la convivencia en la universidad de jóvenes de distintos sectores sociales, económicos y culturales (Skliar y Téllez, 2008). Esto implicó un activo proceso de expansión, diversificación y complejización interna del sistema de educación superior, en el que se ponen de manifiesto la presencia innegable de realidades y sujetos significativamente heterogéneos (Hanne y Mainardi, 2013).

En el contexto reciente, las modificaciones a la Ley de Educación Superior a finales de 2015, impulsadas en el Congreso de la Nación,[1] representaron un avance importante en el posicionamiento de la educación pública como derecho. Esa normativa establece, entre otras, las siguientes disposiciones: la responsabilidad principal e indelegable del Estado sobre la educación superior, en tanto bien público y derecho humano personal y social (art. 1°); la garantía de igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso, y la promoción de políticas de inclusión educativa (art. 2°); la gratuidad en la educación superior estatal (art. 2° bis); así como el ingreso libre e irrestricto, y su complementación mediante procesos de nivelación y orientación, sin carácter selectivo excluyente o discriminador (art. 7°). Estas modificaciones han abierto una nueva instancia para la reflexión en torno al derecho a la educación superior, representando nuevos desafíos político-pedagógicos y una reconfiguración de las estrategias de acompañamiento institucional, de fortalecimiento de la calidad académica y de garantía de acceso y permanencia en el nivel superior. Allí es donde vemos incluidas las acciones de tutoría dentro del nivel superior, y especialmente en las instancias de ingreso.

En las universidades nacionales argentinas, los espacios de tutoría adquirieron mayor presencia especialmente en las últimas dos décadas, como efecto de la acreditación de las carreras de grado por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), y del financiamiento para la mejora de la enseñanza a través de programas específicos desde la cartera educativa nacional (Ambroggio et al., 2013; García de Fanelli, 2014). Su concepción, objetivos, integrantes y dinámicas, varían de una institución a otra e incluso dentro de una misma casa de estudios, por ejemplo, en distintas modalidades de intervención, propósitos, configuraciones de la tarea de tutores y prácticas de enseñanza (Capelari, 2009).

En este artículo nos centraremos en el caso de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), y su espacio de tutoría para ingresantes, denominado Taller de Vida Universitaria. A partir de la experiencia institucional y un trabajo exploratorio de investigación sobre la perspectiva de los y las estudiantes, destacaremos algunas de las particularidades

[1] Mediante la denominada Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior, Nº 27.204/2015.

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

salientes de este caso desde una lectura conceptual de la inclusión y las trayectorias educativas en el nivel superior.[2]

Antes de avanzar en el nudo de nuestro trabajo, describiremos en esta introducción el marco de trabajo institucional y la modalidad de trabajo de ese espacio de tutoría en la UNQ. También, en los siguientes apartados, indicaremos el fundamento conceptual y metodológico que nos guió en la obtención y lectura de los resultados, y las conclusiones de cierre.

La UNQ fue creada en el año 1989 y abrió sus puertas en 1991, dentro de un proceso de expansión y diversificación del sistema universitario en Argentina en el conurbano bonaerense (Marquina, 2011). La UNQ se encuentra ubicada en la localidad de Bernal y su radio de influencia abarca los municipios de Quilmes, Berazategui, Florencio Varela, Avellaneda, Lanús y Almirante Brown, en la zona sur del Gran Buenos Aires, donde viven más de tres millones de personas y tienen actividad otras universidades nacionales (Arturo Jauretche, Avellaneda, Lanús), también marcadas por un principio fundacional de constitución de proyectos educativos que atiendan las necesidades sociales y económicas de la región donde tienen influencia (Accinelli y Macri, 2015). En la actualidad la UNQ tiene cerca de 14.000 estudiantes en sus 33 carreras de grado presenciales (entre las que se incluyen licenciaturas, ingenierías, tecnicaturas y profesorados), en las cuatro unidades académicas que componen su estructura (Departamento de Ciencias Sociales, de Economía y Administración, de Ciencia y Tecnología y Escuela Universitaria de Artes). Asimismo, en 2014 inauguró en la localidad cercana de Ezpeleta, en convenio con la cartera educativa nacional, la Escuela Secundaria de Educación Técnica (ESET-UNQ), que cuenta con alrededor de 440 estudiantes.

Dentro de esta estructura organizacional, las condiciones de acceso e ingreso de la UNQ han formado parte fundamental de la política institucional desarrollada en la universidad en los últimos años. La UNQ actualmente cuenta con diferentes espacios de tutoría, cada uno con características particulares y distintas configuraciones: tutorías para ingresantes de todas las unidades académicas en el denominado Taller de Vida Universitaria, tutoría para estudiantes que son becados por la UNQ, tutorías para estudiantes que se encuentran en los trayectos iniciales de las carreras del Departamento de Ciencia y Tecnología, tutorías en la inscripción presencial a materias cuatrimestrales, y tutorías para estudiantes de grado que cursan en el Programa Universidad Virtual de Quilmes.

En este trabajo nos centraremos particularmente en ese primer dispositivo pedagógico denominado Taller de Vida Universitaria (en adelante TVU), que se ha propuesto garantizar la permanencia en la universidad, prevenir situaciones de abandono, consolidar la pertenencia institucional y favorecer la construcción de la autonomía en el estudio y el aprendizaje universitario, según detallaremos a continuación.

En el marco de consensos construidos y la experiencia de acciones previas dentro de la UNQ, en convergencia con la señalada nueva legislación para el nivel universitario, en

[2] Junto a la descripción del trabajo institucional, también se presentan parcialmente los resultados del Trabajo Final de Especialización en Docencia Universitaria de la UNQ titulado "El Taller de Vida Universitaria de la Universidad Nacional de Quilmes desde la perspectiva de los estudiantes", de Natalia Calienni, bajo la dirección de Graciela Cappelletti y Germán Torres, que fue aprobado en julio de 2020 con la mayor calificación.

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

2015 se suprimió el Curso de Ingreso y se modificaron los planes de estudio de todas las carreras de grado. A pesar de las sucesivas mejoras implementadas en cuanto a la propuesta curricular y de los procesos de enseñanza y aprendizaje del Curso de Ingreso, la evaluación de los actores de la universidad coincidió en que se trataba de un curso nivelador y que era visualizado por los y las ingresantes a la UNQ como un obstáculo al acceso a la educación universitaria. En este sentido, fue considerado institucionalmente también como un factor que impactaba en el desgranamiento de la matrícula en el primer cuatrimestre de cada año académico.

Este diagnóstico sobre el aspecto restrictivo del Curso de Ingreso se expresó en la formulación del Plan de Gestión y Desarrollo Institucional para el período 2011-2016 de la UNQ. Se incluyó así un Ciclo Introductorio de tres materias con los contenidos revisados y la carga horaria que antes se correspondían con los del Curso de Ingreso, y que pasaron a formar parte de cada plan de estudios. De esta manera los y las estudiantes pasaron a ser considerados como tales, desde el punto de vista social, formal y académico, desde el momento en que cursan las primeras materias de las carreras que eligieron, computando la aprobación de tales materias para trámites de regularidad, promedio, becas, etc.

Esta reforma permitió, asimismo, actualizar los contenidos de las materias del Ciclo Introductorio, en función de la experiencia acumulada, con el énfasis puesto en proporcionar herramientas de estudio y los conocimientos básicos requeridos para el recorrido exitoso en cada una de las carreras. Estos contenidos están vinculados con áreas de conocimiento general básico y competencias de lectura y escritura de los campos disciplinares de las diferentes unidades académicas.

Dentro de estas modificaciones, el TVU –que ya formaba parte del Curso de Ingreso desde 2013– se consolidó como espacio institucional de acompañamiento y seguimiento de las trayectorias para las materias de ese nuevo Ciclo Introductorio. Esta modalidad de trabajo retomó el recorrido del Programa de Tutorías Universitarias y luego la Dirección de Tutorías que funcionaban ya desde 1996 dentro de la Secretaría Académica en los primeros años de la UNQ, con foco en actividades académicas de apoyo al aprendizaje, de información y de orientación a los estudiantes (RUNCOB, 2013), así como otras iniciativas de tutoría para ingresantes a través de programas de apoyo a carreras científico-tecnológicas y un Programa Piloto de Tutorías para el Curso de Ingreso que tuvo lugar en 2012, como parte de la reflexión continua sobre las políticas de ingreso de la universidad y las trayectorias de sus estudiantes en la transición al nivel universitario.

El TVU se ha propuesto así como objetivos específicos el favorecer la integración de los estudiantes en su transición a la cultura universitaria y al marco institucional de la UNQ; ofrecer información institucional y académica referida a los derechos y deberes de los estudiantes; orientarlos sobre la vida académica y los trayectos formativos que van a realizar; fomentar la responsabilidad individual en las prácticas de estudio, la autonomía y el trabajo colaborativo; y generar un espacio de trabajo reflexivo sobre el propio desempeño, la continuidad y las expectativas en su recorrido universitario inicial.

El TVU se ha concebido como un espacio de trabajo transversal y articulado con la cursada de las materias del Ciclo Introductorio, en el que los y las estudiantes se introducen al conocimiento situado de las pautas de organización del quehacer universitario, como participantes activos. Se abordan contenidos relacionados, por un

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

lado, con la vida institucional y la ciudadanía universitaria y, por el otro lado, con herramientas para la mejora del aprendizaje y el estudio en el nivel superior.

El diseño e implementación del TVU ha estado a cargo de la Secretaría Académica de la UNQ. Su equipo ha estado conformado por una coordinación individual con designación docente por parte del Consejo Superior de la universidad, y un grupo renovado anualmente de estudiantes avanzados/as y graduados/as recientes capacitados como tutores/as en el seguimiento de trayectorias estudiantiles, acompañamiento de procesos de aprendizaje y actividades tutoriales. Este equipo de tutores/as ha recibido un estipendio mensual en concepto de beca por su labor, definido también por el Consejo Superior con fondos propios de la UNQ.

La planificación del dispositivo se ha organizado en dos etapas. Por un lado, una etapa denominada "vestibular", previa al inicio de clases, planteada desde 2016 como instancia obligatoria de ingreso a la UNQ y cuya aprobación requiere una asistencia mínima al 75% de los encuentros (que han sido entre 4 y 5, en distintos cuatrimestres).

Allí se enfatizan algunos saberes que podemos denominar *de bienvenida* (Feldman, 2014), referidos a la universidad pública, la historia de la UNQ, la autonomía, gobierno y participación, los derechos y deberes del estudiante, las áreas y servicios, las becas e información sobre los planes de estudio de las carreras y el régimen de estudio.

Por otro lado, el TVU consta también de una etapa de seguimiento de la trayectoria de los y las estudiantes que se prolonga a lo largo del Ciclo Introductorio, durante la cursada cuatrimestral. Aquí se abordan, siempre en modalidad de taller en ocho encuentros de dos horas de duración con una periodicidad quincenal, tópicos relacionados con metodología de estudio, la mejora de los procesos de aprendizaje y la reflexión individual y colectiva sobre el vínculo con el conocimiento en el nivel superior, las dificultades encontradas y las expectativas sobre las trayectorias formativas en construcción.

Desde 2016, entonces, al inscribirse en la UNQ sus aspirantes se convierten en alumnos regulares con el sólo requisito de asistir a la etapa "vestibular" del TVU. Permitirles a los estudiantes los derechos y deberes propios de la ciudadanía universitaria desde su incorporación a la institución constituyó una forma de traducción de la política de inclusión que se ha propuesto la UNQ.

Planteo del problema

En el contexto señalado, nos resultó de interés conocer y sistematizar de manera exploratoria las perspectivas de los y las estudiantes que han vivido la experiencia del TVU. Particularmente, nos preguntamos por los aspectos relacionados con el aprendizaje del oficio de estudiante y la afiliación institucional e intelectual a la universidad y, en definitiva, por los sentidos que atribuyen los estudiantes al espacio en sus trayectorias educativas iniciales dentro de la universidad.

En términos específicos nos propusimos: a) indagar cómo valoran los estudiantes esta experiencia de tutoría en relación a su trayectoria educativa inicial durante el ingreso a la universidad; b) identificar el aporte del espacio del TVU en el proceso de aprendizaje del oficio de estudiante universitario; c) analizar la relación entre el espacio del TVU y el

proceso de afiliación institucional de los y las estudiantes como miembros activos de la universidad.

En última instancia, nuestro trabajo también es una indagación por las formas, devenires y posibilidades del principio de inclusión educativa en la universidad pública.

Perspectivas teóricas: educación pública, inclusión y trayectorias educativas

Nuestro punto de partida está en el cruce de una reflexión conceptual sobre la educación pública, la inclusión educativa y las trayectorias educativas.

Entendemos a la educación pública en función de su carácter histórico y político. Especialmente en su historicidad, la educación pública en Argentina se ha fundado, no sin tensiones, en los supuestos fuertes del derecho individual a la educación y al papel del Estado como garante (Carli, 2003, Feldfeber, 2003, Minteguiaga, 2008). La esfera de *lo público*, definida relacionalmente en su vínculo con *lo privado*, posee significados cultural y conceptualmente distintos. Desde la filosofía política, Rabotnikof (1997) distinguió al menos tres sentidos básicos y destacables de *lo público* articulados históricamente de modo variable, y entendidos como criterios para el trazado de la propia distinción público-privado. En primer lugar, *lo público* como sinónimo de lo *común y general* en oposición a lo estrictamente individual y particular. En segundo lugar, como aquello que es *visible y manifiesto*, en oposición a lo que permanecería oculto y secreto. Y, en tercer lugar, un sentido de lo público como aquello *abierto y accesible*, como opuesto a lo cerrado o vedado. Esa multiplicidad de sentidos marca, primeramente, el carácter polisémico del concepto y de sus realizaciones históricas. Retomando esta entrada analítica y llevándola al campo educativo, podremos proponer una indagación transversal de procesos y fenómenos tales como la conformación de sentidos compartidos (dentro de un proyecto común) sobre la formación universitaria, así como las formas de apertura y acceso a los recursos institucionales compartidos que se abren a las y los estudiantes a partir de su ingreso a la universidad.

Está lectura de la educación pública se articula con un entendimiento de la inclusión educativa como un proceso político que supone la preocupación por las formas múltiples formas económicas, sociales y culturales de la desigualdad y la exclusión, y su consecuente abordaje pedagógico desde las instituciones a partir de un fundamento de derecho a la educación y de justicia social (Krichesky y Pérez, 2015). En ello, podemos pensar particularmente en las dimensiones de la bienvenida, la pertenencia y la participación. Es decir, en la responsabilidad ética, política y pedagógica por los *recién llegados* (Cornu, 1999), la construcción de espacios genuinos de ciudadanía universitaria y la participación en los aprendizajes tanto en el plano de las disciplinas científicas como en el plano de la cultura institucional de la universidad.

Este marco conceptual también retoma otro aporte fundamental desde una perspectiva social y relacional de los recorridos formativos de los estudiantes, a partir del concepto de *trayectoria educativa*. Pensar desde el concepto de trayectoria educativa supone una lectura en clave social de la experiencia de cada estudiante, que estará ubicada en el cruce entre elementos individuales (intereses, deseos, decisiones, biografías) y elementos sociales (contextos históricos, culturales, económicos,

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

geográficos). Las trayectorias pueden ser así abordadas desde una perspectiva compleja y multidimensional que busca entenderlas como *recorridos en situación* que se construyen en relación a un conjunto variado y complejo de actores, instituciones y prácticas sociales (Nicastro y Greco, 2009).

En esta lectura de las trayectorias educativas en el nivel superior, en un trabajo previo (Torres, 2013) ya habíamos indagado sobre algunas de las perspectivas, características y preocupaciones comunes de quienes inician su recorrido inicial en la UNQ o bien abandonan la universidad, en un análisis convergente con otros trabajos enfocados en otras carreras dentro de la misma institución y en otras universidades y perfiles de carreras desde una perspectiva atenta a la relación con el conocimiento y la construcción de subjetividades en el ingreso a la universidad (Ezcurra, 2005; Lopera, 2008; Ortega, 2011; Rembado et al., 2009; Vélez, 2005).

Existe coincidencia en destacar que el ingreso al nivel universitario puede representar una transición difícil hacia un mundo con lógicas institucionales propias, las cuales deben ser conocidas y aprendidas, para convertirse en un miembro del mismo. Superar este umbral implicaría, en un sentido muy importante aunque no exhaustivo, aprender el *oficio de estudiante* (Coulon, 2005). El concepto de *oficio de estudiante* puede inscribirse en un campo de estudios de la sociología del estudiante universitario que en las últimas décadas se ha venido desarrollando (Gavazza, 2016), identificando y analizando las tareas y obligaciones que se le asignan a los estudiantes, así como las estrategias que efectivamente emplean para dar sentido y responder a las demandas planteadas. Los aportes del campo educativo han señalado que ese aprendizaje implica un proceso de afiliación intelectual e institucional: aprender el oficio de estudiante universitario implica el dominio del saber del campo disciplinar, así como el saber acerca de las reglas institucionales (Cols, 2008). Es decir que su aprendizaje contiene la idea de "contrato" o afiliación relacionado con la incorporación de reglas implícitas y explícitas establecidas por la institución universitaria, especialmente en las instancias de ingreso o de primer año académico (Álzate y Gómez, 2010; Gavazza, 2016; Narro y Arredondo, 2013). Este proceso de afiliación y de transición hacia la educación superior resulta complejo, y durante su devenir se producen modificaciones importantes en las relaciones que mantiene cada estudiante con el tiempo, el espacio, los otros, con las reglas y los saberes. Este aprendizaje puede ser pensado, por tanto, como una dimensión fundamental en los procesos de construcción de pertenencia y participación en la vida universitaria.

Acompañar al estudiante universitario en su afiliación implica invitarlo a que se plantee preguntas pertinentes en relación con la elección de su enfoque o perspectiva de aprendizaje y las estrategias que puede anticipar (Álzate y Gómez, 2010). Implica también proponerle dispositivos pedagógicos que lo lleven no solo a explicitar su concepción del aprendizaje, su enfoque y sus estrategias sino también a analizar sus representaciones, especialmente frente a las características de la nueva situación de formación a la que se enfrenta durante el ingreso a la universidad, como estudiante que aprende su oficio. Esta primera etapa de transición implica entonces un proceso de aprendizaje que el estudiante tiene que transitar, pero también puede ser acompañado institucionalmente.

A partir de estos aportes teóricos y empíricos iniciales, se buscó indagar las perspectivas de los y las estudiantes en torno al espacio de tutoría del TVU en la UNQ, y su aporte en los procesos de afiliación tanto institucional (apropiación de espacios y

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

servicios, socialización, entre otras) como intelectual (metacognición, adquisición de estrategias de estudio, entre otras), como parte de la construcción del oficio de estudiante y del desarrollo de sus trayectorias educativas en el ingreso a las carreras de la UNQ. La perspectiva considerada en este trabajo remite a los múltiples puntos de vista y a las diversas miradas que un determinado sujeto tiene, por la posición que ocupa en la institución, sobre una situación generalmente nueva, y que obra como marco de referencia que orienta su acción. Las perspectivas que desarrolla una persona están condicionadas por el momento socio-histórico-cultural en el que se encuentra, y las experiencias tanto personales como académicas previas (Clérici y Amieva, 2013). Estas perspectivas, si bien individuales, pueden ser coincidentes entre un grupo de sujetos y en ese sentido, comenzar a ser compartidas. Por lo tanto, se puso énfasis en este trabajo en no perder de vista durante el análisis a dichas perspectivas, que son el resultado de un complejo proceso subjetivo, producto de organizaciones se sentido particulares con las que cada sujeto interpreta el mundo, reflexiona y actúa (Rojas, 2015).

Perspectivas metodológicas

El abordaje metodológico integró herramientas del enfoque cuantitativo para la recopilación de los datos junto con una perspectiva cualitativa para el análisis de una parte de los resultados. Se buscó así emprender un estudio de caso (Stake, 1999) sobre el TVU, con foco en sus características específicas siguiendo los sentidos predominantes construidos por los y las estudiantes.

A partir de una primera etapa de encuesta a una muestra intencional de estudiantes, se analizaron de manera exploratoria las respuestas acerca del TVU. Esto implicó, por lo tanto, considerar a los estudiantes en el doble carácter de unidades de análisis e informantes. En este estudio se buscó contemplar la máxima complejidad y riqueza de los fenómenos abordados, entendiendo que se encuentran inscriptos en un contexto histórico, social y cultural específico.

El instrumento a través del cual se obtuvieron los datos fue una encuesta semi-estructurada elaborada *ad-hoc*, basada en los cuadernillos de trabajo del TVU, sus propósitos y objetivos, y la experiencia de trabajo desde la coordinación y el trabajo del equipo de tutores/as. Se invitó a participar de la encuesta en formato digital a través de un link compartido, de manera voluntaria y anónima, a estudiantes que habían sido parte del TVU durante su cursada del Ciclo Introductorio durante 2017. La misma se realizó durante un período de 15 días consecutivos, apenas finalizada la cursada regular de ese ciclo lectivo.

Para el análisis de los cualitativos se abordaron, en términos de Bertaux (1989), desde una función exploratoria, buscando patrones comunes de respuesta.

Asimismo, se llevó a cabo un análisis documental que relevó diversas fuentes de información para poder realizar un análisis preliminar del surgimiento y desarrollo del TVU como dispositivo de tutoría, y describir su estructuración y objetivos.

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

Aportes para pensar la inclusión y las trayectorias en la universidad

Retomando lo ya señalado, el TVU es concebido como un espacio de tutoría para acompañar a los *recién llegados* a la UNQ, desde aspectos psico-sociales hasta cuestiones académicas e institucionales. Si bien su desarrollo, que implica un máximo de 12 encuentros desde el ingreso a la universidad hasta la finalización del primer cuatrimestre, está planteado para un período de tiempo acotado, en el espacio se abordan una gran diversidad contenidos y se llevan a cabo diferentes actividades con el fin de aportarles a los grupos de estudiantes la mayor cantidad de herramientas y orientarlos, para facilitar su afiliación tanto institucional como intelectual a la UNQ y la construcción del oficio de estudiante.

Para comenzar a indagar acerca de las perspectivas de los y las estudiantes en torno al espacio del TVU, se les preguntó primero acerca de aspectos generales y luego se fue ahondando en cuestiones particulares.

Para la mayoría de los y las estudiantes, el TVU les fue de mucha ayuda durante el primer cuatrimestre en la universidad y consideraron que diversos aspectos del espacio fueron importantes en relación a su formación personal y profesional (Fig. 2). En particular, los estudiantes valoraron la información ofrecida desde el recorrido dentro del Ciclo Introductorio y la UNQ en general, así como la relación con su tutor/a asignado.

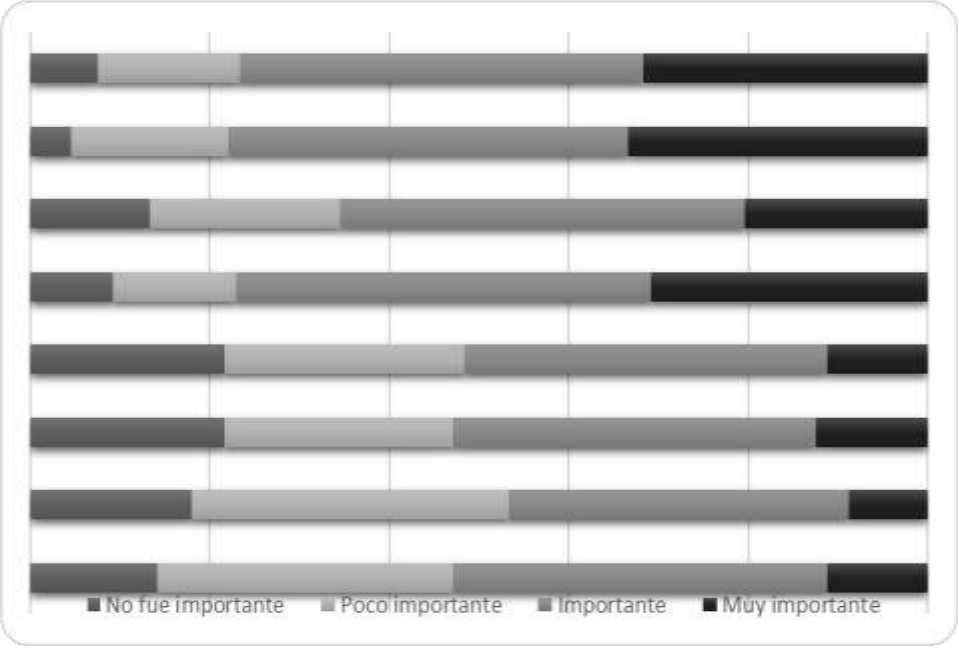

Figura 1. Cómo valoran los estudiantes diversos aspectos que forman parte del TVU en relación a su formación personal y profesional.

Desde la coordinación del TVU se ha trabajado en conjunto con el equipo de tutores/as para no sólo capacitarlos en lo pedagógico y en cuanto saberes que necesitan para llevar a cabo su tarea, sino que también se hace hincapié en el rol de figura de apoyo y de orientación que tiene cada tutor/a en dicho espacio, como constructor de *confianza*.

Aquí, estamos haciendo nuestras las reflexiones de Cornu quien nos propone entender a la confianza en las relaciones pedagógicas como potente categoría tanto ética como política: “es en una perspectiva política, democrática, que la confianza adquiere su importancia. La democracia consiste en “hacer confianza” (20).

Claramente los y las estudiantes conforman grupos heterogéneos, con su propio bagaje cultural, con trayectorias y experiencias previas disímiles. Se busca sacar provecho de esa diversidad, no sólo para ayudarlos en el inicio de la trayectoria en la UNQ a nivel individual, sino también para comenzar a construir el trabajo con otros y otras y el compromiso con sus recorridos formativos en una universidad pública, en clave de ciudadanía universitaria. Los encuentros se realizan en grupos de entre 30 y 45 estudiantes, pero el trabajo de los y las tutores/as está también enfocado en la escucha individual para las consultas sobre aspectos intra o extra-institucionales que pudieran requerir una derivación a otras áreas de la UNQ (tales como la División de Salud y Discapacidad, el Programa Institucional para la Prevención de la Violencia de Género o el área de becas del Programa de Asuntos Estudiantiles).

Todas las acciones que lleva a cabo el equipo de tutores/as son movilizadas por la creación y establecimiento de un vínculo con las y los estudiantes, de modo que se favorezca una relación cercana, de confianza, en la que puedan emerger dudas o problemáticas específicas. Resulta significativo entre los datos obtenidos arrojados que para las y los estudiantes es importante y es valorado el vínculo que establecen con su tutor/a, más allá de las actividades que se realicen y los tópicos establecidos por el cronograma de trabajo del TVU.

Por otra parte, el conjunto de estudiantes encuestados también valoró positivamente el hecho de que el espacio les permitió trabajar en grupo y conocer a sus compañeros/as. Este propósito del TVU está presente implícitamente en el tipo de actividades que propone cada tutor/a en el aula, a partir de actividades de debate, integración, intercambio y consulta entre pares, así como la reflexión sobre la conformación de grupos de estudio. La interacción no se produce sólo con estudiantes de su misma carrera, sino que puede darse con compañeros de otras carreras que pertenecen al mismo Departamento o Escuela Universitaria.[3] En efecto, cuando se les preguntó si los grupos de estudio y amistades que surgieron en el TVU persistieron en el tiempo, más de la mitad de los estudiantes indicó que aún estudia con el grupo de compañeros que conoció en el espacio de tutoría y que hizo amistades que aún perduran.

Se indagó con más detalle sobre cómo valoraban la información que se les aportó durante el TVU. Particularmente sobre aspectos de la vida universitaria que forman parte de los contenidos temáticos del espacio de tutoría del TVU, y que buscan promover la afiliación intelectual e institucional de los estudiantes dentro de la UNQ (Fig. 3).

[3] Los grupos están compuestos por estudiantes de diferentes carreras pero que pertenecen al mismo Departamento o Escuela Universitaria.

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

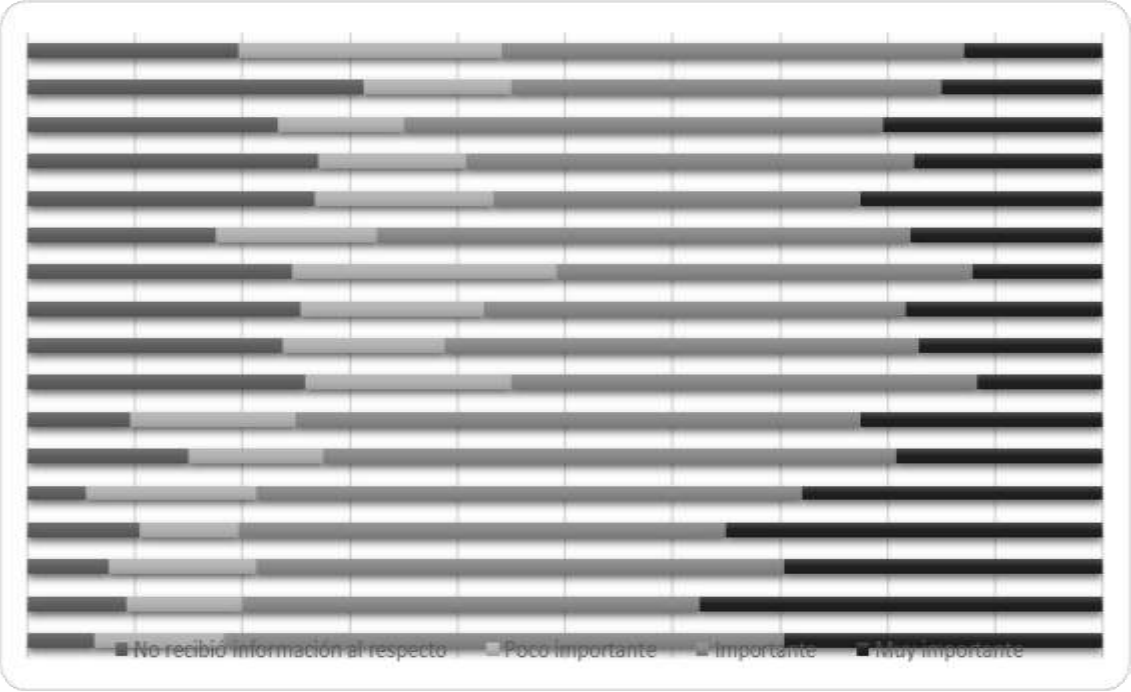

Figura 2. Valoración de la información que se les ofrece en el TVU relacionada con los procesos de afiliación.

Todos los aspectos fueron valorados como importantes o muy importantes por más de la mitad de los estudiantes, lo cual indicaría que la información que se les brinda desde el espacio es efectivamente percibida y valorada por ellos más allá de lo que se planifica y piensa cuando se construye el espacio. Sin embargo, resulta llamativo el elevado porcentaje de estudiantes que indicaron que no recibieron información. Cabe en este punto también agregar que los contenidos propios del TVU se trabajan en los encuentros y, especialmente en la etapa denominada "vestibular" previa al inicio de clases, los contenidos se acompañan de un cuadernillo elaborado desde la coordinación del TVU, donde se recopila información institucional de la UNQ, su gobierno, áreas, servicios e iniciativas, junto a una selección de textos breves (artículos académicos, notas periodísticas y columnas editoriales) para poner en discusión la cuestión del derecho a la educación y la perspectiva crítica de los y las estudiantes.

Desde el TVU se busca ayudar y guiar a los estudiantes en los procesos de afiliación institucional e intelectual con la UNQ, incentivando la apropiación de espacios y facilitándoles información sobre los servicios a los que pueden acceder, cuáles son sus derechos como ciudadanos de la comunidad universitaria y sus correspondientes obligaciones, y la posibilidad de co-gobernar la universidad. Se busca aportarles una mirada amplia de la universidad, no sólo como espacio de enseñanza y de formación de profesionales, sino que también tiene otras misiones tales como la producción y difusión de conocimientos, mediante la docencia, la investigación, la extensión, el desarrollo tecnológico, la innovación productiva y la promoción de la cultura.

Por otro lado, también en relación con el proceso de afiliación institucional, de apropiación de espacios y servicios por ser parte de la comunidad universitaria, se les preguntó con qué frecuencia utilizaban las áreas y servicios de la UNQ (Fig. 4).

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

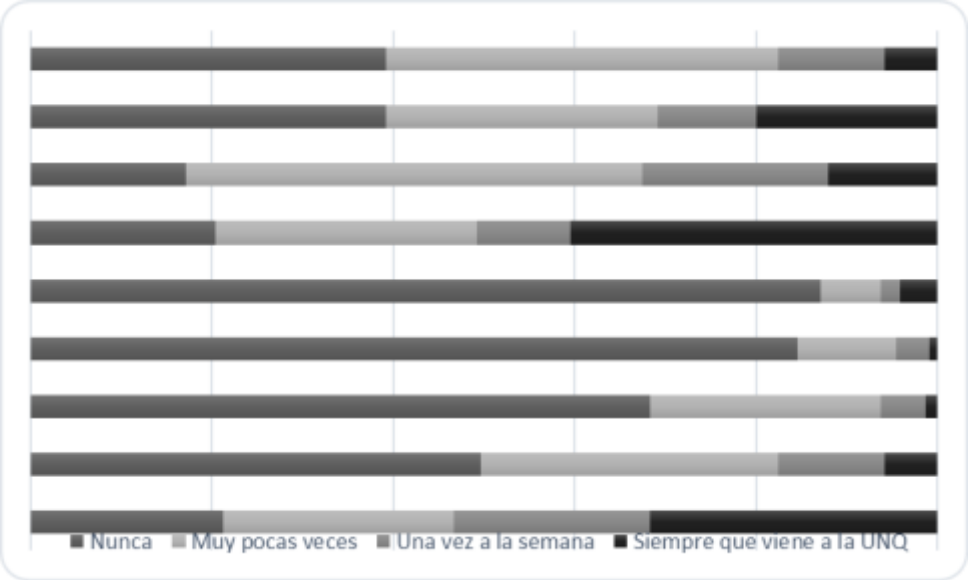

Figura 3. Frecuencia con la que los estudiantes acceden a las áreas y servicios de la UNQ.

La gran mayoría de los estudiantes (90%) llevaba poco más de cuatro meses formando parte de la comunidad universitaria al momento de la recolección de los datos de este estudio. Por aquel entonces las áreas más frecuentadas y servicios más utilizados por ellos fueron los espacios al aire libre, el salón comedor y el centro de impresiones. Espacios tales como el gimnasio y campo de deportes, la sala pública de internet y la biblioteca fueron muy poco utilizados. En el caso de los centros de estudiantes, más de la mitad de los estudiantes indicaron que jamás lo visitaron, sin embargo, una fracción importante indicó que los frecuenta recurrentemente en sus espacios de buffet y fotocopiadora al menos.

Parte del trabajo en el TVU supone darles a conocer dichos espacios y servicios; para ello no sólo se conversa en el aula, sino que también se los lleva a conocerlos, durante un recorrido que se realiza al inicio del TVU, de modo tal de facilitarles la ubicación espacial y, en última instancia, la apropiación material de los espacios de la universidad. Si bien es una universidad relativamente pequeña en tamaño, en un principio es difícil encontrar las oficinas, aulas y demás puntos de interés, por lo que se busca ayudarles a ganar tiempo y se los estimula a apropiarse de los espacios.

Las respuestas del conjunto de estudiantes a priori podrían sugerir que el espacio no colaboró significativamente en cuanto a la utilización de espacios y servicios que les ofrece la UNQ. Sin embargo, se debería tener en cuenta la estrecha ventana de tiempo en la que las y los estudiantes se desenvolvieron dentro de la comunidad de la UNQ, así como conocer cuáles fueron sus intereses y necesidades. De hecho, los estudiantes indicaron en su mayoría, tal como se mencionó anteriormente, que fue importante para ellos la información sobre las áreas y servicios de la universidad. Por otra parte, existen espacios que podrían tomar más tiempo que otros en ser apropiados, como lo son la biblioteca, los centros de estudiantes, el gimnasio y el campo de deportes.

Finalmente, se les consultó si el TVU les ayudó en diversos aspectos relacionados en particular con la afiliación intelectual y la construcción del oficio de estudiante (Fig. 5). La mayoría consideró que el TVU los ayudó significativamente en el desarrollo de la

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

metacognición (pensada como un *aprender a aprender*) y en el vínculo con sus docentes del Ciclo Introductorio. Y un elevado porcentaje señaló que les fue de ayuda para organizar los espacios, cronogramas y grupos de estudio, para adquirir y aplicar técnicas de estudio, y en cuanto a estrategias ante instancias de evaluación, comprensión lectora y expresión oral y/o escrita. Estas respuestas podrían estar dando cuenta que efectivamente se está interviniendo en los procesos de afiliación a la UNQ y que los estudiantes han ido construyendo progresivamente su oficio de estudiante universitario.

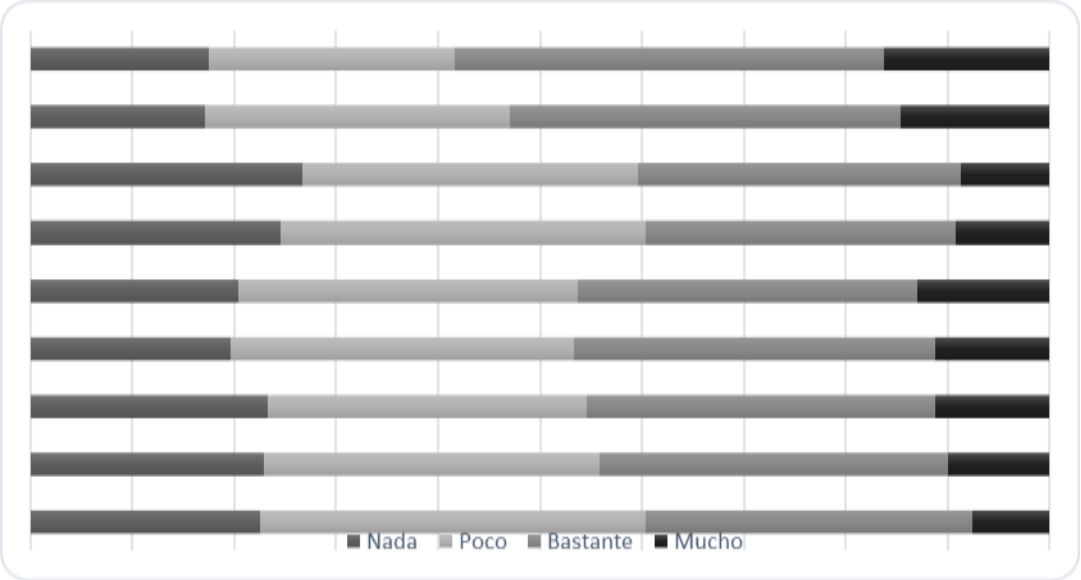

Figura 4. Percepción de cuánta ayuda fue lo trabajado en el TVU respecto a diversos aspectos del proceso de construcción del oficio de estudiante y la afiliación intelectual con la UNQ.

Si bien una buena parte de los estudiantes indicaron que sí les fue de ayuda en diversos procesos de afiliación intelectual, el elevado porcentaje de respuestas que indicaron que el TVU les ayudó poco o nada en relación a estos últimos aspectos indagados, es un punto importante por analizar en vistas de la mejora del espacio, dado que la construcción del oficio de estudiante y la afiliación intelectual son dos pilares entre los objetivos que persigue el TVU. Otra cuestión a tener en cuenta en el análisis de los resultados de los procesos de afiliación intelectual es el tiempo dedicado a tal fin. Esa temporalidad a su vez no es la misma para cada estudiante. En el espacio del TVU se buscan abarcar muchas aristas y de aportarles la mayor cantidad de pistas y herramientas a los grupos de estudiantes, pudiendo perder de vista que no se llega a ahondar en determinadas cuestiones. A su vez, si bien se trabaja con un número acotado de estudiantes y se está atento a las diferentes demandas e inquietudes a nivel individual, no siempre es posible detectar las dificultades y/o utilizar variedad de instrumentos para fortalecer determinados aspectos menos consolidados en cada estudiante. Se trata además de procesos que implican temporalidad y consolidación de lazos con la institución y los saberes. Allí, el espacio del TVU ha ofrecido un marco de trabajo inicial como parte de un dispositivo más amplio de ingreso a las carreras y a sus contenidos disciplinares específicos. Sobre ese marco inicial, se aspira a que las y los estudiantes puedan seguir

construyendo sus trayectorias en un plano de inclusión y de construcción de la educación pública como proyecto abierto y común.

Conclusiones

En este trabajo nos propusimos analizar de manera exploratoria, a partir de las voces de los y las estudiantes que han participado del Taller de Vida Universitaria (TVU), su perspectiva acerca del espacio de tutorías durante su experiencia de ingreso a la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Presentamos algunos aportes empíricos en torno a ese espacio de tutoría en el marco de las transformaciones en el ingreso al nivel universitario y, en una perspectiva más amplia, como parte de las experiencias y desafíos ante la democratización del acceso a la educación superior en Argentina.

La bienvenida institucional, la participación en los aprendizajes y la pertenencia institucional de los estudiantes componen al TVU como espacio de inclusión universitaria, en articulación con el trabajo de enseñanza en las materias del Ciclo Introductorio y sus responsables académicos. En esta articulación con el Ciclo Introductorio, el TVU se presenta como apoyo al acompañamiento de las trayectorias estudiantiles y como espacio potencial de monitoreo sistemático de la experiencia de las y los estudiantes en las primeras materias de sus carreras.

Dentro del proceso de aprendizaje identificado en este trabajo en el espacio de tutoría, numerosos factores inciden sobre la construcción de sentidos y perspectivas acerca de los y las estudiantes acerca de la universidad y sus propias trayectorias educativas. La multiplicidad de sentidos y significados que vivencian quienes acceden a realizar una experiencia universitaria se vuelven fundamentales para el desarrollo integral de su formación. El sólo hecho de pasar por la universidad es una experiencia “bisagra” que cambia por completo la vida de las personas, más aún a la mayoría de estudiantes de primera generación de universitarios en sus familias que forman parte de la UNQ.

Los y las estudiantes que comenzaron sus carreras durante 2017 (en el recorte temporal que se definió para este trabajo) y que transitaron la experiencia del TVU durante sus primeros meses en la UNQ, consideraron que este programa de tutorías les ayudó en sus primeros pasos en la comunidad universitaria de la UNQ y en el inicio de sus trayectorias universitarias. Sus valoraciones fueron en la mayoría de los casos positivas, respecto a cuán importante consideraron los temas trabajados y la información brindada, tanto para sus trayectorias académicas como a nivel personal. Sus respuestas dan cuenta de procesos en curso de afiliación con la universidad, así como la construcción del oficio de estudiante universitario. En otras palabras, podrían ser indicios de que efectivamente el espacio está generando los efectos que se propuso en los procesos de transición hacia la vida en esta comunidad en particular, con sus propios códigos y normas de la vida universitaria en común.

Entendemos, finalmente que los procesos de ampliación de ciudadanía plena para los y las estudiantes desde el ingreso mismo permitirán construir una universidad más democrática, participativa y plural.

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

Referencias bibliográficas

Accinelli, A. y Macri, A. (2015). La creación de las universidades nacionales del conurbano bonaerense: análisis comparado de dos períodos fundacionales. *Revista Argentina de Educación Superior*, 7(11), 94-117.

Álzate, M. y Gómez, M. (2010). El "oficio" de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la universidad. *Pedagogía y saberes*, (33), 85-97.

Ambroggio, G., Ducant, E., Forestello, R., Guzmán, C., Mangeaud, A., Mareño, M., Velasco, M. (2013). *Tutorías para ingresantes: experiencias en la UNC*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Bertaux, D. (1989). Los relatos de vida en el análisis social. *Historia y Fuente Oral,* (1), 87-96.

Cámara, M., Campaner, G., y Guzman, C. (2007). Gestión de las problemáticas de los estudiantes en la educación superior. En *VII Coloquio internacional sobre gestión universitaria en América del Sur*. Mar del Plata: INPEAU.

Capelari, M. (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, (48), 1-10.

Carli, S. (2003). Educación pública. Historia y promesas. En Feldfeber, M. (comp.). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo* (11-26). Buenos Aires: Noveduc.

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Clérici, J. y Amieva, R. L. (2013). Las perspectivas de docentes ingenieros sobre las tutorías en la universidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11, 375-395.

Cols, E. (2008). *Saber aprender y estudiar en la universidad: Una indagación desde la perspectiva de los estudiantes. Informe Final.* Los Polvorines: UNGS.

Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En: G. Frigerio, D. Korinfeld, M. Poggi. (comp.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (19-26). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Coulon, A. (2005). *Le métier d'etudiant*. París: Economica-Antropos.

Ezcurra, A. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la Educación Superior. *Perfiles Educativos, 27*(107), 118-133.

Ezcurra, A. M. (2011). Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave. En: N. Fernández Lamarra, M. Costa (coord.). *La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y posibilidades* (60-72). Buenos Aires: EDUNTREF.

Feldfeber, M. (2003). Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina. En: M. Feldfeber (comp.). *Los sentidos de lo*

público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal? (107-127). Buenos Aires: Noveduc.

Feldman, D. (2014). La formación en la universidad y los cambios de los estudiantes. En: M. Civarolo y S. Lizarriturri (comp.). *Didáctica general y didácticas específicas: La complejidad de sus relaciones en el nivel superior* (49-60). Villa María: UNVM.

García de Fanelli, A. (2014). Inclusión Social en la Educación Superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. *Páginas de Educación, 7*(2), 124-151.

Gavazza, M. B. (2016). Procesos de inserción de ingresantes a la Facultad de Ciencias Veterinarias (UNLP). Disertación Doctoral. Facultad de Ciencias Veterinarias.

Hanne, V. y Mainardi, A. (2013). Reflexiones sobre la inclusión de grupos en situación de vulnerabilidad en la educación superior. El Dispositivo Tutorial: un espacio en construcción. *Revista de Docencia Universitaria, 11*(2), 173-192.

Krichesky, G. y Pérez, A. (2015). El concepto de inclusión. Perspectivas teóricas e implicancias. En: A. Pérez y M. Krichesky (coord.), *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación, desafíos y propuestas* (21-46). Buenos Aires: Universidad Nacional de Avellaneda.

Lopera, C. (2008). Determinantes de la deserción universitaria en la Facultad de Economía Universidad del Rosario. *Borradores de Investigación*, (95), 1-23.

Marquina, M. (2011). El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los' 90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense. En: N. Gluz (comp.). *Admisión a la universidad y selectividad social* (63-86). Buenos Aires: UNGS.

Marquís, C. (2009). Posgrados y Políticas Universitarias. Consideraciones sobre el caso argentino. *Revista Argentina de Educación Superior*, (1), 36-56.

Minteguiaga, A. (2008). Lo público en el campo de la educación: transformaciones recientes en la Argentina transicional y reformista. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales,* (32), 89-101.

Narro, J., y Arredondo, M. (2013). La tutoría: un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles educativos, 35*(141), 132-151.

Nicastro, S. y Greco, B. (2009) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación.* Rosario: Homo Sapiens.

Ortega, F. (comp.) (2011). *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades.* Córdoba: Ferreyra.

Rabotnikof, N. (1997). *El espacio público y la democracia moderna*. México: IFE.

Rembado, F.; Ramírez, S.; Viera, L.; Ros, M. y Wainmaier, C. (2009). Condicionantes de la trayectoria de formación en carreras científico tecnológicas: las visiones de los estudiantes. *Perfiles Educativos, 31*(124), 8-21.

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

Rojas, J. (2015). Construcción de sentidos críticos en el contexto universitario: Estudio de caso en la Universidad Nacional de Colombia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *20*(66), 827-858.

RUNCOB (2013). *Tutorías universitarias. La experiencia de la Comisión de Tutorías de la Red de las Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense (RUNCOB).* Tres de Febrero: EDUNTREF.

Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Torres, G. (2013). Trayectorias de abandono y permanencia en el curso de ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes. *Revista Argentina de Educación Superior*, (6), 142-166.

Vélez, G. (2005). *Ingresar a la universidad. Aprender el oficio de estudiante universitario*. Cuadernillos de Actualización para Pensar la Enseñanza Universitaria. Rio Cuarto: Universidad Nacional de Rio Cuarto.

ACERCA DE LOS AUTORES

Germán Santos María Torres: Doctor en Ciencias Sociales y Humanas (UNQ). Máster en Investigación Aplicada a la Educación (Univ. de Valladolid, España). Licenciado en Educación (UNQ). Docente investigador en el Departamento de Ciencias Sociales (UNQ). Becario posdoctoral CONICET. Fue coordinador del Taller de Vida Universitaria (2016-2020) y del Programa de Tutorías para el Curso de Ingreso (2013-2015) de la Secretaría Académica de la UNQ. Director de la Licenciatura en Educación, modalidad presencial (2020-2024).

María Natalia Calienni: Licenciada en Biotecnología, Especialista en Docencia Universitaria. Doctora en Ciencia y Tecnología y estudiante de la Maestría en Ciencia. Tecnología y Sociedad (Universidad Nacional de Quilmes). Profesora Adjunta de la Universidad Nacional de Hurlingham e Investigadora Asistente del CONICET de la Universidad Nacional de Quilmes.

ALQUIMIA EDUCATIVA

El Discurso Político Educacional del Segundo Congreso Pedagógico Nacional en Catamarca (1984-1988)

Mirtha Evelia Guillamondegui
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Catamarca
evelia_guillamondegui@hotmail.com

Lourdes Gabriela Martínez
Universidad Nacional de Catamarca
lumartinez9111@gmail.com

CC BY NC SA

Giuliano Emmanuel Vizcarra
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Catamarca
vizcarragiuliano@gmail.com

Cristian Matias Ortiz Calderon
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Catamarca
matiascalderon093@gmail.com

Resumen

Más allá de la valoración que se haga de los aportes y eficacia de las conclusiones del Segundo Congreso Pedagógico Nacional (2do. CPN) ha tenido un significativo impacto en la construcción del discurso educativo y pedagógico durante el periodo de la transición democrática; en este artículo nos proponemos describir y comprender el Discurso Político Educacional (DPE) que se construye en el marco del Congreso en Catamarca. Nos enfocamos en el análisis de sus componentes a partir del estudio de los documentos producidos por la Comisión Técnica en 1986, y el Informe Final del Congreso Pedagógico que resulta de la realización de la Asamblea Pedagógica Provincial en 1987. Para la reconstrucción del contexto histórico político educativo en el que se configura el discurso, consultamos fuente secundaria especializada integrada por los trabajos de investigación sobre este periodo histórico y/o del Congreso Pedagógico Nacional. Para el análisis de la información pusimos en juego las categorías del Análisis Político del Discurso, una de las corrientes de estudio histórico que se centra en los procesos históricos en que tienen lugar la producción de sentidos y significados que circulan, que lucha por la hegemonía del campo discursivo de lo social y, que caracterizan un momento histórico del desarrollo educativo.

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

Palabras clave: Segundo Congreso Pedagógico Nacional - Discurso Político Educacional – Contexto político educativo – Democracia – Participación – Proyecto Nacional

Political Educational Discourse in the Second National Pedagogical Conference in Catamarca (1984-1988)

Abstract

Notwithstanding any assessment we can make of the contributions and efficacy of the conclusions of the Second National Pedagogical Conference (*2do. CPN,* for its acronym in Spanish), it significantly impacted on the construction of the educational and pedagogical discourse during Argentina's democratic transition period. In this article, we aim at doing a thorough description and understanding of the Educational Political Discourse (*DPE*, for its acronym in Spanish) built by the Conference in Catamarca. We focus on the analysis of its components from the study of the documents produced by the Technical Commission in 1986 and of the Conference's Final Report, elaborated by the Provincial Pedagogical Assembly in 1987. For the reconstruction of the educational political historical context in which the discourse is configured, we consulted a specialized secondary source made up of the research works on this historical period and/or the National Pedagogical Congress. For the analysis, we used the categories of Political Discourse Analysis (Nodal Points, equivalence relation), one of the approaches of historical studies that centers in historical processes where the circulating senses and meanings are produced, that fight for the hegemony of the social

Keywords: Second National Pedagogical Conference - Educational Political Discourse- political educational context – Democracy – Participation – National Project

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

Introducción

En el presente artículo exponemos los resultados provisorios de nuestras indagaciones en el marco del proyecto de investigación: *Continuidades y rupturas de las posiciones y definiciones políticas educativas, pedagógicas-didácticas del Segundo Congreso Pedagógico Nacional en la provincia de Catamarca 1984 – 1988*. En esta oportunidad nos proponemos describir y comprender el Discurso Político Educacional (en adelante DPE) del Segundo Congreso Pedagógico Nacional (en adelante 2do CPN) en Catamarca; intentaremos, además, proponer algunas hipótesis e interrogantes acerca de la significación política y pedagógica del Congreso (temas, debates que emergen, definiciones políticas) durante y *a posteriori* de su realización, a partir de: analizar el contexto político educativo marco de producción del discurso educativo provincial; e identificar sus componentes centrales.

En este trabajo utilizamos las herramientas metodológicas provenientes del análisis político del discurso desarrollado en la Universidad de Essex siguiendo la propuesta de Rosa Nidia Buenfil Burgos (2009), los trabajos de Myriam Southwell (2001) y Juan Pablo Abratte (2008). Nos inscribimos en esta tradición de análisis histórico, que se centra en los procesos históricos en que tienen lugar la producción de sentidos y significados que circulan, que luchan por la hegemonía del campo discursivo de lo social y, que caracterizan un momento histórico del desarrollo educativo (Buenfil Burgos, 2009: 77). Por lo tanto, adherimos a la perspectiva que define la historia como transformación de sentidos y significados de las cosas y de los actos (Buenfil Burgos, 2009: 77).

Nuestro corpus lo conforman los siguientes documentos oficiales generados en el marco de la organización y realización del Congreso en la provincia entre los años 1986 y 1987:

✓ *Congreso Pedagógico Estructura Organizativa* (1986), fue elaborado por la Comisión Organizadora Provincial del 2do CPN; refiere a la estructura organizativa y pautas de organización del Congreso.

✓ *Congreso Pedagógico. Documento de Apoyo* (1986) fue producido en por la Comisión Técnica Ejecutiva, expone algunas consideraciones que responden a los temas a desarrollarse en el Congreso, se apuntan definiciones de conceptos como: educación; cultura; democracia; identidad nacional y ser nacional; integración latinoamericana; y equidad educativa.

✓ *Informe Final del Congreso Pedagógico* (1987), fue escrito en Noviembre de 1987 y contiene las conclusiones de la Asamblea Provincial realizadas durante el 19 al 24 de octubre de 1987. Su estructura responde al temario discutido en todo el país. La diferencia de este documento a los otros dos es que si bien lo redacta la Comisión Organizadora de la jurisdicción, se supone que refleja los acuerdos de los trabajos producidos por las comisiones de las Asambleas de Base que fueron inauguradas en junio de 1986 y que tenían la función de redactar y aprobar el Informe Final correspondiente a la zona.

Para el análisis consultamos los documentos elaborados en el marco del Congreso Pedagógico a nivel nacional por la Comisión Organizadora Nacional: *Pautas de Organización del Congreso Pedagógico* (1986[a]); *La Participación en el Congreso Pedagógico* (1986[b]); *Cuadernos del Congreso Pedagógico 5* (1986); y *Congreso Pedagógico. Informe Final de la Asamblea Nacional* (1988); también consideramos

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

fuentes secundarias compuestas por la bibliografía especializada sobre el proceso histórico político en el que se configura el discurso educativo del período.

Estructuramos el artículo en tres partes: en la primera, explicamos las bases y puntos de partida de la investigación que origina esta presentación, nos referimos al estado del conocimiento sobre la temática y las decisiones teóricas y metodológicas que asumimos. En la segunda parte, exponemos y definimos nuestra categoría teórica *discurso político educativo; discurso; hegemonía*; y las categorías teóricas del Análisis Político del Discurso (puntos nodales, equivalencias y diferencia). En la tercer y última parte presentamos los resultados y discusiones del análisis realizado: contexto político educativo como escenario en el que se produce el discurso del CPN, y componentes centrales del DPE.

1. Bases y puntos de partida del proyecto de investigación

La investigación se centra en el 2do CPN, uno de los hitos educativos más significativos durante el periodo de transición democrática (1984-1988)[4]; nos interesa especialmente su realización en la provincia de Catamarca. Nuestra intención es realizar un abordaje histórico, con los objetivos de comprender su significatividad en la construcción de un proyecto educativo que caracterice al periodo, y dar cuenta de la permanencia, continuidad, cambios y rupturas, con los modelos/proyectos educativos que le precedieron o lo continuaron en el tiempo.

En la búsqueda de antecedentes sobre el tema de estudio, observamos que la literatura crítica sobre este acontecimiento educativo era insuficiente, no sólo en la historiografía de la educación en Catamarca sino, también, en el campo académico de la Historia de la Educación Argentina[5]. El estudio del pasado cercano de la educación y que forma aún parte de nuestro presente educativo como es la realización de este Congreso Pedagógico durante la transición democrática constituyen una de las vacancias[6] que podemos percibir en este campo científico. Los estudios previos que centran sus indagaciones en esta temática son escasos, en general lo que se investiga son las políticas educativas del gobierno nacional durante los años 1983 a 1989, entre ellas se analiza la realización del Congreso. Muchas de estas producciones proliferaron especialmente en momentos de conmemorarse 30 años del regreso a la democracia (Wanschelbaum, 2014:.77). También observamos trabajos comparativos que analizan las propuestas

[4] Utilizamos la categoría *Transición democrática* para denominar al movimiento tempo-espacial de cambio político entre un punto de partida (el autoritarismo) y un punto de llegada (la democracia) (Tiramonti, 2007: 4). En este trabajo no nos vamos a extender en torno a las discusiones que entraña el uso de esta categoría; solo expresar que con el término *transición* básicamente nos referimos al intervalo que se extiende de un régimen político a otro; en este caso desde un gobierno autoritario hacia uno elegido democráticamente. La transición democrática se inaugura con la descomposición del régimen autoritario y culmina con la consolidación del régimen democrático, que es el momento donde ya no existen riesgos ni amenazas latentes al sistema democrático y está relacionado con el fortalecimiento de las diferentes instituciones (Orellano, 2016: 10).

[5] En la construcción de los antecedentes de investigación consideramos las producciones de los siguientes autores: los artículos de los autores compilados por Cayetano De Lella y Pedro Krotsch (1989); Cecilia Braslavsky (1990; 1993); Adriana Puiggrós (1997); Antonio Salonia (1995); Guillermina Tiramonti (2004; 2007); Daniel Míguez (2014); las investigaciones de Alejandro Rodríguez (1997); Carolina Kaufmann y Natalia Díaz (2004); Miryam Southwell (2001); Cinthia Wanschelbaum (2005); Pablo Abratte (2008); Mario Bucciarelli y Diez (2016); Ramiro Orellano (2016), Francisco Muscará (2018); entre otros. Los datos bibliográficos de los autores citados pueden encontrarse en el Proyecto de Investigación (2019).

[6] Esta noción remite a aquello sobre lo que no se ha escrito aún, o la revisión de lo que ya está producido desde nuevas categorías; algunas de estas cuestiones son tensiones y problemáticas que requieren de atención (Cejas *et al.*, 2018: 91).

educativas arribadas durante la realización del 2do CPN con las disposiciones que luego se tomaron durante la transformación educativa de los años 90.

Las diferentes escalas de análisis de la historia, constituyen un criterio importante a la hora de construir el estado del arte de nuestra investigación. Al respecto, consideramos que las lecturas históricas de los hechos educativos que tienen un alcance nacional, no siempre permiten advertir cómo se procesan estos en los contextos locales (provincias, departamentos, localidades del país); de allí el interés de abordar el 2do CPN en la especificidad y singularidad del proceso histórico en la provincia de Catamarca, y poner en tensión la escala del relato histórico (lo local y lo nacional, lo macro y lo micro) (Cejas *et al.*, 2018:. 91). Sobre nuestra temática en la historiografía local encontramos las producciones de: Raúl Bazán (2009); Nicolás Quiroga (2011) y María Luz Brizuela (2014); siendo esta última autora la única que centra su estudio en el 2do CPN.

En cuanto al marco teórico y metodológico de nuestra investigación nos posicionamos en el paradigma socio-crítico, realizamos un abordaje social, político e histórico del hecho educativo. En consonancia, definimos la educación como una práctica social compleja, productora, reproductora y transformadora de sujetos, que se desarrolla en un marco de condiciones de producción de relaciones sociales y luchas: políticas, culturales, étnicas, genéricas (Puiggrós, 1994: 30); todo fenómeno educativo, discurso o práctica educativa, están insertos en "coordenadas espacio-temporales que los configuran, se incardinan en un proyecto global de la sociedad" (Guichot Reina, 2006: 16). Como práctica social la educación es, también, productora de sentidos diversos, siempre sobredeterminada en una compleja trama de relaciones con otras prácticas sociales, pero que no se diluye en ellas (Puiggrós, 1998: 13-14). El reconocimiento de que la educación no es un hecho social independiente de los aconteceres sociales, políticos o culturales; no implica concebirla como una variable dependiente de causas contextuales; la interpretamos en una relación compleja, singular y específica.

Aquellos sentidos y prácticas que la educación produce y habilita no son fruto de un proceso natural, ni están exentos de conflictos. En consecuencia historizamos la educación teniendo en cuenta la trama en las que actúan fuerzas cambiantes y contradictorias, que responden a luchas e intereses y no a cuestiones del destino (Álvarez Gallego, 2014). Esto implica que en la constitución de lo educativo se reflejan las tensiones, disputas, en las nociones, sentidos y definiciones, propias de lo político, y que también se hacen eco en el entorno educacional; frente a un proyecto triunfante siempre hay un alternativo, hay dominación y resistencia. Frente a las voces/discursos oficiales hay otras que lo desafían.

Encuadramos el estudio en la metodología cualitativa y la lógica dialéctica de investigación, realizamos los análisis en simultáneo al trabajo de campo en una recursividad mediada conceptualmente. Aplicamos el análisis interpretativo, entendemos la interpretación como lo señala Elena Achilli: por un lado como conocimiento que se construye con los conocimientos ya generados desde otras investigaciones, y como comprensión de los significados que circulan en las fuentes documentales; en consecuencia, el análisis no supone una reducción de la información sino que por el contrario vamos ampliando con la incorporación de fuentes, y diferentes procedimientos: triangulación de fuentes, metodológicas, de investigadores; contextualización y focalización (2005: 86).

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

En cuanto a las fuentes históricas, elemento primordial de la investigación histórica y acordando con la afirmación de que "no existe documento verdad" (Arata y Mariño, 2013: 30), contemplamos fuentes diversas: escritas (documentación oficial generada en contexto de desarrollo del CPN, normativas educativas; artículos periodísticos y diarios, cartillas, libros publicados entre los años 1983-1989); orales (testimonios obtenidos de las personas que participaron en diferentes instancias de realización del Congreso); documentos audiovisuales. Respecto a las fuentes secundarias acudimos a bibliografía especializada sobre el proceso histórico político educativo, contexto del CPN.

2. El DPE, Discurso y hegemonía, las categorías del Análisis Político del Discurso

Para definir la categoría *discurso político educacional* recurrimos al aporte de los siguientes autores: por un lado, seguimos a Daniel Constantino, para quien el DPE es un micro-género del discurso legal y político, y lo define como como aquel discurso generado para reglar y gobernar el funcionamiento del sistema educativo en su conjunto, constituido por leyes, marcos históricos, filosóficos-ideológicos y normativos (2006: 18-19)[7]. Por otro lado, adoptamos la adjetivación de *discurso educativo oficial* del historiador Juan Pablo Abratte (2008: 3) dado que es el discurso que prescribe y normativiza la educación en el marco del sistema educativo provincial o nacional. Además, entendemos que el DPE es una manifestación del discurso social, por lo tanto comparte elementos de la totalidad de la producción ideológico-semiótica propia de una sociedad, "'una resultante sintética' donde se conjugan la diversidad del conocer y significar de un tiempo y espacio histórico particular" (Garimaldi, 2002: 84).

Por *discurso,* entendemos, la constelación de significaciones relacional, abierta, incompleta y precaria (Buenfil Burgos, 2009: 117); el discurso es inherente a toda configuración social, todo tipo de práctica u objeto, lingüístico o extraligüístico, involucra una relación de significación; ello, implica, la construcción social y discursiva de la realidad, él mismo es parte de esa realidad (Buenfil Burgos, 2009: 84-86). El discurso construye régimen de verdad y saber, concibe relaciones y modelos de identificación. En esta construcción el poder tiene un lugar privilegiado, por ende, también lo tiene en la constitución de los discursos sociales, y lo mismo ocurre a la inversa (Pini, 2008: 16), a través de mecanismos de los que no nos damos cuenta y hemos naturalizado: "a través del discurso tiene lugar la producción social de significado, por medio del cual se produce la subjetividad y se mantienen las relaciones de poder" (Kenway, 1993: 175 citado en Pini, 2008:16).

Esta concepción de discurso se articula con la categoría *hegemonía* a la que conceptualizamos como: una práctica discursiva en la que se articulan posicionalidades diferenciales, enfatizando y construyendo equivalencias entre ciertos polos de diversos antagonismos, propugnando por subvertir un orden social y reemplazarlo por otro y

[7] El autor delimita, a los fines operativos, diferentes micro-géneros discursivo en el ámbito educativo: el discurso político-educacional, el discurso pedagógico-institucional; el discurso profesional docente; el discurso curricular; el discurso de los manuales escolares o de los libros de texto. Por otra parte, presenta una categorización de los mismos de acuerdo a la perspectiva predominante: el discurso político-educativo, el pedagógico-institucional, y el curricular, son discursos con predominio político. En tanto los discursos: áulico, el profesional docente y el de los manuales escolares, hay un predominio de lo didáctico (Constantino, 2006: 18-19).

comprende además los procesos mediante los cuales un nuevo orden es necesitado, inventado e instituido. (Buenfil, 1993:15 citada en Abratte, 2008: 23).

La hegemonía busca organizar un sentido de la realidad y construir identidades; los discursos dominantes en un periodo histórico y un lugar geográfico determinan lo que cuenta como verdad o como relevante, aquello que se dice y aquello que se deja de decir (Foucault, 1997: 40). La hegemonía organiza (precariamente) el discurso en torno a puntos nodales o nudos de significación que entrelazan una variedad de identidades, cerrando parcialmente el sistema (Abratte, 2009: 23). Los discursos limitan, ordenan, combinan las palabras en formas específicas y excluyen o desplazan otras combinaciones. En la medida que los discursos se construyen por exclusiones e inclusiones, mantienen relaciones antagónicas con otros discursos, otras posibilidades de significado.

Basados en estas definiciones adoptamos para el análisis del corpus la estrategia del Análisis Político del Discurso, las siguientes categorías constituyen el aparato conceptual básico de esta estrategia:

✓ Puntos nodales o nudos de significación de los discursos: son significados fuertes capaces de unificar, de amarrar y fijar precariamente un campo o superficie discursiva entrelazando una variedad de identidades disímiles en torno a un nudo de significados que son objeto de las luchas por la hegemonía (Abratte, 2008: 34).

✓ Lógica de equivalencia: corresponde al polo paradigmático, a la posibilidad de sustitución de significantes. Cuando la equivalencia se expande, reduce los lugares de antagonismo ya que al ser sustituibles entre sí, se simplifica el espacio político, condensándose los antagonismos en una polarización (Buenfil Burgos, 2009: 90)

✓ Lógica de la diferencia: corresponde al polo sintagmático; su expansión incrementa los lugares del antagonismo, complejizando su combinatoria. La proliferación de antagonismos permite la diversificación de la lucha y dificulta su centralización en torno a algún antagonismo en particular (Buenfil Burgos, 2009: 90)

3. Resultados y discusiones del análisis realizado

Teniendo en cuenta las nociones teóricas, realizamos por un lado el análisis del contexto político educativo del Congreso Pedagógico, nos referimos a las condiciones de producción del discurso educativo, es decir que reconstruimos los procesos histórico-políticos relevantes para la interpretación de los textos. Por otro lado, llevamos adelante el análisis de los componentes del DPE del 2do CPN en Catamarca, es decir la identificación en el corpus de puntos nodales y de cadenas de equivalencia y diferencias (antagonismos) en torno a esos nudos de significación, cabe aclarar que estos componentes no deben entenderse como rasgos esenciales, pues el discurso es una "constelación de significación, abierta, incompleta y precaria, inestable" (Buenfil Burgo, 2009: 84), por ende puede transformarse a lo largo de un periodo (Abratte, 2002:44).

3.1. Contexto político educativo del CPN

El año 1983 marcó el inicio de los procesos de transición de dictaduras a democracias políticas en América Latina. En Argentina los desafíos son muchos, el endeudamiento

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

externo y el exponencial incremento de una deuda interna en todos los aspectos y dimensiones. Más allá de los debates que se abrieron, existía el consenso que la democracia es el único régimen político eficaz para "la reconquista de las libertades fundamentales" (Ansaldi, 2007: 96), y de los derechos políticos ciudadanos como la libertad de expresión y de acción de distintos grupos, y no solo la proclamación a elecciones sin proscripciones (Braslavsky, 1990: 29). El líder del partido radical, Raúl Ricardo Alfonsín, asumió el gobierno nacional y la tarea de conducir la etapa de transición democrática. Pese a que Alfonsín alcanzó la presidencia de la Nación, con el 51,75% de los votos emitidos en elecciones libres, los candidatos radicales en las provincias, especialmente del NOA, no lograron imponerse a los candidatos del peronismo (Bazán, 2009:124). El poder político en Argentina quedó dividido entre el poder nacional y el de los caudillos (como líderes y no en sentido peyorativo) de partidos provinciales y del peronismo del interior del país; uno de ellos es Vicente Leonides Saadi de Catamarca. Las posibilidades del consenso se verían limitadas, el radicalismo buscó consolidar el sistema democrático y asegurar la gobernabilidad tratando de lograr el control de las demandas corporativas, disminuir el peso de las Fuerzas Armadas, la Iglesia y el Sindicalismo- frente al Estado (Abratte, 2002: 40).

Los esfuerzos en materia educativa del gobierno de Alfonsín deben leerse en torno a la noción de *democracia*, punto nodal del discurso alfonsinista (Southwell, 2001: 4); aunque no con un único significado "ella tenía diferentes sentidos para las diferentes fuerzas políticas que estaban en lucha, para los diferentes marcos institucionales" (Southwell, 2001: 4). Lo que sí había de común entre las diferentes posiciones, es que la democracia era algo más que elecciones, era, también, la posibilidad de un modelo de sociedad con justicia distributiva, con márgenes de libertad de expresión y acción para todos los sectores políticos y sociales. En ese contexto, se concibió la educación como herramienta para lograr una sociedad más democrática, pero también un bien que solo se conseguía en democracia (Braslavsky, 1990: 29): "*con la democracia se come, se cura y se educa"* (Alfonsín, 1983 citado en Southwell, 2001:5).

Esto se tradujo, a nivel de los hechos, en un programa educativo destinado a generar un vínculo entre educación y democracia: por un lado, a través de la eliminación de aquellas políticas escolares que habían pretendido someter el sistema a las exigencias del autoritarismo; y, por otro lado, se proponía influir en un cambio de mentalidades en pos de una nueva cultura política (Tiramonti, 2004: 227). Entre las medidas se citan:

✓ La laicización de ciertos contenidos escolares. En especial, de la disciplina "Formación cívica" y la revisión de los programas de Historia –que habían sido reformulados en 1978 por el gobierno militar que organizó sus contenidos desde una matriz historiográfica centrada en la valoración de la cultura hispana– aunque no se reformaron (Lanza y Finocchio, 1993 citado en Tiramonti, 2004: 227).

✓ La normalización de la vida universitaria bajo los principios reformistas del 18.

✓ La suspensión de los exámenes de ingresos en el nivel medio.

✓ La eliminación de las restricciones en el ingreso a las universidades y derogación del sistema de cupos para el ingreso a estas. Esto implicó la explosión de las matrículas.

✓ La alfabetización de jóvenes y adultos, fue el objetivo educativo central del programa alfonsinista; se implementó el Programa Nacional de Alfabetización con el fin de erradicar el analfabetismo, complementar la educación de los recién alfabetizados y

organizar las bases de un sistema de educación permanente de adultos (Arata y Mariño, 2013: 263)

✓ Las reformas en la formación docente; se implementó el programa Maestros de Educación Básica (MEB), basado en una propuesta curricular regional y semiestructurado, organizado por áreas a través de una lógica interdisciplinaria, y contenidos variables que el docente debía organizar de acuerdo con los requerimientos de su región (Arata y Mariño, 2013: 264)

✓ Las modificaciones en el conjunto de valores y de prácticas institucionales con el fin de estructurar el patrón de socialización de las nuevas generaciones (Tiramonti, 2004: 227). Los cambios promovían relaciones institucionales más horizontales y la transformación de matriz de aprendizaje basada en una práctica participativa, acorde con un nuevo orden democrático (Tiramonti, 2004: 227). En este marco se instó a los jóvenes "a participar, a comprometerse en la tarea común de construir la sociedad que deseamos" (Tiramonti, 1989 citada en Tiramonti, 2004: 227). Se derogan los decretos que prohibían el funcionamiento de organizaciones estudiantiles en las instituciones escolares y se generó una reglamentación destinada a regular esas actividades (Tiramonti, 2004: 228).

El alfonsinismo se propuso una relectura del proyecto educativo establecido por aquella tradición republicana de fines del siglo XIX, que había dado origen al sistema educacional argentino; de su canon buscó rescatar aspectos tales como: la importancia de prácticas deliberativas, la noción de soberanía política, el valor primordial_de los derechos, el modelo institucional de democracia, el rol de la economía y su vinculación con la democracia, etc. (Southwell, 2001: 8). En efecto, la convocatoria a un Congreso Pedagógico Nacional se realizó referenciándose en el marco de esa tradición educativa, en celebración de los cien años de la primera (y única ley hasta ese momento) ley general de educación (Ley 1420 de 1884), y del Primer Congreso Sudamericano de educación (Southwell, 2001: 9).

La tradición republicana había estado centrada en las nociones de civilización y progreso, el período alfonsinista rearticuló ese espacio enfatizando las ideas de democracia, representación política, derechos de la ciudadanía, etc. Soberanía y participación social fueron componentes especiales de ese discurso. (Southwell, 2001: 10).

En la provincia de Catamarca, la conducción política de la transición democrática estuvo a cargo de gobiernos peronistas: Ramón Saadi (1983-1987, hijo de Vicente Saadi); Vicente Saadi (1987-1988 año en que fallece); y nuevamente Ramón Saadi (1988-1991 año en el que es intervenido el gobierno). Las medidas implementadas por los gobiernos facto habían acentuado las problemáticas de una limitada capacidad productiva y la calidad de vida de sus habitantes especialmente de la población rural (42,5%, según Censo 1980) alejada de sus oportunidades de acceso a centros adecuados de bienes y servicios (Quiroga, 2011: 77) . La administración del gobierno provincial estuvo abocada al desafío de recomponer y democratizar las estructuras institucionales, dejadas por la dictadura (Quiroga, 2011: 78), cuyo gobierno, tenía la particularidad en los últimos años de haber estado en manos de civiles pertenecientes a la Unión Cívica Radical, partido al que se habían desafiliado por requerimiento de la Junta Militar para ocupar los cargo de gobernador o funcionarios de la administración.

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

Frente a un marcado retraimiento del Estado provincial en materia social y educativa que había caracterizado a los gobiernos del proceso militar, el gobierno peronista emprendió una política cuyo actor central será el Estado, las iniciativas que llevó adelante se enmarcaron en el discurso de reparación histórica y la justicia social. En un contexto, caracterizado por la crítica situación económica que aquejaba a todo el país, por un virulento enfrentamiento con la oposición política, y con reclamos gremiales y huelgas docentes, el Ejecutivo Provincial dispuso las siguientes medidas:

✓ La realización del Censo de Analfabetos, semianalfabetos y de niveles de estudio de la población en todo el territorio de la provincia (Ley 4151. Decreto G N°3485, 23 de octubre de 1984).

✓ Se dispuso el pago de escolaridad a padres o tutores que envíen niños a los jardines de infantes. (Ley 4289- Decreto G. 550. 7 de noviembre de 1984).

✓ Se creó la "escuela especial para deficientes mentales" (Ley N° 4244- Decreto G. N°143. 12 de diciembre de 1984).

✓ Se dispuso la creación de Consejos Provincial y Técnico de planificación para elaborar "Primer Plan Quinquenal de Gobierno 1985-1989" (12 NOV 1984- Decreto Acuerdo E.G.B.S. N° 3454,).

✓ Se ordenó la incineración de todas las actuaciones sumariales instruídas por razones políticas, gremiales o estudiantiles (Ley N°2464 –Decreto G. N° 230. 1er- semestre 1984) y la restitución de los docentes cesanteados durante la dictadura cívico militar (Ley N° 4444 del 11 de Diciembre de 1986).

✓ Se declaró el estado de emergencia educativa en la provincia, y se estableció un programa centrado en la infraestructura escolar. (28 Febrero 1985, Decreto Acuerdo G. (C.E.) N° 471).

✓ Se implementó la enseñanza obligatoria de la materia Derechos Humanos I y II en el 2do y 3er ciclo de la Escuela de Cadetes de Policía. (Ley N° 4144- Decreto G. N° 3369. 3 de octubre de 1984).

✓ Se impulsaron acciones destinadas a la expansión del sistema educativo provincial como parte del objetivo de democratización de la enseñanza y ante el desafío de las desigualdades existentes para acceder al servicio educativo. Se crearon nuevas instituciones de ciclos básicos de educación media e institutos de estudios superiores orientados a la formación de docentes para enseñanza primaria en diferentes localidades del interior provincial de características rurales; pero, no se crean nuevos edificios para estas nuevas instituciones y debieron compartir el espacio con las escuelas primarias y secundarias existentes.

✓ Se dictaron reglamentaciones específicas sobre la organización de los centros estudiantiles, para el nivel terciario y, las escuelas primarias de jornada completa.

✓ Se presentó en 1987 el *Plan de Regionalización y Nuclearización del Sistema Educativo Provincial* con el objetivo reformar el sistema educacional; la reforma estuvo orientada a la descentralización de las funciones administrativas y técnico-pedagógicas, a fin de mejorar los servicios de supervisión y favorecer la implementación de políticas de justicia social y reformas de la enseñanza media y del Profesorado para la Enseñanza Primaria.

Más allá de estas propuestas y acciones emprendidas en el marco de la democratización de la educación provincial, seguían vigentes las normativas establecidas

durante la dictadura, al igual que los Lineamientos Curriculares para la Escuela Primaria que eran del año 1978.

En este contexto político-educativo se convocó y organizó el CPN. El Ejecutivo Nacional envió al Congreso de la Nación Argentina el proyecto de convocatoria a un congreso pedagógico que sería una reedición de aquel Congreso Sudamericano convocado por Sarmiento, y con la finalidad de abrir una nueva etapa en la educación que superase las contradicciones y antinomias arraigadas desde ese entonces (Nosiglia y Santiago, 1989: 53), y cuya consecuencia, aunque no vinculante, sea la formulación de una nueva ley de educación fruto del consenso democrático (Abratte, 2008: 81). El gobierno buscaba que se discutiera el sentido de la educación pública que la tradición republicana había dado origen a fines del siglo XIX (Southwell 2001: 8).

La iniciativa fue bien recibida por los diferentes sectores (partidos políticos, gremios docentes, iglesia, organizaciones e instituciones de la sociedad civil); el Congreso Nacional aprobó la iniciativa, con las modificaciones propuestas por el Partido Justicialista: cambio de designación de *Segundo Congreso Pedagógico Nacional* por el de *Congreso Pedagógico Nacional*, y la ampliación de la participación en la organización del CPN al Poder Legislativo y a las provincias, que en el proyecto original solo se les pedía la adhesión. Con la modificación se le transfiere a los gobiernos provinciales la responsabilidad de la realización del Congreso Pedagógico en sus respectivas jurisdicciones (Nosiglia y Santiago, 1989: 53).

Finalmente el 30 de septiembre de 1984 se sancionó la Ley N° 23.114 que convocaba al CPN con “la más amplia participación” (Ley N° 23.114, 1984, art. 1) de todos los sectores: fuerzas políticas, docentes, estudiantes, padres, gremiales, organizaciones sociales; sus objetivos eran: crear una estado de opinión en torno a la educación; recoger la opinión de las personas y sectores interesados; plantear los problemas con los que se enfrenta la educación argentina y analizar alternativas de solución que faciliten la función del gobierno en sus esferas legislativa y ejecutiva; y crear lazos de fraternidad entre los educadores argentinos de otros países latinoamericanos (Ley N° 23.114, 1984, art. 2). El Congreso Pedagógico se propuso como espacio donde la sociedad en su conjunto participe en la elaboración de un diagnóstico de los problemas educativos y, también, de cuales debían ser sus soluciones.

La organización del Congreso se llevó adelante siguiendo la intención de ser una convocatoria amplia, pluralista y federal; para un cumplimiento efectivo de la convocatoria se determinó: la conformación de una Comisión Asesora integrada por personalidades, políticos y educadores de diferentes extracciones política y representantes de la Iglesia Católica, y que cada provincia, la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y Territorio Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, organizaran el Congreso Pedagógico en sus jurisdicciones educativas según sus propios criterios con la ayuda financiera del Ejecutivo Nacional (Ley N° 23.114, 1984, arts. 3-5). Para garantizar la amplia participación se organizaron distintas instancias territoriales (Comisión Organizadora Nacional, 1986[a]: 2-12):

✓ A nivel país se determinaron la Comisión Organizadora Nacional y la Asamblea Pedagógica Nacional.

✓ A nivel jurisdiccional se organizaron las Comisiones Organizadoras Jurisdiccionales y las Asambleas Pedagógicas Provinciales.

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

✓ A nivel de nivel de las zonas o unidades territoriales menores en que se divide el país (localidades departamentales o departamentos), correspondieron: las Comisiones Organizadoras Locales y las Asambleas Pedagógicas de Base.

Las actividades inherentes a al Congreso se iniciaron en el mes de abril de 1986, fecha en la que comienza a sesionar la Comisión Organizadora Nacional y concluyeron formalmente en 27 de febrero al 6 de marzo de 1988, cuando tuvo lugar la Asamblea Final de Embalse, Río Tercero, Córdoba.

En Catamarca, el CPN se organizó en el marco de las disposiciones nacionales, se determinaron nueve entidades con diferentes tareas y ámbitos de acción[8], y se dispuso la división de la jurisdicción en dieciséis territorios (una asamblea por cada departamento). El Congreso Pedagógico dio inicio en la provincia en junio de 1986, su inauguración se realizó en el Cine Teatro Catamarca con la presencia de autoridades provinciales como el Gobernador Ramón Saadi, el Intendente capitalino Yamil Fadel y el Ministro de Educación, Manuel Molina; los trabajos en comisiones empezaron con las Asambleas de Base a partir del 12 de junio de 1986 de manera oficial, entre sus funciones se fijaron las de redactar y aprobar los informe finales correspondiente a cada zona. La Asamblea Provincial se realizó del 19 al 24 de octubre de 1987, en ese mismo mes se redacta el Documento de *Informe Final del Congreso Pedagógico* en la provincia (Brizuela, 2014: 23).

3.2. Los Componentes del DPE del 2do CPN en Catamarca

El DPE del CPN se articula en torno a ciertas nociones que actúan como puntos nodales o nudos de significación de una red semántica en la que se advierten relaciones de equivalencias y de oposición. En nuestro análisis advertimos los siguientes componentes de este discurso:

a) Democracia, participación, proyecto nacional, y educación permanente como puntos nodales del DPE y relaciones de equivalencia entre ellos

El CPN se convocó en torno a dos nociones centrales *democracia* y *participación*, ambos términos constituyeron dos puntos nodales del discurso educativo de la transición democrática, y en torno a ellos se articulan las siguientes relaciones de equivalencia: Democracia = Participación = Intervención; Democracia = Participación = Integración; Democracia = Participación = Descentralización; Democracia = Participación = Pluralidad = Tolerancia. El discurso del Congreso organizó una nueva identidad una nueva identidad democrática y de la participación, con el fin de cambiar el sentido de la lógica de las decisiones políticas rompiendo con la tradición verticalista, autoritaria y centralista:

[8] 1) Comisión Organizadora Provincial o Jurisdiccional se integró con "miembros del poder ejecutivo, legislativo, de la Curia, docentes de diferentes niveles del sistema, representantes de los gremios y entidades culturales"; 2) Comisión Asesora Honoraria, se determinó que estuviera integrada por "personalidades reconocidas del campo educativo y cultural"; 3) Comisión de Coordinación Técnica Ejecutiva, la conformaron representantes de: Consejo de Educación, Dirección de Enseñanza Media y Superior (DIEMS), y Dirección de Cultura; 4) Secretaría Administrativa la integraron "miembros del área educativa"; 5) Secretaría de Difusión conformada por delegados de los medios, represéntate de la subsecretaria de Información pública y de la Comisión Organizadora provincial; 6) Gabinete Técnico la integraron representantes de las áreas técnicas de educación y estadística; 7) Comisiones departamental fueron representadas por un integrante de la Comisión Organizadora provincial, jefes departamentales, entidades gremiales docentes de todos los niveles representantes del medio cultural; 8) Comisión local fueron integradas por un representante (por localidades) de la Comisión Organizadora provincial, de la Comisión departamental, fuerzas vivas de la comunidad, docentes delegados de organizaciones ligadas a la familia y a la educación, delegados de organizaciones juveniles y gremiales de la localidad; y 9) Asamblea de base, fue integrada por toda la población interesada en participar en el congreso Pedagógico (Comisión Organizadora Provincial, 1986: 5-18).

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

El debate será organizado y se respetarán todas las propuestas en un clima de convivencia democrática. Esto dará oportunidad a todos los miembros de la Asamblea de expresar sus opiniones y discutir ampliamente los temas antes de sacar las conclusiones finales.

Todos los presentes tienen derecho a decir lo que piensan. Exponer sus puntos de vista con firmeza.

Su opinión es importante (…)

Tenga confianza, será escuchado.

Con la opinión de todos se construirán propuestas concretas.

Todas las propuestas serán tenidas en cuenta y se procurará llegar a un resultado final que rescate lo más valioso de las coincidencias logradas y registre las posiciones en los asuntos en que se llegó a acuerdos (Comisión Organizadora Nacional, 1986[b])[9].

En el Acto de Apertura de la Asamblea Pedagógica Nacional, Ricardo Alfonsín incluyó en su discurso la pluralidad de voces y la tolerancia como dos elementos esenciales en la noción de *participación* y, por ende, en la de *democracia*:

Por una parte, el componente cuantitativo, como el mecanismo de decisión según el cual las minorías acatan como decisiones colectivas las surgidas de la voluntad mayoritaria, libremente expresada en base a reglas de juego igualitarias y fundamentadas. Por otra parte, el componente de la tolerancia y el pluralismo, según el cual toda persona o grupo debe poder expresar y mantener sus convicciones, aun cuando ellas no coincidan con la voluntad mayoritaria (Comisión Organizadora Nacional, 1988: 40).

Desde el discurso se concibió la participación como elemento esencial del concepto moderno de democracia, y se la entendió como intervención de los sujetos (individuales o colectivos) en la cosa pública.

Pero PARTICIPAR[10] significa mucho más; significa pensar en los problemas, en lo que pasa. Preguntarse 'por qué pasa así? Y poder influir en las decisiones para que no vuelva a pasar. Si los bancos están rotos, si hay chicos que se van de la escuela sin terminarla. No se arregla solamente reparando el banco, o castigando a los chicos, o criticando a la maestra (Comisión Organizadora Nacional, 1986[b]).

Para el gobierno nacional la participación era el instrumento por el cual se supera "la filosofía y la cultura de la imposición autoritaria" (Aguinis, 1986: 8); el CPN como espacio amplio y plural de participación era considerado complementario al Programa Nacional de Democratización de la Cultura (Aguinis, 1986: 8); y se sostuvo que su carácter de pedagógico no era solo por lo que allí se discutiría, sino que en sí mismo tenía un sentido pedagógico. A través de su convocatoria se buscaba modificar el interés y significación que la educación del país tenía para los sujetos, quienes eran interpelados a "Crear un estado de opinión en torno de la importancia y trascendencia de la educación en la vida de la República" (Ley N° 23.114, 1984, art. 2); se les asignaba una responsabilidad como habitante del pueblo argentino: la de participar respecto del futuro de la misma, sobre sus problemas y soluciones.

La educación es un hecho que nos afecta desde que nacemos, antes de ir a la escuela, durante la escuela, y después de la escuela, cuando ya somos hombres y mujeres, adultos y ancianos.

[9] Las negritas no son nuestras.

[10] La mayúscula no es nuestra.

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

Nos afecta porque se recibe una educación en la escuela pero también educan la familia, el trabajo, el partido político, el sindicato, la televisión, la radio, etc.

Por lo tanto, todos nosotros, todo el pueblo argentino, tiene un interés claro en la educación y debe participar realmente en las decisiones que el país tome sobre ella.

No hay habitante de nuestro país que no sea afectado de una u otra forma por la educación que en él se imparte. Mucho menos puede desligarse de la suerte y el destino de la comunidad que lo condicionada histórica y culturalmente en todos los momentos de su vida (Comisión Organizadora Nacional, 1986[b])

En consonancia con el discurso educativo sostenido por el ejecutivo nacional, el DPE del Congreso en Catamarca también sostenía que "para que la democracia sea real debe ser (…) participativa" (Comisión Técnica Ejecutiva, 1986: 17). Se determinó que la participación sería el principio general de organización de la estructura del Congreso y de sus actividades; esta participación debía ser amplia, crítica, creadora y respetuosa de la opinión ajena por parte del conjunto del pueblo para la concientización sobre la importancia de la educación dentro del proyecto general de país, y el diseño de un proyecto educativo a partir de la realidad zonal y provincial inserto en un modelo de país (Comisión Organizadora Provincial, 1986: 5).

Para Nosiglia y Santiago el Congreso Pedagógico fue el espacio propuesto para aleccionar a un ejercicio de participación democrática, tal como expresa el mismo Alfonsín en su discurso de inauguración de las deliberaciones del Congreso, el 4 de mayo de 1986:

Este Congreso, además de fijar las pautas para un sistema educacional futuro, será pedagógico en sí mismo, ya que a través de su propio desarrollo nos impartirá la enseñanza fundamental de una democracia moderna, es decir nos enseñará a participar (Alfonsín, 1986 citado en Nosiglia y Santiago, 1989: 59)

La amplia participación que se pretendía incluía a todos los actores de la educación, incluso a los que pocas veces tenían la oportunidad de hacerlo: docentes, padres, estudiantes; las distintas Asambleas eran los espacios para los debates, y de ellas debían salir las propuestas concretas para la educación argentina.

Más allá de estos dos puntos nodales del discurso que articuló el Congreso, en Catamarca el DPE emerge la noción de *proyecto nacional*, con una fuerte carga significativa, por lo que se instala como el punto nodal núcleo del DPE del 2do CPN en Catamarca, alrededor del cual se amarra un conjunto de nociones con las que se definió la realidad educativa, sus problemas y los cambios necesarios para la reforma del sistema educativo nacional y provincial. La carga de significado se asentaba en el sentido político que cobra durante la transición democrática, especialmente en los sectores políticos y sociales adscriptos o cercanos a la tradición peronista. Este sentido político se evidencia en la cadena de equivalencias que observamos en torno a este término: Proyecto Nacional = nación libre y soberana = proyecto de vida trascendente = liberación Latinoamericana = crecimiento económico = igualdad distributiva = protagonismo popular = transformación del sistema total = equidad = cantidad y calidad. La participación en el CPN implicaba, entonces, algo más que una discusión técnica acerca de la educación, sino que involucraba un elemento político: la definición de un proyecto/modelo de país que es reclamado con urgencia para la solución de los problemas del país y, por ende, en de la educación. "Hemos hablado de educación. También de política" (Comisión Técnica Ejecutiva, 1986: 20); "No podía ser de otro modo, porque todo sistema educativo debe

responder a un proyecto nacional" (Comisión Técnica Ejecutiva, 1986: 22). Es decir, que la sociedad en su conjunto es interpelada a participar en pos de discutir y definir un proyecto nacional de país, y para determinar, a partir de él, un proyecto educativo.

La educación es una cuestión política e implica la existencia de posiciones diferentes que debaten y confrontan con la pretensión de construir hegemonía en torno a un proyecto educativo que responde, a su vez, a un proyecto nacional. Se establece una relación de equivalencia entre *Proyecto Nacional* y *Proyecto educativo*, ambos puntos nodales del discurso educativo con pretensiones hegemónicas en torno a un proyecto de país: "no es posible pensar en un proyecto educativo sin un proyecto nacional" (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 1). El significante fuerte, objeto de la lucha por la hegemonía es *proyecto nacional*, se demandaba la definición de un proyecto nacional que sustente un proyecto nacional de educación, que provea las definiciones básicas del ciudadano que se quiere formar, de quién debe hacerlo, en torno a qué valores debe hacerse, para qué, cómo y en qué condiciones debe llevarse a cabo esa formación.

La política educativa, económica, cultural, no podrá realizarse en nuestras comunidades sin la implementación de un proyecto nacional que asegure la pluralidad, el disenso y la difusión real que asegure las auténticas expresiones populares para rescatar nuestra escala de valores y lograr así una verdadera y sólida integración nacional con un proyecto debidamente planificado. (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 10.

En el DPE se reclamó la necesidad y urgencia de fijar una filosofía humanista acerca del hombre que se quiera formar; un proyecto político que haga posible el proyecto educativo; una pedagogía que contemple lo nacional y lo latinoamericano, que respete las características personales y culturales de "nuestro pueblo" (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 97), esto solo era posible a través de una pedagogía de carácter nacional, la que podía elaborarse "Reflexionando sobre la problemática educativa argentina, basándose en nuestras propias necesidades, partiendo de las características exclusivas y únicas de nuestro pueblo, como así también de las particularidades de la región que integran el país" (Comisión Técnica Ejecutiva, 1986: 7). Se planteó como desafío la elaboración de los fundamentos antropológicos que permitieran elaborar una pedagogía nacional, la cual debía surgir de la propia comunidad (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 15). Hay una relación de equivalencia entre las nociones de proyecto nacional, identidad nacional y pedagogía nacional.

En el DPE del CPN la educación es concebida como educación permanente "en el espacio y el tiempo", la educación debía considerar la capacidad y el derecho del hombre a aprender y perfeccionarse desde que nace hasta que muere (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 15); sobre esta concepción de educación se planteó la propuesta de reforma del sistema educativo. La educación fue entendida como un proceso de "transmisión, consolidación y transformación de la cultura de un país" (Comisión Técnica Ejecutora, 1986: 5); su función era ser el "instrumento práctico" para la "reafirmación de la conciencia Nacional y Latinoamericana" (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 6), y, su fin: "salvar" al hombre de la "deshumanización" (Comisión Organizadora Provincial, 1987:. 4), bregar para el logro de la "trascendencia y la identidad con su terruño", lo cual se logra por la enseñanza de la "historia verdadera", "amor a la tradición", "justificación de los valores morales y religiosos" (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 5). El DPE se diferenció, así, de la concepción sostenida por el gobierno nacional que se referenciaba en la tradición republicana que defendía, entre otros principios, la laicidad de la

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

educación. Apreciamos en DPE del Congreso en Catamarca la incidencia del pensamiento espiritualista nacionalista con elementos católicos.

Se cualificó la educación permanente como "liberadora", "participativa" y "creativa", "democratizadora" y de "afirmación nacional" (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 6). La educación permanente, fundamentó la propuesta de la educación no gradual y el reconocimiento del sistema no formal como educativo: "La concepción de la educación permanente modifica la estructura educativa, pues la educación deja de ser patrimonio exclusivo de la escuela para formar parte de un proyecto político de país y ser responsabilidad de la comunidad en su conjunto" (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 15). Advertimos una relación de equivalencia entre proyecto nacional = democracia = participación = educación permanente.

Encontramos, también, en el DPE del Congreso Pedagógico la vinculación entre democratización del sistema educativo con las nociones de justicia social, equidad educativa y calidad educativa. Se sostuvo que la democratización del sistema requería de la democratización de la educación, para ello era necesario que siguieran los "postulados de justicia social y equidad educativa": "mediante la participación de todos los sectores de la comunidad, por encima de títulos y jerarquías" (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 16). La educación se vinculó con la consecución del "bien supremo", y éste con la "formación integral personal", la "trascendencia humana" y la "convivencia participativa y pluralista" para la formación y defensa de la identidad nacional, se une la participación a la "movilización del pueblo en defensa de su identidad cultural" (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 15). En el documento *Informe Final del Congreso Pedagógico* (1987) se presentó la propuesta de trasformación educativa calificada como democratizadora por su carácter regional, por lo tanto se proponía una educación diferenciada conforme a necesidades productivas y laborales; en este sentido entendemos que se vinculó la democratización educativa con diferenciación regional y con educación y trabajo.

Por otro lado, se asoció la equidad educativa con "la efectiva y justa distribución de los servicios educativos, atendiendo a los menos favorecidos, que son los más afectados" (Comisión Organizadora Provincial, 1987:13) y, la calidad con el "logro de resultados equivalentes en cantidad y calidad, a partir de la heterogeneidad de la población" (Comisión Organizadora Provincial, 1987:13). Para el logro de la equidad y la calidad se propuso la transformación de las estructuras institucionales, de la concepción pedagógica, los objetivos y fines de la educación, así el sistema educativo podrá responder a esta etapa democrática y que la educación cumpla su función formadora, la descentralización de las funciones del gobierno y de la educación posibilitan el acceso a los bienes materiales, científicos y técnicos, al desarrollo y al ejercicio de la libertad. (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 13).

Podemos rearmar esta cadena de equivalencia: educación democratizadora = justicia social y equidad educativa = transformación del sistema educativo.

b) El DPE no solo se compone a partir de relaciones de armonía, sino también de relaciones antagónicas

El DPE del CPN se enlazó a la antinomia *autoritarismo-democracia* que hegemonizó el periodo educativo de la transición democrática, el antagonismo supone que ambos conceptos se constituyen en la relación y en término de negatividad, la negación marca las fronteras políticas, la identidad antagónica, en el caso de autoritarismo-democracia se vinculan "dos términos con los que se delimita un pasado que se quiere abandonar y un

futuro que se considera deseable" (Tiramonti, 2007: 4). La dictadura que asoló el país fue señalada como un "tiempo dictatorial" atravesado por "intereses particulares que prefieren un país mediocre" (Comisión Organizadora Provincial, 1987:1), a éste se opone una "nación soberana y libre", se sostuvo que como consecuencia de ella el proyecto nacional se encontraba postergado (Comisión Organizadora Provincial, 1987:16), y por ende, se consideró que el sistema educativo argentino carecía de los marcos teóricos filosóficos y científicos que caractericen la educación argentina (Comisión Organizadora Provincial, 1987:97). Tal como se observa en el discurso educativo nacional, el DPE de 2do CPN se estableció las siguientes cadenas de equivalencias a partir del antagonismo autoritarismo *vs* democracia: Democracia = pluralismo = tolerancia = participación = descentralización *vs* Autoritarismo = dogmatismo = intolerancia = verticalismo = centralización (Abratte 2002: 44).

Otra relación antagónica que observamos en los documentos es democracia formal *vs* democracia material; de acuerdo al discurso la democracia formal, era aquella que mantenía las forma (mecanismos electorales, sufragio, división de poderes) pero que no garantizaba el bien general, en ella "coexisten los desocupados, el subempleado y el mal ocupado" y "apuesta a la especulación económica" (Comisión Técnica Ejecutiva, 1986: 8). En contraposición, la democracia material, era real e implicaba "la posesión de derechos básicos", "desarrollo pleno de las potencialidades", "igualdad de oportunidades", "libertad", "participación", "apuesta a la producción económica" (Comisión Técnica Ejecutiva, 1986: 8). Se estableció una equivalencia entre democracia formal = liberalismo = individualismo, se la vinculó con la política educativa de la Generación del 80 del Siglo XIX, y ésta, a su vez, con el "proyecto oligárquico" (Comisión Técnica Ejecutiva, 1986: 13), sus características eran el "coloniaje económico", la "educación para el control social y para perpetuar las diferencias de clases" (Comisión Técnica Ejecutiva, 1986: 15). La democracia material se asoció al "movimiento nacional y popular del 45" (Comisión Técnica Ejecutiva, 1986: 16) cuyo énfasis estaba puesto en el "contrato social" y en el "proyecto nacional" (Comisión Técnica Ejecutiva, 1986: 17), el bienestar y felicidad del conjunto social era la característica resaltada a este modelo. Hay una equivalencia entre Democracia = democracia real, social, orgánica y participativa = proyecto educativo nacional (Comisión Técnica Ejecutiva, 1986: 14). Entendemos que estas nociones y relaciones establecidas en el DPE se fundamentan en las que sostenía el Partido Peronista Nacional y que pueden apreciarse en el documento *El Peronismo participa del Congreso Pedagógico* (1987).

La lógica confrontativa que caracterizó el escenario político de la transición democrática (Southwell 2001, p. 6), también imperó en la realización del Congreso Pedagógico y se plasmó en la construcción de su discurso. En el DPE del Congreso en Catamarca observamos algunas confrontaciones con las cuales se buscó establecer una diferencia entre el modelo educativo sostenido en el Congreso en la provincia con otros modelos propuestos o sostenido por el gobierno nacional y con aquel que respondía al canon educativo fundacional liberal.

Respecto a la confrontación con el ejecutivo nacional se marcó a través de críticas reiteradas a la política nacional; estas críticas se traducían en reclamos por las decisiones o por la falta de ellas al Ejecutivo Nacional o al Congreso de la Nación, por ejemplo: "falta de decisión" respecto a establecer la legitimidad o ilegitimidad de la deuda (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 2), "la ausencia de un proyecto nacional" (Comisión

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

Organizadora Provincial, 1987: 19), “el bajo presupuesto nacional para educación y justicia” (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 163), “la falta de un proyecto nacional de país y de educación, con una visión regional” (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 163).

En cuanto al modelo educativo fundacional del sistema educativo argentino, se cuestionó y repudió con fuerza, tanto el laicismo de la educación determinado en el Primer Congreso Pedagógico “en la Argentina liberal de los 80” (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 159) como la influencia positivista y enciclopédica “del siglo diecinueve” (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 22), se reclamó la ausencia de contenidos que vincularan a los sujetos con la región y con el trabajo, la verdadera historia y la identidad nacional y del hombre catamarqueño (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 24), en contraposición se debía concebir a la educación como “la formación de una clase de hombre (…) en y para el trabajo, entendido en lo manual e intelectual” (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 98).

Un eje central de la confrontación con el gobierno nacional es la que se plasmó en la antinomia entre proyecto nacional *vs* proyecto de modernización, este último propuesto por el ejecutivo nacional; la cuestión se planteó en torno a la capacidad transformadora de la reforma de modernización que proponía el oficialismo nacional:

Para que el proyecto educativo responda a un proyecto de Nación, no debemos creer ingenuamente en la modernización del actual sistema educativo, con alguna variante técnico-pedagógica, sino que la trasformación de este sistema debe ser total y puesta al servicio de un proyecto nacional, que nos inserte en un contexto Latinoamericano. (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 2)

Se predicó el proyecto de modernización como “reforma parche” que impide la actualización del sistema educativo que necesita el país siendo imprescindible implementar una serie de cambios que no sean solamente los de una simple “modernización”, basada en reformas “parches”, sino de los de una transformación profunda para responder a las problemáticas del hombre argentino y su cultura en cada región del país” (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 29,).

La modernización se asoció a las nociones de burocracia, centralización administrativa, verticalidad y autoritarismo, todos ellas consideradas vicios del sistema educativo que se deseaba cambiar. En contraposición, se sostenía que el Proyecto Nacional implicaba la “transformación profunda” que “responde a la problemática del hombre argentino y su cultura en cada región del país” (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 30), y se vinculó esta trasformación a “negociación de la libertad y creatividad” (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 31). Se afirmó que el proyecto nacional educativo proponía una transformación educativa que “debe ser total y puesta al servicio de un proyecto nacional, que nos inserte en un contexto Latinoamericano” (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 2).

Desde la relación de equivalencia establecida entre proyecto nacional = identidad nacional = proyecto educativo nacional, se planteó una confrontación con los que se denominaban “intereses foráneos” (Comisión Organizadora Provincial, 1987:19), adjudicados en especial a los medios de comunicación: “Estamos avasallados por los medios masivos de comunicación que teóricamente deben estar al servicio del hombre. Afirmamos que estos medios no son neutros” (Comisión Organizadora Provincial, 1987:19), se los acusó de transmitir, a través de la propaganda, formas culturales

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

"foráneas", "ajena al sentir nacional" (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 19). También se confrontó con ideologías como liberalismo capitalista y con las ideas que "proclaman la lucha de clases" (Comisión Técnica Ejecutiva, 1986: 18) a las que tachaban como "corrientes ideológicas" o "teorizaciones" alejadas de "nuestra perspectiva nacional" (Comisión Técnica Ejecutiva, 1986:18).

El DPE del CPN en Catamarca construyó una alteridad concebida como ajena y peligrosa respecto al "nosotros" y a lo "nuestro", esto expresa cierto maniqueísmo político y moral y excluyente: nosotros *vs* los otros; "los otros" equivalía a "lo ajeno a nuestro acervo nacional", y lo ajeno atentaba contra la identidad nacional y deterioraba "nuestro ser" (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 3-5). Sobre esta concepción se asentó la finalidad que debía tener el proyecto educativo:

Debemos crear un proyecto educativo con un papel dignificador de la persona humana, buscando que el hombre alcance mayor profundidad en su dignidad personal, para formar argentinos patriotas, solidarios, críticos, responsables y participativos con una concepción humanística y cristiana, concebido en la vivencia de los valores éticos asumidos por la sociedad argentina, cuya fuente es la moral cristiana (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 11).

Apreciaciones finales

Las siguientes son apreciaciones, nuevos interrogantes e hipótesis que abrimos a partir del análisis realizado del DPE del 2do CPN en Catamarca:

En primer lugar entendemos que el DPE del 2do CPN en Catamarca como un discurso construido bajo la lógica de confrontación política, polarizada y simplificada en la antinomia proyecto nacional *vs* el modelo liberal reformista; en base a esta antinomia se generó una cadenas de equivalencias y oposiciones que confrontaba; por un lado, dos modelos de país, uno libre y soberano, y otro ajeno, dependiente y mimético; y , por otro, dos modelos de educación: una nacional, humanista con base en una pedagogía nacional y en las particularidades de las distintas regiones del país, y otra, que relegaba al hombre a una variable económica que olvidaba el mundo de la realidad política-social nacional y regional, y las circunstancias del mundo de la producción y del trabajo. La confrontación principal fue con la propuesta educativa nacional; de acuerdo al proyecto alfonsinista el retorno a la vida democrática suponía poner en pleno funcionamiento las instituciones del país y modernización de la educación conforme a los requerimientos de la vida nacional, el tránsito a un nuevo proyecto implicaba rescatar todo lo bueno que el sistema educativo poseía, el alfonsinismo proponía un retorno al modelo liberal fundacional del sistema educativo argentino. Por el contrario, el DPE del Congreso en Catamarca sostuvo que el retorno democrático sólo era posible con la institucionalización de un Proyecto Nacional de país con base en un sistema federal; se rechazaba el canon fundacional liberal de educación, se lo consideraba el origen de los males y problemas que el sistema educativo arrastraba. Mientras que en el discurso educativo nacional giraba en torno de los conceptos de democratización, participación y reforma, en Catamarca los nudos significativos del discurso fueron proyecto nacional y proyecto nacional educativo, las nociones de democracia y participación serán unas más en una cadena de equivalencia donde figuraban otras tales como: cultura e identidad nacional; conciencia nacional y

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

liberación latinoamericana; justicia social y equidad; regionalización y unidad e integración; descentralización; educación integral humanista; y educación permanente. Todas estas nociones fueron articuladas en un proyecto de reforma educativa, programa educativo que requiere de un abordaje específico, y que excede los objetivos de este artículo. Nos interrogamos acerca de su alcance significativo en la construcción de proyecto educativo elaborado como propuesta de cambio de la educación desde CPN para Catamarca, así como en la reforma educativa llevada adelante en 1990.

En segundo lugar caracterizamos el DPE del Congreso como un discurso político retórico, cuya intención fue la de conmover y construir una identidad ciudadana apelando a argumentos fundados tanto el nacionalismo popular y sostenido por el partido peronista a nivel nacional en el CPN, como en la tradición católica. Pero, en tanto propuesta de política educativa y pedagógica, amalgamó conceptos y definiciones provenientes de otras tradiciones y discurso educativos como los del desarrollismo pedagógico; le educación liberadora; y las provistas por la academia educativa a partir de sus investigaciones durante la transición democrática. Estas articulaciones dan cuenta de ciertas condensaciones discursivas que nos abre el interrogante sobre cómo funcionaron en la construcción de este discurso; sostenemos, a modo de hipótesis, que esa amalgama de visiones construyó un discurso bajo una lógica de equivalencias que poco margen dejó al disenso, y redujo los antagonismos, o simplificó el espacio de confrontación política y educativa; un discurso que apeló a la construcción de una nueva instancia fundacional y de una nueva identidad colectiva no basada en pactos sino en el rescate de los "valores tradicionales", "el ser argentino y catamarqueño". Nos preguntamos ¿cuáles son los ejes en torno al cual se construyó esta nueva instancia educativa e identidades?; ¿cuáles son esas nuevas identidades a constituir?; ¿qué papel se le otorgó al Estado en esta construcción?; ¿cómo se definió la relación del Estado con la educación y la relación con otros agentes educadores como la Iglesia o las empresas?; y ¿cómo se definió la relación educación pública y educación privada?.

En tercer lugar comprendemos que el 2do CPN fue un espacio que puso a la educación en el centro del debate con la intención de ser una instancia de participación amplia y plural de elaboración de un diagnóstico educativo y de discusión de posibles reformas del sistema y de los sistemas educativos provinciales. Fue, sin duda, un espacio que rompió (o por lo menos pretendió romper) con la lógica tradicional verticalista de decisión e implementación de las políticas educativas. Con relación a esto, nos surge el interrogante acerca cómo se dio esta participación y pluralidad del CPN en Catamarca, si las Asambleas de Bases fueron los espacios donde los catamarqueños encuentran un lugar para debatir y ser escuchados como sostiene Brizuela en su investigación (2014: 32)?; ¿Hubo espacio para el disenso?; ¿dónde se plasmaron estos?. Las preguntas no son antojadizas; nos llamó la atención que en el documento *Informe Final del Congreso Pedagógico* (1987) elaborado a nivel de la jurisdicción, para cada punto del temario del Congreso, sólo se consignó el Dictamen "en general", a diferencia del informe final de la Asamblea Pedagógica Nacional redactado después de Embalse de Río Tercero en el año 1988, donde se registró también los dictámenes de acuerdo unánime, dictámenes de acuerdo mayoritario, y dictámenes de disensos.

En cuarto lugar destacamos del DPE es su contenido programático cuyos ejes fueron la integración y descentralización de la educación; la educación permanente con fuerte vinculación en la relación educación y trabajo, relación que cruzó los cambios que se

proponen deben hacerse al sistema educativo; el debate educación laica o religiosa, la propuesta se construye con un fuerte adhesión a la enseñanza religiosa en las escuelas; se vinculan a estas relaciones los principios educativos de equidad y calidad educativa. Al respecto de este componente programático nos preguntamos si el mismo permitió o no a la sociedad catamarqueña definir para qué y cómo quería formar a las nuevas generaciones; también, si este programa fue producto de una alianza social y política, ¿entre quiénes? o ¿qué actores hegemonizaron estas definiciones?. De acuerdo a nuestro análisis, nuestra hipótesis es que en Catamarca al igual como se vio en otras provincias, y en la misma Asamblea Nacional del Congreso Pedagógico, las definiciones acerca de la educación fueron hegemonizadas por posiciones conservadoras cercanas a la Iglesia Católica y casi independiente de las adoptadas por las partidos políticos; mientras que los sectores que sostenían posturas educativas más progresistas no tuvieron la fuerza política necesaria para constituirse con una fuerza que actuara de un modo más orgánica a lo largo de todo el proceso de debates en el marco del Congreso.

A modo de conclusión señalamos que el DPE del 2do CPN realizado en Catamarca se pueden reconocer los temas y debates educativos que preocuparon y caracterizaron la educación con el retorno al sistema democrático de gobierno; momento histórico de nuestra educación que consideramos no fue aún estudiado y valorado en su significatividad: la de ser un tiempo de diagnóstico y definiciones educativas que luego serán reeditadas el periodo siguiente con las políticas neoliberales de los años 90; pero esta reedición no será una réplica en una correspondencia directa con las conclusiones del Congreso Pedagógico, sobre todo con las arribadas en las Asambleas en Catamarca. Por el contrario, algunas de los componentes del discurso del Congreso que señalamos en nuestro análisis se irán debilitando y muchas de las tensiones que marcaron el Congreso Pedagógico no serán las que consituirán ejes de debates en la mentada transformación educativa.

Referencias bibliográficas

Abratte, J. P. (2002). “Una aproximación al discurso político-educativo de la Reforma Educacional de Córdoba”. *Cuadernos de Educación*, Nro 2, 39-49. Córdoba. Recuperado de: https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/issue/view/66

Abratte, J. P. (2008). *Hegemonía, Reformas y Discurso Educativo en la Provincia de Córdoba (1984-1999)* Tesis de Doctoral. FLACSO, Buenos Aires. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10469/1371

Achilli, E. L. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio.* Rosario: Laborde Editor.

Aguinis, M. (1986). “Programa Nacional de Democratización de la Cultura y Congreso Pedagógico”. En Comisión Organizadora Nacional *Cuadernos del Congreso Pedagógico 5. Educación, Ciencia, Tecnología y Humanismo*. Buenos Aires: EUDEBA. 8-12

Álvarez Gallego, A. (8 de marzo de 2014). “Hacia una genealogía de la escuela en Occidente”. *Alejandro Alvarez Gallego*. Recuperado de: http://alejandroalvarezgallego.blogspot.com/2014/03/hacia-una-genealogia-de-la-escuela-en.html

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

Ansaldi, W. (2007). “La democracia en América Latina, un barco a la deriva, tocado en la línea de flotación y con piratas a estribor. Una explicación de larga duración”. En Ansaldi (Dir.) *La democracia en América Latina, un barco a la deriva*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica. 53-121.

Arata, N. y Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*. Buenos Aires: Novedades Educativas Ediciones.

Bazán, A. R. (2009). *Historia Contemporánea de Catamarca 1930-2009*. Catamarca, Editorial Sarquis.

Braslavsky, C. (1990). “El Caso Argentino: entre el pensamiento y la esperanza”. En *Las Reformas Educativas en las transiciones Democráticas.* Santiago de Chile: PIIE-i CI. 29 - 34

Brizuela, M. L. (2014). *El Discurso Periodístico Catamarqueño en el Diario LA UNIÓN: la convocatoria del Segundo Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988)*. Tesis de pregrado. Universidad Nacional de Catamarca, Facultad de Humanidades.

Buenfil Burgos, R. N. (2009). “Análisis Político del Discurso e Historia de la Educación”. En Pini (Comp) *Discurso y Educación. Herramientas para el análisis crítico.* Buenos Aires: UNSAM EDITA, 77-122.

Cejas, E. I. *et al.* (2018). “Historias de la Educación Argentina Enseñada e Historia de la Educación Investigada: articulación (?)”. En Guillamondegui *et al. La inclusión de la enseñanza de la Historia de la Educación Argentina en la formación docente inicial. Realidades, tensiones y desafíos*. Catamarca: Editorial Científica Universitaria-UNCa, 87-104.

Constantino, G. D. (2006). “El Análisis del Discurso en la Investigación Educativa y en la Enseñanza Escolar”. En Constantino *et. al. Discurso Didáctico. Perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales*. Buenos Aires: La Isla de la luna. 17-28.

Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. 18 ed. Madrid: Siglo XXI Editores

Garimaldi, N. (2002). “El Discurso Pedagógico Oficial. Una Manifestación del Discurso Social de fin de Siglo”. *Bitácora. Revista de la Facultad de Lenguas*.. Año 5, Nº X. 82-95. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Guichot Reina, V. (2006). “Historia de la Educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), vol. 2, núm. 1, enero-junio, 2006, 11-51. Universidad de Caldas. Manizales, Colombia. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116859002.pdf

Nosiglia M. C. y Santiago, B. (1989). “El Congreso Pedagógico: su organización y desarrollo”. En De Lella y Krotsch *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectiva*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana. 52 – 70.

Orellano, R. (2016). *Educación y transición democrática. Una mirada sobre intelectuales y políticas educativas*. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1246/te.1246.pdf

Pini M. (2008) *La escuela pública que nos dejaron los noventas*. Buenos Aires: UNSAM EDITA

Puiggrós, A. (1994). *Sujeto, Disciplina y Currículum.* 2º ed. Buenos Aires: Editorial Galerna. Col. Historia de la Educación Argentina. Tomo I.

Puiggrós, A. (1998). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas.* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Quiroga, N. (2011). *La educación en Democracia cuentas pendientes. Hacia un Estado que vincule el Conocimiento con los Valores, el Trabajo y la Producción*. Catamarca: Editorial Sarquís.

Southwell, M. (2001). "El Proyecto Educacional de la Argentina Post-dictatorial (1983-1989)". *Diálogos*. *Revista Electrónica de Historia* (Centro de Investigaciones Históricas de América Central). Recuperado de: http://163.178.112.11/index.php/ponencias-argentina.html

Tiramonti, G. (2004). "Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo". En Novaro y Palermo (Comps.) *La historia reciente. Argentina en democracia*. Buenos Aires: Edhsa, 223-238.

Tiramonti, G. (2007). "Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de la democracia". *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1. Recuperado de: http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar.

Wanschelbaum, C. (2014). "La educación durante el gobierno de Raúl Alfonsín (Argentina, 1983-1989)". *Ciencia, Docencia y Tecnología*. Vol. XXV, Nro. 48, 75-112. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n48/n48a04.pdf

Documentos:

Comisión Técnica Ejecutiva (1986). *Congreso Pedagógico. Documento de Apoyo*. Catamarca.

Comisión Organizadora Provincial (1986). *Congreso Pedagógico. Estructura Organizativa*. Catamarca.

Comisión Organizadora Provincial (1987). *Informe Final del Congreso Pedagógico*. Catamarca: Talleres Gráficos de la U.N.Ca.

Congreso de la Nación Argentina. Ley de Convocatoria al Congreso Nacional Pedagógico, Ley N° 23.114 del 30 de septiembre de 1984.

Comisión Organizadora Nacional, (1986[a]). *Pautas de Organización del Congreso Pedagógico*. Buenos Aires (Abril-Mayo).

Comisión Organizadora Nacional (1986[b]). *La Participación en el Congreso Pedagógico*. *2 Material para la Participación*. Buenos Aires (Abril-Mayo)

Comisión Organizadora Nacional (1988). *Congreso Pedagógico. Informe Final de la Asamblea Nacional*. Buenos Aires: EUDEBA.

Consejo Interprovincial para la Cultura, la Educación, la Ciencia y la Tecnología (CINCECYT) (1987). *El Peronismo participa del Congreso Pedagógico*. Buenos Aires: Editora del Sur

ACERCA DE LOS AUTORES

Mirtha Evelia Guillamondegui: Docente e investigadora categoría II de la Universidad Nacional de Catamarca. Profesora titular de las cátedras de: Historia de la Educación y Latinoamericana y Metodología de la Investigación en la Facultad de Humanidades. Integrante del comité asesor de la carrera de postgrado de Especialización en Didáctica y Currículum de la mencionada unidad académica. Dirige proyectos de investigación y de extensión universitaria. Ha publicado libros y artículos en co-autoría sobre problemáticas de la educación superior, la formación docente inicial, entre otras temáticas.

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

Lourdes Gabriela Martínez: Profesora en Ciencias de la Educación, egresada de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca. Ayudante de Segunda Categoría en la cátedra de Metodología de la Investigación II del profesorado en Ciencias de la Educación. Profesora interina de Prácticas de la Enseñanza III en el profesorado de Educación Especial en el Instituto de Educación Superior Juan Manuel Chavarría y de Taller de Practica I: Instituciones Educativas y Contextos Comunitarios en el profesorado de Educación Secundaria en Geografía en el Instituto de Educación Superior Clara J. Armstrong.

Giuliano Emmanuel Vizcarra: Estudiante avanzado en los profesorados en Ciencias de la Educación y en el profesorado de Francés, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca. Ayudante de Segunda categoría en la cátedra de Política Educativa del profesorado en Ciencias de la Educación. Su perfil se orienta en los campos disciplinares de Historia de la Educación Argentina y Política Educativa.

Cristian Matías Ortiz Calderón: Estudiante del profesorado en Historia. Fue ayudante alumno de la cátedra "Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana". Integrante del equipo de investigación que desarrolla el estudio sobre la Historia de la Educación Argentina y su enseñanza. Ha publicado libros y artículos en co-autoría sobre problemáticas de la enseñanza de la Historia de la Educación. Fue Becario del programa de Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas con el trabajo titulado: "Por qué y cómo de la Historia y Política de la Educación en la formación docente inicial".

ALQUIMIA EDUCATIVA

Taller interno de Introducción al Análisis del Discurso (AD) y al comentario de textos

Judith de los Ángeles Moreno
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Catamarca
yuyted@hotmail.com

CC BY NC SA

Víctor Alexi Jerez
CES FASTA
Jerez.alexi@hotmail.com

Resumen

El artículo da cuenta del alcance y los resultados del taller denominado: "Introducción al Análisis del Discurso (AD) y al comentario de textos" que se desarrolló en el marco del Proyecto de Investigación Código: 02/Ñ590, titulado: "Memorias del pasado reciente: una mirada desde la historia, la prensa y la literatura. Catamarca 1974-1982", radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca. El objetivo del taller ha sido promover un espacio de reflexión conjunta y, sobre todo, de producción compartida, acudiendo a las herramientas provistas por el Análisis del Discurso (AD) y por la técnica del comentario de textos, que incluyó consideraciones teóricas y prácticas del *texto común* (NÚÑEZ Y DEL TESO 1996). Se propuso como corpus de análisis el artículo de opinión: "Cuando la profesión nos duele", publicado en el Diario La Unión, el jueves 29-07-1976. Pensadas en términos de resultados inmediatos de esta experiencia de práctica educativa, las producciones consistieron en escribir un comentario de texto inspirado en el artículo periodístico mencionado. Se esperaba con ello ofrecer herramientas teórico-metodológicas concretas que partieran del taller y que continuarán en las prácticas de escritura de los trabajos y/o publicaciones de los miembros del equipo de investigación, en términos de resultados inmediatos.

A partir de la narrativa y análisis de esta experiencia, en este artículo nos proponemos como objetivo evaluar la productividad y funcionalidad de algunas nociones del análisis del discurso para el abordaje de fuentes periodísticas en el marco de la práctica de investigación en el área de estudios de la memoria.

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

Palabras clave: Análisis del Discurso, artículo de opinión, comentario de textos, taller interno

Internal workshop on Introduction to Discourse Analysis (DA) and text commentary

Abstract

The article reports on the scope and results of the workshop entitled: "Introduction to Discourse Analysis (DA) and text commentary", which was developed within the framework of Research Project Code: 02/Ñ590, entitled: "Memories of the recent past: a look from history, the press and literature. Catamarca 1974-1982" based at the Faculty of Humanities of the National University of Catamarca. The aim of the workshop was to promote a space for joint reflection and, above all, shared production, using the tools provided by Discourse Analysis (DA) and the technique of text commentary, which included theoretical and practical considerations of the common text (Núñez and Del Teso 1996). The corpus of analysis proposed was the opinion article: "Cuando la profesión nos duele" (When the profession hurts us), published in the newspaper La Unión on Thursday 29-07-1976. The productions consisted of writing a text commentary inspired by the above-mentioned newspaper article, with the immediate results of this experience of educational practice in mind. It was expected to offer concrete theoretical and methodological tools starting from the workshop and continuing in the writing practices of the research team members' papers and/or publications, in terms of immediate results.

Based on the narrative and analysis of this experience, the aim of this article is to evaluate the productivity and functionality of some notions of discourse analysis for the approach to journalistic sources in the framework of research practice in the area of memory studies.

Keywords: Discourse Analysis, opinion article, text commentary, internal workshop

En las últimas dos décadas los estudios sobre el pasado reciente de Latinoamérica han ocupado un espacio preponderante entre las ciencias sociales y humanas. Desde distintos enfoques y posiciones ideológicas, el campo académico indaga sistemáticamente en fuentes para rastrear e interpretar las huellas de hechos sociales traumáticos del continente. En nuestro país, particularmente, a inicios de la primera década de este siglo, los movimientos de derechos humanos han encontrado espacios políticos para reclamar una revisión a la verdad estatal hegemónica de los '90 sobre lo acontecido durante la última dictadura militar (1976-1983), frente a la impunidad judicial garantizada durante el menemismo. Esta estrategia de las organizaciones de derechos humanos permitió la re-construcción de los sentidos que circulaban socialmente sobre los crímenes de la dictadura militar.

La reconstrucción de la memoria colectiva, no necesariamente coincidente con las memorias individuales, está intervenida siempre por un dinámico entrecruce de posicionamientos ideológicos, con un rango amplísimo de prácticas y simbolismos sociales, que construyen y consolidan diferentes versiones del pasado. Es por ello por lo que los estudios de la memoria indagan en las formas en las que funciona la memoria social, las lógicas de la rememoración y los sentidos, usos y apropiaciones del pasado. En este contexto epistémico, el análisis del discurso (AD) se destaca como metodología analítica de aproximación a las fuentes ya que ofrece herramientas de abordaje heterogéneas pero que parten de "presupuestos teóricos compartidos por un gran número de especialistas del discurso: el lenguaje como actividad, la contextualidad radical del sentido, el carácter interactivo de la comunicación verbal, etc. Es inevitable que estos presupuestos constituyan objetivos de discurso pero sin ellos no habría un espacio de investigación común." (Maingueneau, 2005:69).

Desde esta perspectiva, en la Universidad Nacional de Catamarca, en el marco del plan de desarrollo del Proyecto de Investigación "Memorias del pasado reciente: una mirada desde la historia, la prensa y la literatura. Catamarca 1974-1982" (código N° 02/Ñ590), se programaron jornadas de fortalecimiento interno del equipo de investigación dentro del campo de la Lingüística y, en particular, desde los Estudios del Discurso: se planificó el taller: "Introducción al Análisis del Discurso (AD) y al comentario de textos". A partir de la narrativa y análisis de esta experiencia, en este artículo nos proponemos como objetivo evaluar la productividad y funcionalidad de algunas nociones del análisis del discurso para el abordaje de fuentes periodísticas en el marco de la práctica de investigación en el área estudios de la memoria.

Descripción de la propuesta pedagógica

Esta experiencia se desarrolló en dos jornadas; se inició el día 19-09-2019 y tuvo su continuidad el 07-10-2019. Participaron todos los integrantes del equipo, en el que coinciden profesionales y estudiantes provenientes de la Historia, particularmente, de las ramas de la Historia Política y de la Historiografía, como también de las Letras, en la doble orientación de la Lingüística y la Literatura.

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

La propuesta de taller se desarrolló en dos partes: la primera consistió en el abordaje de nociones teóricas o ideas básicas del AD como método de análisis, esto es, el anclaje enunciativo; subjetividad deíctica, afectiva y axiológica; modalización; intertextualidad. Además, el editorial como género periodístico, su organización general y las relaciones que lo estructuran y le dan unidad. En esta instancia, se propuso como objeto de estudio al editorial titulado "Cuando la profesión nos duele", publicado en el *Diario La Unión*, el jueves 29-07-1976 (transcrito en el Anexo Único de este trabajo). A propósito de esta publicación, se hizo necesaria la inclusión de algunos otros temas como: el editorial periodístico; el uso irónico de las comillas; párrafos de funcionalidad especial: el de inicio y el de cierre; verbos de afección y predicados de estado, entre otros. Dado el carácter interdisciplinar de los integrantes del equipo, el criterio más rentable fue el de concretar el abordaje teórico en simultáneo con la lectura y ejemplificación tomando como base el texto propuesto.

A su vez, se generó un espacio para la producción de textos que recogieran las interpretaciones logradas mediante el análisis y se definió que el género textual más funcional para los propósitos formativos del equipo era el comentario de textos. Precisamente, el comentario de texto tiene su origen en la lectura. Señalan Núñez y del Teso (1996, p. 227) que comentar un texto es presentar de forma organizada y coherente la reacción personal a su contenido, la respuesta que su lectura provoca. No se trata de una mera transcripción de las ideas del texto leído. En esta línea, se plantearon a los talleristas lecturas y relecturas parciales o por tramos y también, totales del texto seleccionado con miras a ir tentando camino desde las respuestas inmediatas hasta ir desentrañando el sentido del texto. En este punto, los teóricos españoles insisten en que el comentario sirve para fijar el sentido de manera definitiva, pero no el sentido del texto que variará según las circunstancias y los lectores, sino el sentido de una lectura.

La intención fue, también, mostrar a los talleristas cómo la propia lectura queda transformada por el comentario, en la medida en que, por su carácter sistemático y formalizado, obliga a tomar decisiones sobre cuestiones del texto que, de otra manera, permanecerían latentes o abiertas. En suma, cómo la práctica lingüística de la redacción del comentario los ponía en la posición de elaborar conclusiones personales sobre el contenido del texto leído y releído, a la par que en el brete de dar cuenta de la reacción personal, emotiva y valorativa que la lectura del texto suscitó.

Aportes teóricos y procedimentales de la propuesta

Al delinear los pasos para la preparación del taller, surgió la necesidad de definir parámetros y categorías de base que permitieran montar allí las operaciones siguientes. En este sentido, para orientar la producción del comentario, el trabajo durante el taller se organizó siguiendo los apartados detallados a continuación:

***Aspectos Relacionados con el Análisis del Discurso (AD)*:**

La funcionalidad del título, es decir, "Cuando la profesión nos duele". La presencia de un verbo de afección como "doler" en la predicación, en tanto denota un estado de afección psíquica, esto es, sensaciones y sentimientos.

El anclaje enunciativo del texto. En este punto, y siguiendo a Kerbrat- Orecchioni (1986), cómo el sujeto enunciador del discurso se inscribe en él y cómo este aflorar de la presencia del sujeto hablante puede ser más o menos visible. Se explicó (brevemente) a los talleristas cuáles eran estas huellas lingüísticas de la subjetividad deíctica, afectiva o emotiva, evaluativa y modalizadora o modalizante y cómo rastrearlas en el artículo de *La Unión*. Asimismo, siguiendo lo explicitado en la *Nueva gramática de la lengua española*, se explicó que cabe dentro del concepto de modalidad, cualquier manifestación lingüística que revele la presencia del hablante en el mensaje (2010, p. 726). Tomamos como ejemplo el siguiente fragmento del editorial:

En la misión periodística nos toca a diario vivir las más variadas emociones: accidentes, dramas familiares, problemas sociales, crímenes, … La amplia gama de hechos que la vida presenta, con el correr de los años, han desfilado ante nuestros ojos. (*La Unión, 29-07-1976*)

En este pasaje se orientó la atención de los talleristas hacia los indicadores de la deixis personal, en este caso, las formas del pronombre personal de 1era. persona del plural, que ya está presente en el título, esto es: *nos* y el pronombre posesivo de la misma persona en función determinativa: *nuestros* (ojos). También se promovió la reflexión metalingüística acerca del denominado "nosotros exclusivo", en tanto, este uso excluye al interlocutor (lector) e incluye a otros iguales a mí, es decir, a los periodistas de cuya misión (y en el título "profesión") se habla, siguiendo los esquemas: Yo + no yo, o Yo + él (singular o plural) = nosotros, los periodistas (yo entre ellos).

Usos retóricos de signos de puntuación. Las comillas para ironizar: "Algunos detenidos en el momento del "recreo", a la derecha", en el epígrafe de una de las fotografías que ilustran el artículo y usadas también en el cuerpo del texto. Se suele coincidir en señalar el carácter desvalorizador de este uso: "apuntar a un blanco al que se trata de descalificar", en palabras de Kerbart- Orecchioni (1986, p. 102). Uso del cuantificador "tan" y de la conjunción copulativa negativa "ni" para reforzar el énfasis del adverbio "siquiera" en: "no se les ha comunicado ni tan siquiera cuáles son los cargos que se les hace".

Intertextualidad. Supone la presencia de un texto dentro de otro, mediante distintos procedimientos: citas, paráfrasis, alusión. En este punto, la idea fue guiar a los talleristas a advertir las relaciones que el artículo construye, por un lado, con la Biblia, particularmente, con los 10 mandamientos. Y, por otro, con el comunismo y su sistema carcelario.

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

Aspectos Relacionados con la Construcción de Sentido Activada por el Texto:

Para desarrollar este apartado las preguntas de partida fueron: ¿Qué imaginarios activa el texto?, ¿Qué sucesos selecciona el texto para describir e interpretar?, ¿En qué ideología se sustenta el texto? ¿Cómo se organiza el material verbal y qué tópicos representan discursivamente la progresión de la información en el texto? ¿En qué aspectos elige poner el ojo el enunciador o qué merece ser dicho dentro del conjunto de hechos del que pretende dar cuenta el texto?

Aspectos Relacionados con la Tipología Textual Artículo de Opinión- Editorial Periodístico

Definición del editorial. Género periodístico que explica, valora y juzga un hecho noticioso de especial importancia. El contexto sociohistórico de la publicación delimitado por el paratexto (jueves, 29 de julio de 1976) funciona como un límite de interpretación: el periodista se compromete con su realidad actual y la analiza desde su perspectiva. Se advierte el impacto político del texto y se hacen hipótesis sobre las intenciones que persigue el editorialista en relación con ese contexto.

Definición de la intención argumentativa del artículo de opinión. La manifestación de una perspectiva o punto de vista y el intento de influir en la opinión pública. El editorial inicia explicitando una postura sobre la misión periodística en relación con la ética profesional y la objetividad y "la exigencia de la tradición periodística de LA UNIÓN y aún más porque nos lo impone nuestra conciencia.". La tradición católica del diario en cuestión aparece como trasfondo ideológico y como sustento del razonamiento planteado. El autor explicita sus intenciones: "Es hora de reflexionar. Reflexionar profundamente, con espíritu cristiano.". Y, en otros pasajes como el siguiente: "Para eso existen leyes. Normas legales impuestas por los hombres, que los hombres aceptan y deben respetar. Pero de allí a la situación que nos ocupa, hay una distancia sideral", fragmento en el que la opción por el lexema "sideral" puede entenderse como un comentario implícito, susceptible de introducir una apreciación del enunciador acerca de la enunciación situacional. En relación con el contexto de publicación, la lectura del editorial permite hipotetizar sobre las intenciones políticas que persigue el autor y el diario en defensa del trato humanitario de los detenidos en el Instituto de Rehabilitación de "Dr. Julio Herrera".

Descripción de la estructura del tipo textual. Una introducción informativa que delimita el tema y abre el texto; una segunda interpretativa, en la que el autor expone argumentos e interpretaciones; y, la última fase deliberativa o conclusiva, que condensa las apreciaciones sobre el tema.

Discusión sobre las relaciones y el compromiso ideológico entre el editorialista, el diario y el contexto social catamarqueño. La modalidad taller permite poner en reflexión, a partir de los conocimientos previos sobre el Diario La Unión como institución local, las posibilidades de publicación de este texto particular en el contexto de la dictadura y la censura de los medios.

Aspectos Relacionados con la Escritura del Comentario de Texto

Construcción del sentido a partir de la interrelación entre los sujetos lectores, sus circunstancias y el texto fuente. El comentario grupal permite recuperar el caudal informativo del texto, para poder luego contrastar posiciones teóricas e ideológicas, sentidos derivados de las lecturas individuales y se reconstruye información del contexto de publicación.

En este punto, es de resaltar que, entre los talleristas, se formaron 4 (cuatro) grupos de 3 (tres) integrantes cada uno (incluidos quienes dictamos y orientamos el Taller) para poner en debate el editorial leído y para ir apuntando primeras impresiones de la lectura colectiva y de las sucesivas relecturas grupales.

Definición del comentario crítico. "El comentario es una forma lingüística de reaccionar y responder a los textos, de manera que tenga que adoptar también la forma de texto, la unidad lingüística en los procesos de comunicación" (Núñez – Del Teso, 1996, p. 65).

En cuanto a la puesta en texto o escritura del comentario y con respecto al método, hemos seguido la recomendación de Núñez y Del Teso en tanto "debe ser modular y basado en un análisis correcto de lo que es la propia coherencia textual" (1996, p. 55) y hemos tratado, al mismo tiempo, de insistir en que no se trata de recetas aplicables a todos los textos sino que, por el contrario, cada texto tiene una estructura de base que habría que reconocer (*íd.*).

Durante la última jornada del taller, la ejercitación de escritura del comentario fue realizada en grupos de 2 (dos) y hasta de 3 (tres) integrantes. En un solo caso se trata de una producción individual. Recogimos 5 (cinco) en total.

Estructuración del comentario crítico. Presenta una organización autónoma, gobernada más por las características del texto fuente y de la respuesta que genera. El modelo de estructura sugerido para la escritura está constituido por tres partes:

Introducción. Información fática; presenta el fondo común de conocimientos sobre el que se va a construir el texto; establece el contacto con los interlocutores; contextualiza el texto fuente.

En este apartado, se hizo hincapié en que tanto las introducciones como las conclusiones son párrafos particularmente difíciles de escribir. En el caso de la Introducción, (Serafini, 2011, p.161) por la necesidad de superar el obstáculo del folio en blanco, pero –en el comentario de texto- además por la necesidad de establecer el vínculo con los destinatarios o lectores (de allí lo de la información fática) por un lado, y de trazar el vínculo con el texto fuente, por el otro. En pocas palabras, la introducción tiene que resultar atractiva y eficaz. A continuación, seleccionamos algunas introducciones de entre las producciones de los talleristas:

Amparado en el poder simbólico de la iglesia en Catamarca y en lo axiomático: "Para exigir justicia hay que comenzar siendo justos", el enunciador del texto editorial titulado "Cuando la profesión nos duele", sale al ruedo de la escritura periodística con el propósito

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

de enmendar públicamente una primera actitud de “ignorar ciertas cosas” que le producen “vergüenza y dolor”, ante la irrupción de la privación de la libertad de ciudadanos catamarqueños, una vez sobrevenido el golpe de estado de 1976. (Ejemplo 1)

El autor (posiblemente Juan de la Cruz Saseta) apela a la emoción. Esa emoción está curtida: *"creímos que habíamos elevado el nivel de sensibilidad"* dice. También se presume objetivo, tratando de no dar lugar a la sensiblería. Sabe, por su larga experiencia, a quién le habla. Sabe que su público es aquel que prefiere la emoción a la razón; por ello, pone énfasis en manifestar que "siente" vergüenza y dolor, que dicho en esos términos es algo muy comunicable y transmitible de modo horizontal o transversal en una sociedad a la que conoce como vertical. (Ejemplo 2)

El texto editorial "Cuando la profesión nos duele" es un acto eminentemente político, teniendo en cuenta las circunstancias históricas en las que fue escrito, quien lo escribió y con qué objetivo. (Ejemplo 3)

Continuando con el desarrollo de la estructura o superestructura esquemática (en términos de van Dijk) a la que responde el comentario crítico, después de la Introducción, aparecen:

***Orientación*.** Información preparatoria; facilita el acceso a la información nueva. Indica argumentos, razones y opiniones respaldatorias. Recuperamos del corpus de producciones algunos fragmentos que funcionan como ejemplos de los movimientos de orientación:

En cuanto al texto, el autor apela al sentimiento cristiano y a valores como la familia para predisponer a sus lectores en favor de quienes a ojos vista son víctimas de injusticia. Más allá de los delitos que se les endilgan y de que sean culpables o no, el autor reclama por "lo lacerante e inhumano" de negarles sus "derechos naturales", derechos que se fundan en la figura de Dios.

Es interesante notar que en el texto se realiza una comparación de la condición de estos presos catamarqueños con los padecimientos que se sufren en "los más detestables regímenes carcelarios"; concretamente, se compara su situación como la que se vive en el comunismo, tan abominado por los detentadores del poder. (Ejemplo 4)

Por un lado, en el epílogo podemos leer “Es hora de reflexionar. Reflexionar profundamente, con sentimiento cristiano. Sin que se pierdan los objetivos que se puedan haber fijado para hacer cumplir las leyes, para castigar a los culpables.”. Explícitamente el periodista convoca a los interlocutores a desnaturalizar esta situación, a deconstruirla en todas sus dimensiones desde una perspectiva cristiana, reconociendo los derechos naturales de los presos. Por otra parte, en medio de la editorial se puede leer “A muchos (de los presos), pese el tiempo transcurrido, no se les ha iniciado el juicio, no se les ha comunicado ni tan siquiera, cuáles son los cargos que se les hace (…)”. De esta prolija enumeración podemos suponer que implícitamente hay una convocatoria a la acción política para que quienes sean responsables modifiquen *esa* forma de accionar, parece ser un llamado a la atenuación de la violencia en el *modus operandi*. Sin embargo, el

enunciador no pone en crítica las bases fundamentales del estado dictatorial a las que comprende como justificadas, ya que “para ello existen leyes”. (Ejemplo 5)

Conclusiones. Información derivada. Explicita las reacciones causadas por la lectura y los sentidos inferidos. El/los párrafo/s de cierre del comentario procura resumir el sentido del escrito, en el formato conclusión-síntesis, en la que se integran la información preparatoria con la derivada.

Desarrollado este esquema, se invitó a los/las participantes a reflexionar sobre el siguiente pasaje de Núñez-Del Teso (1996):

Comentar un texto es, básicamente, resumirlo y explicarlo (esto es, implicarse en él), que es lo mismo que hacemos cuando lo leemos. Desde el momento en que el comentario supone el esfuerzo de reflexionar y hacer explícita esa actividad de la lectura, la práctica del comentario es la práctica en la lectura. (p.52)

En este sentido, y a modo de interpretación de la propuesta de los teóricos españoles, se retomó la idea de que la escritura del comentario introduce de lleno al enunciador en su texto en el momento de arribar a conclusiones personales y a la hora de manifestar su reacción emotiva y valorativa frente a lo leído. A continuación, algunos párrafos de cierre de los comentarios escritos por los talleristas.

La lectura de la fuente nos hizo preguntarnos qué habría sido de estas personas si no hubieran mediado por ellos el celo de sus familias y el apoyo, mucho o poco, que despertó en la opinión pública este editorial. Creemos que, en cierta medida, éste se convirtió en un "amparo" para ellos en tiempos en los que la justicia brillaba por su ausencia y les permitió evitar el destino que corrieron otros miles de compatriotas. (Ejemplo 6)

La valoración hacia el texto es que el enunciador decide escribir él mismo, en un contexto arriesgado para quienes ejercen esta profesión, la de periodista. Conmovido por el padecimiento del otro, de aquellos que no pueden hacer uso de los derechos naturales propios que todos tenemos como seres humanos, es lo que lo mueve a escribir estas líneas. (Ejemplo 7)

Estamos seguros de que el texto es el producto de una larga carrera periodística, acrisolada por años de experiencia; el autor, conocedor de las reglas de la política, del poder del medio desde el cual escribe y de la idiosincrasia de sus lectores (de los poderosos y de los del común) elige cada palabra para interceder en nombre de estos hombres y de estas mujeres. (Ejemplo 8)

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

Conclusiones

Entre los resultados esperados que se han cumplido, podemos mencionar la disponibilidad de los talleristas para trabajar durante y después del taller y las consultas posteriores recibidas antes del envío de la versión definitiva del comentario.

Además, la satisfacción de haber podido dar cumplimiento a lo previsto en el plan de ejecución del proyecto de investigación, respecto de compartir espacios de lectura y producción de textos entre los/las docentes y los/las estudiantes que participamos en él. Y, en este sentido, haber dejado instalada una dinámica de trabajo que (estimamos) puede resultar muy productiva para el equipo de investigación.

En síntesis, el ejercicio del comentario de textos ha sido un camino que suponemos fructífero, para volver sobre la lectura minuciosa y atenta de las distintas fuentes con las que trabajamos, esto es, textos historiográficos, periodísticos y literarios.

Finalmente, la puesta en texto de la experiencia de este taller nos abrió la posibilidad de recuperar para nuevos lectores e investigadores el editorial "Cuando la profesión nos duele" (VER ANEXO ÚNICO) cuyo contenido pone en visibilidad un hecho histórico vinculado con el inicio de la privación ilegítima de la libertad, en la Catamarca de 1976 durante la última dictadura militar en la Argentina. Dada la distancia temporal de lo ocurrido, el texto de la editorial puede aportar a la reconstrucción de la memoria colectiva del pasado reciente, como también puede dar lugar a otras lecturas e interpretaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASALE & RAE (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. *Manual*. Buenos Aires: Espasa.

Bernárdez, Enrique (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.

Charaudeau, Patrick. y Maingueneau, Dominique (2005). *Diccionario de Análisis del Discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.

Dijk, Teun van. (1983). *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.

_____. (1997). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI Editores.

García Negroni, Marta y Tordesillas Colado, Marta (2001). *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*. Madrid: Gredos.

Hernando Cuadrado, Luis (2001). "Lengua y estilo del editorial" en *Estudios sobre el mensaje periodístico*, N°7, 279-293. ISSN: 1134-1629.

Kerbrat- Orecchioni, Catherine (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.

Marafioti, Roberto (1997). (Compilador) *Temas de argumentación*. Buenos Aires: Biblos.

Moreno Espinosa, Pastora (2007). "Opinión y géneros en el periodismo electrónico: redacción y escritura" en *AMBITOS*, N°16, pp. 123-149. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Núñez, Rafael – Del Teso, Enrique (1996). *Semántica y pragmática del texto común*. Madrid: Cátedra.

Serafini, Ma. Teresa (2011). *Cómo se escribe*. Buenos Aires: Paidós.

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

Anexo

la unión

CATAMARCA, (R.A.) — Jueves, 29 de Julio de 1976 — "Año de Fray Mamerto Esquiú"

5

Cuando la profesión nos duele

Algunos de los detenidos en un momento del "recreo" (izquierda); a la derecha, un grupo de familiares, saludándolos con los brazos en alto. Lo único permitido...

En la misión periodística nos toca a diario vivir las más variadas emociones: accidentes, dramas familiares, problemas sociales, crímenes... La amplia gama de hechos que la vida presenta, con el correr de los años, han desfilado ya ante nuestros ojos. Ello creíamos había elevado el umbral de nuestra sensibilidad, encalleciendo un tanto los sentimientos, factores éstos que se suman a otros para mantener el cierto equilibrio que permita veracidad en la emisión de apreciaciones. Lo que se conoce como objetividad.

En esa línea hemos tratado de estar siempre. No solamente porque obliga la ética profesional, sino por exigencia de la tradición periodística de LA UNION, y aún más, porque nos lo impone nuestra conciencia. De esa manera, en nuestro andar hemos recibido muchas satisfacciones, a veces a costa de previos agravios, porque el tiempo ha sabido dar justicia y razón, valorando este humilde trabajo en pro de Catamarca y del País. Por esa razón, siempre nos hemos sentido orgullosos de enarbolar el estandarte de una profesión otrazada con auténtica vocación. Pero hace pocas horas atrás, sentimos vergüenza. Vergüenza y dolor. Como periodistas, por ignorar ciertas cosas. Por haberlas escuchado en el comentario, sin palparlas sin vivirlas... Tanta vergüenza y dolor, como catamarqueños y católicos. Porque nos toca a todos, sin excepciones.

Padres, esposas, hijos, hermanos, sufren...

Hacemos abstracción a las causales, a las razones que se impusieron para la privación de la libertad a hombres y mujeres. Estamos plenamente de acuerdo en que quienes hayan delinquido, hayan faltado a sus deberes de funcionarios, hayan traicionado los principios sagrados de nuestra nacionalidad, deben pagar sus faltas. Para ello existen leyes. Normas legales impuestas por los hombres, que los hombres aceptan y deben respetar. Pero de allí a la situación que nos ocupa, hay una distancia sideral.

Seres humanos, hijos del Dios Padre Todopoderoso, hermanos nuestros por ese común origen, están privados de su libertad por supuestos delitos. A muchos, pese al tiempo transcurrido, no se les ha iniciado el juicio, no se les ha comunicado ni tan siquiera, cuáles son los cargos que se les hace, cuál es la situación en que se encuentran.

Pero más allá de eso, lo lacerante e inhumano: Se les niega derechos naturales, los que emanan de su condición de seres humanos, de hijos de Dios. "Amáos los unos a los otros...".

Todos los días se repite el espectáculo. Triste, dramático espectáculo. Hombres, mujeres y niños, de un lado. A muchos metros de distancia, sus seres queridos. De por medio una reja: la del Instituto de Rehabilitación "Dr. Julio Herrera". Si hasta suena irónico en este caso lo de "rehabilitación".

Y esto desde hace dos meses. Un sistema que nos parangona a los más deleznables regímenes carcelarios. A los abominables sistemas del comunismo, con su Siberia tétrica, con su repugnante "Muro de Berlín"... Hay que ver cómo se ilumina el rostro de esa gente que se agrupa desde muy temprano en la vereda frente de la cárcel, cuando comienzan a salir de "recreo" sus seres queridos. Cómo balbucean sus nombres los niños, para recién entonces discernir exactamente lo irracional de la medida de privarles las visitas; de negarles el derecho al abrazo, al beso, a la confidencia. A permitirles descargar, en palabras mojadas por el llanto común, esa montaña que debe torturarles la mente y apretujarles el corazón. Nosotros lo sabemos, porque lo vimos. Porque antes de escribir estas líneas, lo sentimos, al no poder descargar en palabras todos esos sentimientos. De allí que haya momentos que duela esta profesión.

Es hora de reflexionar. Reflexionar profundamente, con espíritu cristiano. Sin que se pierdan los objetivos que se pueden haber fijado para hacer cumplir las leyes, para castigar a los culpables. Porque para exigir Justicia, hay que comenzar siendo Justos.

Trascripción de la fuente:

Cuando la profesión nos duele

Pie de foto*: Algunos de los detenidos en un momento del "recreo" (izquierda) a la derecha, un grupo de familiares, saludándolos con los brazos en alto. Lo único permitido.*

En la misión periodística nos toca a diario vivir las más variadas emociones: accidentes, dramas familiares, problemas sociales, crímenes… La amplia gama de hechos que la vida presenta con el correr de los años, han desfilado ya ante nuestros ojos. Ello creíamos había elevado el umbral de nuestra sensibilidad, encalleciendo un tanto los sentimientos, factores estos que se suman a otros para mantener el cierto equilibrio que permita veracidad en la emisión de apreciaciones. Lo que se conoce como objetividad.

En esa línea hemos tratado de estar siempre. No solamente porque obliga la ética profesional, sino por exigencia de la tradición periodística de LA UNIÓN, y aún más porque nos lo impone nuestra conciencia. De esa manera, en nuestro andar hemos recibido muchas satisfacciones, a veces a costa de previos agravios, porque el tiempo ha sabido

dar justicia y razón, valorando este humilde trabajo en pro de Catamarca y del País. Por esa razón, siempre nos hemos sentido orgullosos de enarbolar el estandarte de una profesión abrazada con auténtica vocación. Pero hace pocas horas atrás, sentimos vergüenza. Vergüenza y dolor. Como periodistas, por ignorar ciertas cosas. Por haberlas escuchado en el comentario, sin palparlas sin vivirlas… Tanta vergüenza y dolor, como catamarqueños y católicos. Porque nos toca a todos, sin excepciones.

Padres, esposas, hijos, hermanos, sufren….

Hacemos abstracción a las causales, a las razones que se impusieron para la privación de la libertad a hombres y mujeres. Estamos plenamente de acuerdo en que quienes hayan delinquido, hayan faltado a sus deberes de funcionarios, hayan traicionado los principios sagrados de nuestra nacionalidad, deben purgar sus faltas. Para ello existen leyes. Normas legales impuestas por los hombres, que los hombres aceptan y deben respetar. Pero de allí a la situación que nos ocupa, hay una distancia sideral.

Seres humanos, hijos del Dios Padre Todopoderoso, hermanos nuestros por ese común origen, están privados de su libertad por supuestos delitos. A muchos pese el tiempo transcurrido, no se les ha iniciado el juicio, no se les ha comunicado ni tan siquiera, cuáles son los cargos que se les hace, cuál es la situación en que se encuentran.

Pero más allá de eso, lo lacerante e inhumano; se les niega derechos naturales, los que emanan de su condición de seres humanos, de hijos de Dios. “Amáos los unos a los otros…”.

Todos los días se repite el espectáculo. Triste, dramático espectáculo. Hombres, mujeres y niños, de un lado. A muchos metros de distancia, sus seres queridos. De por medio una reja: la del Instituto de Rehabilitación “Dr. Julio Herrera”. Si hasta suena irónico en este caso lo de “rehabilitación”.

Y esto desde hace dos meses. Un sistema que no parangona a los más deleznables regímenes carcelarios. A los abominables sistemas del comunismo, con su Siberia tétrica, con su repugnante “Muro de Berlín” … Hay que ver cómo se ilumina el rostro de esa gente que se agrupa desde muy temprano en la vereda frente de la cárcel, cuando comienzan a salir de “recreo” sus seres queridos. Cómo balbucean sus nombres los niños, para recién entonces dimensionar exactamente lo irracional de la medida de privarles las visitas; de negarles el derecho al abrazo, al beso, a la confidencia. A permitirles descargar, en palabras mojadas por el llanto común, esa montaña que debe torturarles la mente, apretujarles el corazón. Nosotros lo sabemos, porque lo vimos. Porque antes de escribir estas líneas, lo sentimos, al no poder descargar en palabras todos esos sentimientos. De allí que haya momentos que duela esta profesión.

Es hora de reflexionar. Reflexionar profundamente, con espíritu cristiano. Sin que se pierdan los objetivos que se puedan haber fijado para hacer cumplir las leyes, para castigar a los culpables. Porque para exigir Justicia, hay que comenzar siendo Justos.

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

ACERCA DE LOS AUTORES

Judith de los Ángeles Moreno: Docente-investigadora de la Facultad de Humanidades, UNCA, cátedras de Lengua Española II y Lingüística II, carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras, y de Lengua y Gramática Española II en las carreras de Lenguas Extranjeras. Entre junio 2010 y octubre 2016, ejerció la representación de la UNCA ante el Consorcio Interuniversitario ELSE, Español Lengua Segunda y Extranjera. Fue Vice-Directora y luego Directora del Departamento de Letras. Fue Secretaria de Postgrado e Investigación de la Facultad de Humanidades (oct-2011-oct.2016). Docente de la Diplomatura en Lengua y Gramática del Español (DULGE). Publicó capítulos de libros y artículos de investigación en revistas científicas nacionales y extranjeras, actas y memorias. Actualmente se desempeña como investigadora y co-directora del Proyecto, Código: 02/Ñ590: "Memorias del pasado reciente: una mirada desde la historia, la prensa, y la literatura. Catamarca 1974-1982".

Víctor Alexi Jerez: Profesor y Licenciado en Letras, UNCA. Participó del intercambio en el programa M.A.C.A. en la Universidad del Atlántico, Colombia. Fue becario Fulbrigth en la UCLA, en Estados Unidos. Realizó el postítulo Especialización en Enseñanza de la Escritura y la Literatura del INFD. Actualmente, se desempeña como docente del Nivel Superior en las áreas de Teoría Literaria y Lectura y Escritura Académica. Cumple funciones en el equipo técnico de la Dirección provincial de Educación Secundaria. Actualmente, cursa la Maestría en Educación en la UNQ. Investigador en el Proyecto, Código: 02/Ñ590: "Memorias del pasado reciente: una mirada desde la historia, la prensa, y la literatura. Catamarca 1974-1982".

ALQUIMIA EDUCATIVA

Las políticas normativas en lenguas extranjeras: las leyes nacionales, provinciales y los diseños curriculares (1993-2020)

CC BY NC SA

Gustavo Mórtola
Universidad Nacional Arturo Jauretche
formaciondocente.unaj@gmail.com

Mariano Montserrat
Universidad Nacional Arturo Jauretche
mmontserrat@unaj.edu.ar

Resumen

En el presente artículo se analizará la producción normativa y curricular nacional y provincial desde la década del 90 hasta el presente en relación con la enseñanza de las lenguas extranjeras. Se hará foco en las leyes nacionales y provinciales de educación con el fin de observar cómo aparecen las lenguas extranjeras en ellas. También se presentará la producción curricular provincial en lenguas extranjeras desde la transferencia de la totalidad de los servicios educativos desde la nación a las jurisdicciones provinciales. En el caso de los diseños curriculares se ofrecerá una sistematización de los niveles educativos alcanzados y las lenguas extranjeras involucradas. Algunas preguntas guían tal indagación: ¿Qué transformaciones han acontecido en el plexo normativo nacional y provincial respecto de la enseñanza de las lenguas extranjeras? ¿Qué presencia tienen las lenguas extranjeras en los diseños curriculares provinciales en la producción de las tres últimas décadas?

Palabras clave: lenguas extranjeras – leyes de educación – diseños curriculares – políticas educativas

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

Abstract

This article will analyze the national and provincial normative and curricular production from the 90s to the present in relation to the teaching of foreign languages. The focus will be on national and provincial education laws in order to observe how foreign languages appear in them. The provincial curricular production in foreign languages will also be presented from the moment of the transfer of all educational services from the nation to the provincial jurisdictions. In the case of curricular designs, a systematization will be offered of the educational levels achieved and the foreign languages involved. Some questions guide such an inquiry: What transformations have occurred in the national and provincial normative plexus regarding the teaching of foreign languages? What presence have foreign languages had in provincial curricular designs in the production of the last three decades?

Keywords: foreign languages - education laws - curricular designs - educational policies

Introducción

La enseñanza de las lenguas extranjeras en nuestro país cuenta con una larga tradición y en ella la escuela ha sido históricamente un espacio de enorme protagonismo. En el sistema educativo se puede señalar que tanto el inglés como el francés, el alemán, el italiano y, más recientemente, el portugués, han pugnado por consolidar un espacio en el curriculum. En tal sentido, las cinco lenguas europeas enumeradas con anterioridad cuentan con presencia en las escuelas de nuestro país.

¿Cómo ha intervenido el Estado en la regulación de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela? Las leyes y los planes de estudio son dos dispositivos a través de los cuales el estado moderno regula el currículum escolar. En nuestro país uno de los primeros hitos normativos del Estado nacional respecto de la enseñanza de las lenguas extranjeras acontece en el año 1942 bajo la presidencia de Castillo. La norma fue un decreto a través del cual se reforman los planes de estudio de las escuelas secundarias oficiales prohibiendo la simultaneidad de la enseñanza de lenguas extranjeras. Así se restringe la enseñanza en los primeros tres años de la escuela media al inglés y al francés, y se dispuso otra lengua (francés o italiano) en los dos últimos años de la secundaria (Mórtola y Montserrat, 2018). Ese mismo año a partir de la Ley Nº 12766 se permitió la enseñanza optativa del portugués en el último año de la escuela secundaria (CIPPEC, 2007).

La producción curricular puede rastrearse con anterioridad ya que hay registros que muestran que a mediados del siglo XIX, en la actual provincia de Entre Ríos, se elaboraron planes de estudio que incluían la enseñanza de las lenguas extranjeras en las escuelas preparatorias (germen de las actuales escuelas secundarias). En el año 1848 comienza a funcionar el Colegio Preparatorio de Paraná y un año más tarde el de la ciudad de Concepción del Uruguay, ambos con el propósito de formar literaria y filosóficamente a los varones jóvenes de los sectores dominantes locales (Southwell, 2011). Alberto

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

Larroque, un reconocido educador de la época, diseña en el año 1851 un programa de estudios para estas escuelas preparatorias que en su orientación en Comercio comprendía las siguientes materias: "idioma nacional y práctica de estilo epistolar, geografía***, inglés*** o ***francés*** a opción, aritmética mercantil y teneduría de libros. Había también clases accesorias de música vocal e instrumental" (Southwell, 2011, p.39. La bastardilla es nuestra).

Ambos mojones regulatorios sitúan a las lenguas extranjeras con una presencia relevante en el nivel secundario desde la propia configuración del sistema educativo moderno. Además, estas regulaciones ponen de manifiesto dinámicas normativas sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras de larga data. ¿Qué aconteció en las últimas tres décadas al respecto? ¿Qué menciones hay en las leyes educativas nacionales y provinciales respecto de la enseñanza de las lenguas extranjeras? ¿Cuál ha sido la producción curricular en tal campo de la enseñanza escolar? Asimismo, ¿qué interpretaciones pueden hacerse de tales producciones?

En el presente artículo se hará foco en la producción normativa y curricular nacional y provincial desde la década del 90 hasta el presente. Se analizarán las leyes nacionales y provinciales de educación con el fin de observar cómo aparecen las lenguas extranjeras en ellas. También se presentará la producción curricular provincial en lenguas extranjeras desde la transferencia de la totalidad de los servicios educativos desde la nación a las jurisdicciones provinciales. En el caso de los diseños curriculares se ofrecerá una sistematización de los niveles educativos alcanzados y las lenguas extranjeras involucradas. No se analizará el texto curricular en un sentido estricto sino que se pretende visualizar las transformaciones en la producción normativa y curricular y sus alcances particularmente en los distintos niveles educativos.

Marco teórico y consideraciones metodológicas

Describir y analizar las trayectorias de las leyes nacionales y provinciales y de los diseños curriculares en un determinado período histórico y en un área específica como la de las lenguas extranjeras entraña una serie de inquietudes sobre el porqué dicha empresa poseería un valor significativo en la construcción de conocimiento. En primer lugar, la producción investigativa sobre esta temática es escasa, con contadas excepciones como la de Bein (2012) quien la ha abordado desde un marco glotopolítico. Asimismo, un estudio de estas características puede contribuir a la comprensión de cómo los hitos de políticas públicas en lenguas extranjeras expresados en las regulaciones textuales más generales impulsan su recontextualización en los diferentes niveles, dando lugar al inicio de trayectorias de políticas educativas llamadas a sostenerse en el tiempo.

Los trabajos de Stephen Ball (1993) ofrecen un marco interpretativo pertinente para este propósito. Si los textos de las políticas, entre los que incluye a las leyes nacionales y provinciales y a los planes de estudio, establecen ciertos marcos regulatorios generales, es importante recordar que estos son rara vez el resultado del trabajo de un sólo autor o de un único proceso de producción. De esta forma, los textos de las políticas no son claros, cerrados o completos, sino que por el contrario, son el producto de negociaciones en sus diferentes estadios: el contexto de influencia inicial, la micropolítica de la formulación legislativa, la negociación legislativa y la articulación de los diferentes grupos

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

de interés. De esta forma, sus formulaciones, tal como son expresadas finalmente en el texto de las leyes, devienen necesariamente generales y rara vez explicitan cómo implementar cursos de acción determinados. Este nivel de ambigüedad constitutiva presenta dilemas interpretativos que necesariamente encuentran soluciones en forma de recontextualizaciones en los diferentes niveles a los que se aplique una norma de carácter general.

Así, las formulaciones generales de las políticas, o aquello a lo que Ball (2012) denomina "política normativa" se presentan a sí mismas como respondiendo a una demanda percibida de parte de la sociedad y proponiendo soluciones a problemas que son necesariamente de carácter abstracto y general. Como se constatará a lo largo de este artículo, los actores institucionales llamados a reinterpretar las políticas en lenguas extranjeras, tales como el Consejo Federal de Educación (CFE), los distritos provinciales, las áreas curriculares tanto nacionales como provinciales o el mismo Ministerio de Educación deben necesariamente proveer interpretaciones cada vez más contextualizadas para dicha formulación general inicial.

¿Por qué comenzar entonces el análisis con el nivel político normativo de las leyes nacionales y provinciales? Las políticas en su aspecto textual-normativo recuerdan la importancia de la constitución de marcos regulatorios amplios que producen efectos, aunque como bien señala Ball, estos no sean en ocasiones, ni los deseados ni tampoco fácilmente predecibles. "Las políticas no son simplemente ideacionales o ideológicas, también son muy materiales. Las políticas raramente te dicen exactamente qué hacer, raramente dictan o determinan la práctica, pero algunas más que otras reducen el rango de respuestas creativas" (Ball: 2012, p.5).

Enfocarse entonces en las leyes nacionales, provinciales y los diseños curriculares, implica plantear una preocupación por comprender la delimitación de ese campo de juego como forma de regulación amplia dentro de la cual se producirá una diversidad de reinterpretaciones contextualizadas. Los textos de las políticas expresan una discursividad de época que enmarca las formas en que los problemas educativos son pensados e incluidos en la agenda y cómo, asimismo, construyen los límites de aquello que es pensable, decible, realizable y quiénes se erigen como voces autorizadas para hacerlo.

En relación con el currículum, en el artículo se acotará su alcance al texto estatal denominado habitualmente como plan de estudios, diseño curricular o currículo. Estos textos que se presentan con formatos librescos, son producciones normativas estatales que se constituyen en instrumentos para regular y legislar un campo particular de la actividad educativa. (Feldman y Palamidessi, 1994). En tal sentido, en dichas producciones textuales elaboradas por los ministerios de educación de nivel nacional o provincial se establecen los contenidos a enseñar, las fundamentaciones y objetivos de la enseñanza y se proporcionan guías de acción para los docentes. En tanto texto prescriptivo estatal expresa un proyecto para el cual el Estado y sus agentes deberían comprometer sus esfuerzos para el logro de las propuestas que contiene.

Al respecto, Feeney (2014, p.33) señala que el diseño curricular tiene como función "la explicitación anticipada del proyecto, es decir, de las intenciones, y el plan de acción que orientará el desarrollo de las actividades educativas en su conjunto". La mencionada

pedagoga describe una importante vertiente analítica que visualiza al curriculum en tanto texto de estado como una guía que ayuda a quienes deben implementarlo en los distintos niveles del sistema educativo.

Para contextualizar históricamente la producción curricular que se analizará vale señalar que como consecuencia de la transferencia de los servicios educativos desde la nación a las provincias durante la década del 90, emergen novedosas formas de producción curricular que redefinen ciertas tendencias históricas en que se elaboraron los planes de estudio en tiempos precedentes a la reforma noventista. La relación entre la nación y las provincias cambia hacia un estado nacional que elabora documentos curriculares sustentados en acuerdo en el CFE, los cuales sirven como base a las provincias para la producción de sus propios textos curriculares (Feldman y Finney, 2016).

En el marco de este proceso, desde la década del 90 adquirieron gran peso los equipos de técnicos y especialistas en su elaboración (Terigi, 2002). Una característica de su participación en las políticas curriculares del estado nacional fue la producción de documentos de distinta índole. Tal ha sido su peso que algunos autores expresan que las políticas de desarrollo curricular fueron centralmente documentales constituyéndose en una estrategia relevante de la relación entre un ministerio de educación sin escuelas a cargo tras la transferencia de los 90 y los docentes (Ziegler, 2008).

Para Feeney (2014) la producción curricular a partir de la década del 90 tiende a la elaboración de textos complejos acerca de lo que se debe enseñar en las escuelas. Estos documentos estatales no solamente incluyen listados de contenidos sino que pasan a detallar de manera meticulosa, extensa y muchas veces con escasa integración profusos textos sobre enfoques, propósitos, recomendaciones metodológicas, pautas de evaluación, entre otros elementos.

Respecto de la cuestión metodológica, este artículo es parte de un proyecto de investigación en el que se analiza la formación de profesionales de las lenguas extranjeras en Argentina. Para el caso de las leyes de educación provinciales se realizó un rastreo en internet usando como referencia la producción del CIPPEC del año 2003 en la que se analizan los entramados normativos provinciales para el sector educativo vigentes para ese año. Esta información fue de suma relevancia para conocer las leyes de educación provinciales previas a la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) en 2006.

En relación con los planes de estudio, estos se procuraron también en internet, siendo de gran utilidad la Biblioteca del Maestro por su relevante digitalización de material curricular nacional. Para la situación previa al 2006 se utilizó como base el análisis realizado por CIPPEC en el año 2006 sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en nuestro país. Se recurrió en algunas jurisdicciones a informantes claves para completar ciertos vacíos informativos. Cabe señalar que el relevamiento fue realizado en su totalidad durante el aislamiento social preventivo y obligatorio que provocó la pandemia del COVID-19.

Los documentos obtenidos fueron sistematizados considerando los anteriores a la LEN y los posteriores a esta norma. En el caso de las leyes se procuró visualizar qué tipo de texto se incluía en ellas y los niveles educativos involucrados procurando hacer un mapeo

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

de las regulaciones sobre los niveles primario y secundario. En relación con los planes de estudio se sistematizaron los niveles educativos alcanzados y las lenguas extranjeras involucradas. Para ambos casos se focalizó el análisis en las transformaciones acontecidas a lo largo del período que se abarca.

Las leyes de educación

Se analizará en este apartado la presencia de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el plexo normativo nacional y provincial tomando como hito a la Ley de Educación Nacional Nº 26206 sancionada en el año 2006. Esta norma, que deroga la Ley Federal de Educación Nº 24195 (LFE) del año 1993, establece en su artículo 87 lo siguiente:

> La enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país. Las estrategias y los plazos de implementación de esta disposición serán fijados por resoluciones del Consejo Federal de Educación (LEN, art.87).

Se aprecia que la ley, con fuerza regulatoria nacional, posiciona a las lenguas extranjeras de manera universal en todas las escuelas primarias y secundarias del país promoviendo entonces la introducción de cambios en los distritos provinciales.

Ahora bien, ¿qué presencia tenían las lenguas extranjeras en las leyes y regulaciones previamente a la sanción de la Ley de Educación Nacional? Si se focaliza el análisis desde el retorno a la vida democrática en 1983 se puede mencionar que en el año 1988 el estado nacional sanciona la resolución ministerial Nº 1813 que establece el estudio de una sola lengua extranjera durante la totalidad de los cinco años de la escuela secundaria. La norma autoriza a los directores de las escuelas a decidir entre inglés, francés o italiano como las lenguas a ser enseñadas en sus escuelas (Mórtola y Montserrat, 2018).

Durante las dos presidencias de Carlos Menem (1989-1999) se implementó una reforma educativa tendiente a expandir el sistema educativo sobre nuevas bases (Feldbeber y Gluz, 2011). La LFE fue la norma que reguló ese proceso de transformación del sistema educativo tras la transferencia de los servicios educativos de nivel secundario y terciarios a las provincias. En ella no se mencionaba en forma alguna a las lenguas extranjeras. Sin embargo, durante 1998, el CFE aprobó el Acuerdo-Marco Nº 15 (A-15) para la Enseñanza de Lenguas. A través de este acuerdo, todas las jurisdicciones se comprometían a la inclusión progresiva de la enseñanza de lenguas extranjeras en la escolaridad obligatoria, que había sido extendida al 9º año de Educación General Básica (EGB) a partir de la sanción de la LFE. Como sistema de orientación general, el A-15 propiciaba la enseñanza de lenguas extranjeras a partir del 4º año de la escuela primaria e impulsaba centralmente al inglés como lengua extranjera (Bein, 2012).

Entre la sanción de la LFE de 1993 y la de la LEN del año 2006, doce provincias sancionaron leyes provinciales de educación[11]. De ellas, sólo seis incluyen a la enseñanza de las lenguas extranjeras en su texto (Ver Cuadro 1). Santiago del Estero, Chubut,

[11] Las provincias que sancionaron leyes provinciales de educación entre ambas leyes nacionales son: Buenos Aires, Catamarca, Chaco, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, La Pampa, La Rioja, Salta, San Juan y Tucumán.

Córdoba y Río Negro tenían leyes provinciales previas a 1993, pero en sus articulados no se hacía alusión a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Cuadro 1. Provincias que incluyen en sus leyes provinciales de educación a la enseñanza de las lenguas extranjeras entre 1993 y 2006.

Jurisdicción	Ley	Año	Mención
Catamarca	4843	1995	art. 39
Chaco	4449	1998	art. 9, 23 y 26
Entre Ríos	9330	2001	art. 18
Mendoza	6970	2002	Art. 65
San Juan	6755	1996	art. 1 del decreto reglamentario
Tierra del Fuego	159	1994	art. 14

Elaboración propia

Catamarca, San Juan y Tierra del Fuego incluían a la enseñanza de una segunda lengua, particularmente en el nivel educativo denominado EGB en general (de 1º a 9ª años) mientras que Entre Ríos lo hacía exclusivamente en EGB 3 (7º a 9º). En el texto de sus artículos se impulsaba la enseñanza de la "lengua materna" o "el idioma castellano" y, además, la adquisición de "elementos de lenguas extranjeras" o "uno o más idiomas extranjeros". Por su parte, Mendoza mencionaba a las lenguas extranjeras en el área de educación permanente de jóvenes y adultos y entre sus objetivos enunciaba el "manejo de nuevos lenguajes incluyendo la expresión artística y corporal, computación y lenguas extranjeras".

La provincia de Chaco le asignaba una mayor presencia en tanto incluía un artículo de tipo genérico – el 9º - en el que caracterizaba a la adquisición de lenguas indígenas, regionales o extranjeras como un "derecho del educando al plurilingüismo". Además distinguía la enseñanza de una "opción plurilingüe" en dos artículos destinados de manera diferenciada a los niveles EGB y Polimodal (arts. 23 y 26). La ley chaqueña proponía en los dos niveles educativos la construcción de una "conciencia lingüística y discursiva, a través de la lengua materna y una opción plurilingüe en lenguas indígenas, regionales y extranjeras".

En contrapunto con la descripción normativa desplegada hasta aquí, cabe preguntarse acerca de las transformaciones que pueden observarse en la enseñanza de las lenguas extranjeras en las leyes provinciales tras la sanción de la LEN en el año 2006. En el Cuadro 2 se puede apreciar que las leyes provinciales de educación elaboradas tras la sanción de esta norma incluye la enseñanza de una lengua extranjera, en tanto que solo la provincia de Formosa no lo hace. Un total de 18 leyes provinciales de educación contienen en sus textos artículos que la promueven, de las cuales 17 se promulgaron a posteriori del año 2006 (la ley mendocina es del año 2002). Santa Fe y la ciudad de Buenos Aires no tienen

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

ley de educación mientras que San Luis y Misiones cuentan con normativas sancionadas previamente a la LEN.

Cuadro 2. Presencia de la enseñanza de lenguas extranjeras en las leyes provinciales de educación vigentes

Jurisdicción	Ley	Año	Presencia lenguas extranjeras			
			General	Nivel Primario	Nivel secundario	Otras menciones
Buenos Aires	13688	2007	Art. 188			
Catamarca	5381	2013	Art. 143	Art. 28	Art. 31	
Chaco	6691	2010	Art. 37		Art. 41	
Chubut	Ley VIII Nº 91	2010	Art. 106		Art. 34	
CABA	Sin ley de educación					
Córdoba	9870	2010			Art. 39	Art. 133
Corrientes	6475	2018		Art. 30	Art. 37	Art. 83
Entre Ríos	9890	2009		Art. 30		
Formosa	1613	2014	No menciona			
Jujuy	5807	2013		Art. 30	Art. 37	
La Pampa	2511	2009	Art. 110		Art. 32	
La Rioja	8678	2009		Art. 30		
Mendoza	6970	2002				Art. 65
Misiones	4026	2003	No menciona			
Neuquén	2945	2014		Art. 40	Art. 48	
Río Negro	4819	2012	Art. 128	Art. 32		
Salta	7540	2008	Art. 94	Art. 27	Art. 28	
San Juan	1327	2015	Art. 173	Art. 37	Art. 46	
San Luis	4947	1995	No menciona			
Santa Cruz	3305	2012	Art. 143		Art. 55	Art. 31
Santa Fe	Sin ley de educación					
Santiago del Estero	6876	2017			Art. 35	
Tierra del Fuego	1018	2015		Art. 34	Art. 40	Art. 98
Tucumán	8391	2010	Art. 9	Art. 26		

Elaboración propia

La inclusión adquiere diversos formatos que se pueden dividir en cuatro clases de artículos:

- de *tipo genérico*: en algunos casos se reformula el texto de la ley nacional. Un ejemplo de este tipo es Catamarca que en el artículo 143 de la Ley 5381/13 establece que "la enseñanza de una lengua extranjera será obligatoria en todas las instituciones educativas de nivel primario y secundario en el marco de las disposiciones del Consejo Federal de Educación".
- focalizados en el *nivel primario*: en distintas leyes la referencia a otras lenguas para este nivel educativo se ve enmarcada en el contexto de la enseñanza de la lengua en general. Tal es el caso de Neuquén, ya que su Ley Nº 2945/14 dispone el desarrollo de las

"competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española, además de las requeridas para comprender otra lengua en los últimos años de este Nivel" (art. 40).

- centrados en el *nivel secundario*: al igual que en el formato focalizado en el nivel primario, este formato suele subsumirse en la enseñanza de la lengua materna. La Pampa es un ejemplo de este tipo de inclusión, ya que en el artículo 32 de su Ley Nº 2511/09 promueve la enseñanza de "las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera"
- Otros niveles y modalidades: algunas provincias mencionan la enseñanza de las lenguas extranjeras en otros niveles o modalidades educativas. En tal sentido, Corrientes la incluye dentro de la Educación Intercultural Bilingüe, Santa Cruz en el nivel inicial, Tierra del Fuego en la educación no formal y Mendoza le dedica la única mención encontrada en la educación permanente de jóvenes y adultos.

El Cuadro 2 pone de manifiesto que la presencia de la enseñanza de las lenguas extranjeras es bien diversa y que los tipos presentados precedentemente se organizan de muy distintas formas. Lo que es indudable es que luego de la sanción de la LEN la enseñanza de las lenguas extranjeras gana presencia en las leyes provinciales de educación frente a la situación histórica inmediatamente precedente. Se desprende entonces de este hecho que la sanción de dicha ley contribuye a posicionar la cuestión de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la agenda pública educativa nacional a través de una intensa producción normativa. A modo de síntesis vale la pena subrayar que en la actualidad 18 leyes provinciales de educación contienen en sus textos artículos que la promueven, de las cuales 17 fueron promulgadas luego de 2006.

Los diseños curriculares

En este apartado analizaremos la producción de otro texto normativo: los diseños curriculares de lenguas extranjeras elaborados por las provincias en el período histórico abarcado. ¿Qué diseños producen las provincias en este período? ¿Qué lenguas extranjeras son las que se promueven enseñar en los niveles primario y secundario?

Sin pretender realizar una historiografía de la producción curricular en Argentina, se presentarán a continuación algunos hitos que contextualizan la elaboración de planes de estudio de lenguas extranjeras en las provincias desde 1993 al presente. Dussel (1994) señala que entre los años 1985 y 1991 quince provincias implementaron procesos de reforma curricular que incluyeron organización por áreas o interdisciplinaria, buscaron regionalizar los contenidos, promover los valores democráticos e incluir educación para el trabajo La sanción de la LFE y la transferencia de los servicios educativos de nivel secundario y terciario – las escuelas primarias habían sido transferidas en el año 1977 – impulsaron un nuevo e intenso proceso de producción curricular.

En la conocida como Reforma Educativa de la década de los 90, la cuestión curricular desempeñó un rol de preponderante protagonismo. A diferencia de procesos anteriores, la transformación curricular se combinó con un cambio de la estructura del sistema educativo, la reorganización del saber escolar y de las propias instituciones educativas. El estado nacional produjo documentos curriculares denominados Contenidos Básicos Comunes (CBC) a cargo de expertos de cada una de las disciplinas y áreas de conocimiento que se abordan en los distintos niveles educativos. Equipos de expertos

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

provinciales debían producir sus propios planes de estudio adaptando los CBC nacionales a sus realidades y necesidades locales (Ziegler, 2008).

En el año 1997, el Ministerio de Educación a través del CFE sanciona la Resolución Nº 57/97 por la cual se aprobaban los contenidos básicos para el nivel polimodal incluyendo los de lenguas extranjeras. Al año siguiente se aprueban a través de la Resolución Nº 73/98 los contenidos de lenguas extranjeras para EGB que contenían, además, especificaciones para su enseñanza en el nivel inicial. Otro hito relevante de la época ya fue mencionado precedentemente y es la aprobación en 1998 del Acuerdo-Marco Nº 15 para la Enseñanza de Lenguas.

Durante la década siguiente y ya dentro del período enmarcado por la LEN, es relevante la Resolución Nº 13 del año 2011 emanada del CFE. Ésta regula la orientación del nivel secundario denominada Bachiller en Lenguas. En un contexto de políticas públicas que aspiraba a transformar el nivel secundario, se propuso definir orientaciones entre las cuales la de Lenguas surge con el objetivo de crear un

> espacio en la educación obligatoria que permita a los jóvenes, a través del estudio de diferentes lenguas, sensibilizarse hacia los diversos modos de expresión, conocimiento y relación de las sociedades humanas, ampliando y profundizando, de ese modo, la reflexión sobre el lenguaje en tanto objeto complejo y multidimensional (Res. CFE 137/11:1).

En términos de producción curricular del estado nacional cabe mencionar a los Núcleos de Acción Prioritaria (NAP) de lenguas extranjeras para la Educación Primaria y Secundaria aprobados por el Ministerio de Educación de la Nación durante el año 2012 (Res. CFE N° 181/12). Este documento fija:

> los principios fundamentales que deben sustentar la enseñanza de alemán, francés, inglés, italiano y portugués en contexto escolar, es decir, la enseñanza de estas lenguas –de una o más de una, de acuerdo con la oferta jurisdiccional- integrada al conjunto de saberes que se enseñan en la escuela (NAP, 2012:1).

Las cinco lenguas europeas son nominadas igualitariamente y, además, en el texto de la regulación se agrega que la definición curricular de los NAP se delimita a ellas en tanto ya están incorporados al sistema formal de educación obligatoria y formación docente de nuestro país

- ***El nivel primario***

Para analizar la producción curricular de las lenguas extranjeras en las provincias previa al año 2006 se ha tomado como referencia el relevamiento realizado por el CIPPEC en el año 2006. Más allá de cierta falta de información en algunas jurisdicciones, en el Cuadro 3 se aprecia que diez provincias no tenían producción curricular para la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel primario. Catamarca, Corrientes, La Pampa, Mendoza, Misiones, Salta, San Juan, San Luis, Santa Fe y Santiago del Estero no contaban con contenidos definidos para sus escuelas primarias. Además, una gran parte de las provincias tenían producción curricular para las lenguas extranjeras desde 4to año de EGB. En esta situación se encontraban diez jurisdicciones: Buenos Aires, Chubut, Córdoba, Entre Ríos, Formosa, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz, Tierra del Fuego y Tucumán.

Cuadro 3. Producción curricular de nivel primario en lenguas extranjeras (LE) en las provincias

Jurisdicción	Previa al 2006		Posterior al 2006		
	1ro a 3ro o EGB 1	4to a 6to o EGB 2	Año diseño	1ro a 3ro	4to a 6to
Buenos Aires	Sin LE	Inglés	2018	Sin LE	Inglés
Catamarca	Sin LE	Sin LE	2016	Inglés y francés	Inglés y francés
Chaco	LE pero sin definición de contenidos		2012	LE	LE
Chubut	Sin LE	Inglés	2014	Sin LE	Inglés
CABA	Inglés, Francés, Italiano y Portugués	Inglés, Francés, Italiano y Portugués	Sin producción curricular reciente		
Córdoba	Sin LE	Inglés	2011	Sin LE	Inglés (1)
Corrientes	Sin LE	Sin LE	2017	LE	LE
Entre Ríos	Sin LE	Inglés, Francés, Italiano y Portugués	2011	Sin LE	Sin LE
Formosa	sin info	Inglés	2015	Inglés	Inglés
Jujuy	sin info	sin info	2019	Inglés	Inglés
La Pampa	Sin LE	Sin LE	2015	Inglés	Inglés
La Rioja	sin info	sin info	2016	Inglés	Inglés
Mendoza	Sin LE	Sin LE	2019	LE	LE
Misiones	Sin LE	Sin LE	2019	Inglés, portugués y guaraní	Inglés, portugués y guaraní
Neuquén	Sin LE	Inglés	2007	Sin LE	Sin LE
Río Negro	Sin LE	Inglés	2011	Sin LE	Inglés
Salta	Sin LE	Sin LE	2010	Sin LE	Inglés y francés
San Juan	Sin LE	Sin LE	2016	Inglés	Inglés
San Luis	Sin LE	Sin LE	2019	Inglés	Inglés
Santa Cruz	Sin LE	Inglés	2015	Sin LE	Inglés
Santa Fe	Sin LE	Sin LE	Sin producción curricular reciente		
Santiago del Estero	Sin LE	Sin LE	Sin producción curricular reciente		
Tierra del Fuego	sin info	Inglés	2014	Inglés	Inglés
Tucumán	Sin LE	Inglés	2015	Sin LE	Inglés

Elaboración propia

(1) La situación previa al 2006 está elaborada en base a CIPPEC (2007)

(2) Solo en las que cuenten con jornada extendida

Con posterioridad al 2006 un total de diez provincias elaboran diseños curriculares para ciclos de nivel primario que no contaban con currículos propios. Así Catamarca, Corrientes, Formosa, Jujuy, La Pampa, Mendoza, Salta, San Juan, San Luis y Tierra del

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

Fuego producen textos curriculares que amplían el alcance de la enseñanza de lenguas extranjeras en este nivel.

Respecto de las lenguas extranjeras que se abordan en los planes de estudio tres son las formas en que son incluidas: solo inglés, lenguas extranjeras de manera genérica o más de una lengua de manera explícita. A posteriori del año 2006 la situación es la siguiente:

- *Solo inglés:* Buenos Aires, Chubut, Córdoba, Formosa, Jujuy, La Pampa, La Rioja, Neuquén, Río Negro, San Juan, San Luis, Santa Cruz, Tierra del Fuego y Tucumán (14 jurisdicciones)
- *Lenguas extranjeras:* Chaco, Corrientes y Mendoza (tres jurisdicciones).
- *Más de una lengua extranjera:* Ciudad de Buenos Aires, Catamarca y Misiones (tres jurisdicciones).

Cabe señalar que Neuquén, Entre Ríos, Santa Fe y Santiago del Estero no han elaborado diseños curriculares de lenguas extranjeras para el nivel primario. En estos casos los NAP en lenguas extranjeras producidos por el estado nacional parecen constituirse como el texto curricular de referencia.

Del presente cuadro de situación se desprende una marcada predominancia del inglés por sobre las otras lenguas extranjeras u originarias que han formado parte del currículum históricamente en nuestro sistema educativo. Asimismo, puede observarse que tal predominancia ya se encontraba constituida anteriormente a la sanción de la LEN en el año 2006. No es el objetivo de este artículo analizar los factores que han conducido a la presente configuración. Sin embargo, sí puede señalarse que se trata de un fenómeno no exclusivamente nacional, sino global, cuestión que se discutirá en las conclusiones (Cha, 2006). Brevemente, el inglés en su rol de lengua franca se convierte en portador de ideologías lingüísticas relacionadas con la movilidad social, la idea de progreso, el mundo del trabajo, la tecnología y la comunicación global (Seargeant, 2012). De esta forma, el mandato regulatorio y universalizante del artículo 87 de la LEN que estipula que "La enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país" parece ser reconvertido en una nueva formulación en el nivel primario donde lengua extranjera e inglés devienen prácticamente equivalentes para una gran parte de los casos analizados.

- ***El nivel secundario***

A diferencia del nivel primario, el Cuadro 4 muestra al nivel secundario con una importante presencia de las lenguas extranjeras de larga data, ya que es en este nivel educativo donde tuvo lugar la expansión inicial de la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema escolar hacia finales del siglo XIX (Bein, 2012). Nuevamente en el período previo a la sanción de la LEN hay algunas provincias de las que no fue posible hallar textos curriculares[12]. Entre las 17 provincias de las que se cuenta con información completa solo

[12] En el informe "Estado de situación de la transformación curricular en las provincias" elaborado por el Ministerio de Educación nacional en el año 1999 se daba cuenta de una situación variopinta en el proceso de producción curricular impulsado por la reforma educativa de esa década. Para el caso de EGB3, respecto de las provincias de Catamarca, Corrientes, Chaco, Jujuy, Neuquén, Río Negro, Salta, Santiago del Estero y Tucumán se mencionaba que aún estaban en estado de elaboración. De CABA, jurisdicción que no participó del proceso,

dos – Corrientes y Tucumán – no incluyeron a las lenguas extranjeras en los diseños curriculares de EGB3 previos al 2006.

Cuadro 4. Producción curricular de nivel secundario en lenguas extranjeras (LE) en las provincias

Jurisdicción	Previa al 2006		Posterior al 2006		
	EGB 3	Polimodal	Año diseño	Secundaria básica	Secundaria orientada
Buenos Aires	Inglés	Inglés	2015	Inglés	Inglés
Catamarca	Inglés o francés	Inglés o francés	2015	Inglés o francés	Inglés o francés
Chaco	Inglés o francés	LE	2013	LE	LE
Chubut	Inglés	Inglés	2014	Inglés	Inglés
CABA	LE	LE	2015	LE	LE
Córdoba	Inglés	Inglés (1)	2012	Inglés	Inglés
Corrientes	sin LE	sin info	2017	Inglés o portugués	Inglés o portugués
Entre Ríos	LE	LE	2012	LE	LE
Formosa (2)	Inglés	sin info	Sin diseños	LE	LE
Jujuy	LE	Inglés	2018	LE	LE
La Pampa	Inglés	LE	2009	Inglés	Inglés
La Rioja	Inglés	Inglés o francés	2014	Inglés o francés	Inglés o francés
Mendoza	Inglés	Inglés	2015	LE	LE
Misiones	sin info	Inglés o portugués	2011	Inglés, francés o portugués	Inglés, francés o portugués
Neuquén	sin info	sin info	2018	Inglés o francés	Inglés o francés
Río Negro	sin info	sin info	2017	Inglés	LE
Salta	LE	Inglés o francés	2012	Inglés o francés	Inglés o francés
San Juan	Inglés	Inglés	2016	LE	LE
San Luis	sin info	sin info	2020	Inglés	Inglés
Santa Cruz	Inglés	Inglés	2015	Inglés	Inglés
Santa Fe	LE	LE	2014	LE	LE
Santiago del Estero	Inglés	sin info	sin información		
Tierra del Fuego	Inglés	Inglés	2012	Inglés	Inglés
Tucumán	sin LE	Inglés o francés	2015	Inglés o francés	Inglés o francés

Elaboración propia

(1) La situación previa al 2006 está elaborada en base a CIPPEC (2006)

---

se señalaba "falta de información". La situación del Polimodal es más llamativa pues el propio Ministerio de Educación no contaba con información de las siguientes provincias: Entre Ríos, La Pampa, La Rioja, Mendoza, Salta, San Juan, San Luis, Santa Fe y Tucumán. Solamente Córdoba había finalizado la elaboración y estaba en proceso de distribución en las escuelas de los documentos. El resto de las provincias estaban comenzando en el año 1999 a elaborar sus diseños curriculares de nivel Polimodal. Es probable que algunas de las provincias de las que no se cuenta con información no hayan elaborado diseños para alguno de los niveles y hayan trabajado con las CBC nacionales durante ese período. Rivas (2004:195) expresa que para el caso del nivel Polimodal el proceso de elaboración curricular "quedó en muchos casos trunco (que se fue concretando en forma dispar entre 1998 y 2002), en gran medida por el efecto de la crisis económica". El propio CIPPEC (2007) en su análisis de la producción curricular provincial en relación con las lenguas extranjeras tiene grandes vacíos de información. No se han encontrado otros antecedentes que analicen desde una perspectiva nacional el proceso de producción curricular de la década de los 90 y los productos de todas las provincias.

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

(2) La situación de Formosa posterior al 2006 se basa en las estructuras curriculares de la escuela secundaria.

Con posterioridad al 2006 todas las jurisdicciones salvo Santiago del Estero y Formosa han elaborado diseños curriculares de lenguas extranjeras tanto para la secundaria básica como para la orientada.

¿Qué lenguas extranjeras son abordadas en los diseños posteriores a la sanción de la LEN?

- *Sólo inglés:* Buenos Aires, Chubut, Córdoba, La Pampa, San Luis, Santa Cruz y Tierra del Fuego (7 jurisdicciones)
- *Lenguas extranjeras en forma genérica:* Chaco, CABA, Mendoza, Jujuy, Formosa, San Juan y Santa Fe (7 jurisdicciones)
- *Inglés y/o francés:* Catamarca, La Rioja, Neuquén, Salta y Tucumán (cinco jurisdicciones).
- *Otras combinaciones:* Corrientes incluye al inglés y al portugués, Misiones aborda inglés, portugués y francés, mientras que Río Negro propone al inglés en la escuela secundaria básica en tanto que define la enseñanza de la forma genérica “lenguas extranjeras” para la secundaria orientada.

Al igual que en el nivel primario, el inglés es la lengua predominante entre las que se incluyen en los planes de estudio del nivel secundario. Es de destacar que mientras Neuquén y Misiones incluyen al francés entre las lenguas de sus currículos, no cuentan con profesorados de tal idioma en su territorio (Mórtola y Montserrat, 2019).

Una innovación curricular importante en el nivel secundario a posteriori de la sanción de la LEN es la creación de la orientación en lenguas en la secundaria orientada. A partir de la Resolución CFE Nº 84 del año 2009 se definen orientaciones para el ciclo orientado del nivel secundario entre las que se incluye la de lenguas. Un total de quince provincias desarrollan esta orientación en tanto que la resolución del CFE establece que las jurisdicciones “no quedan obligadas a incluir todas las orientaciones entre sus ofertas sino aquellas que consideren relevantes y pertinentes para su contexto”.

Cuadro 5. Jurisdicciones que elaboran diseños curriculares de la orientación en lenguas del ciclo orientado de la secundaria

Jurisdicción	Año diseño	Lenguas			
		Inglés	Francés	Portugués	Otras
Buenos Aires	2010	sí	sí	sí	Italiano o francés
Catamarca	2015	sí	sí		
Chaco	2016	Se menciona "lenguas extranjeras"			Indígena o clásica
CABA	2015	Se menciona "lenguas extranjeras"			
Córdoba	2012	sí	Se menciona "lenguas extranjeras"		
Corrientes	2017	sí	sí	sí	Italiano y guaraní
La Pampa	2009	sí	sí	sí	
Mendoza	2015	sí	sí	sí	
Misiones	2013	sí	sí	sí	
Neuquén	2019	Se menciona "lenguas extranjeras"			Mazupungun y quechua
Río Negro	2017	sí	Se menciona "lenguas extranjeras"		Mazupungun
Salta	2012	sí	sí	sí	
Santa Fe	2014	Se menciona "lenguas extranjeras"			
Tierra del Fuego	2012	sí		sí	
Tucumán	2015	sí	sí	sí	Lengua originaria

Elaboración propia

En general, la mayoría incluye al inglés, al francés y al portugués entre las lenguas que se abordan. En las estructuras curriculares se aprecian cargas horarias relevantes para cada una de ellas a lo largo de los tres años de duración de este ciclo de la secundaria. Solo CABA, Neuquén y Santa Fe utilizan el genérico “lenguas extranjeras” diferenciando la posibilidad de abordar varios idiomas con el formato “lengua 1”, “lengua 2”, etc. El italiano es mencionado en Buenos Aires y Corrientes, mientras que es de destacar la inclusión de módulos para la enseñanza de lenguas originarias como el mazupungún, el quechua, el guaraní o incluidas en formas genéricas como “lengua indígena u originaria”. Cabe señalar que La Pampa, Neuquén, Río Negro y Tierra del Fuego solo cuentan con profesorado de inglés en su territorio, Salta no tiene formación docente de portugués y Misiones de francés (Mórtola y Montserrat, 2019).

Conclusiones y debates

A lo largo del artículo se ha procurado describir un proceso de transformación de dos tipos normativos sobre la enseñanza de lenguas extranjeras: las leyes de educación y los diseños curriculares. Sin pretensiones historiográficas se ha analizado un período histórico que comienza con la sanción de la LFE y encuentra un segundo hito en la aprobación de la LEN.

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

A los efectos de la presentación de la información hallada y ciertas hipotetizaciones preliminares se han abordado por un lado las leyes y, por otro, los planes de estudio de lenguas extranjeras. Una primera conclusión significativa es que la LEN con su artículo 87, en el que se establece la obligatoriedad de enseñar al menos una lengua extranjera en los niveles primario y secundario, tiene un importante efecto en las leyes provinciales de educación sancionadas a posteriori del año 2006. La obligatoriedad que establece esta norma produjo que 18 jurisdicciones incluyeran en su articulado la enseñanza de las lenguas extranjeras. Es llamativo que Formosa, a pesar de haber sancionado su ley de educación provincial en el año 2014, no haga mención de esta cuestión.

Si bien la LFE no hacía mención a las lenguas extranjeras, la reforma educativa de los 90 incluyó su enseñanza en los CBC y se acordaron distintas regulaciones en el CFE. Sin embargo, este entramado normativo no aparenta haber ejercido la influencia suficiente para que las provincias incluyesen la cuestión en las leyes de educación que se sancionaron por esos años. Las seis provincias que incluyeron a las lenguas extranjeras en leyes provinciales previas a la LEN – Catamarca, Chaco, Entre Ríos, Mendoza, San Juan y Tierra del Fuego – parecen haberlo hecho a partir de decisiones no vinculadas a acuerdos federales. De esta forma, las transformaciones encontradas en las leyes provinciales a partir de 2006 parecen producirse a partir de los señalamientos específicos respecto de las lenguas extranjeras en la ley nacional. En términos de Ball (1993), el artículo 87 de la LEN fija los límites del futuro campo de juego a nivel nacional. Por el contrario, el entramado legal y curricular producido por la nación durante la década del 90 no tuvo tales efectos sobre las leyes provinciales. Tras la transferencia total a las provincias de las escuelas durante la década del noventa el CFE, organismo creado durante la década del 70 del siglo pasado, adquirió mayor relevancia respecto a la centralización de decisiones federales y se pretendió darle a sus resoluciones un status legal “del cual, probablemente, carecían” en tanto sus acuerdos no eran vinculantes (Feeney y Feldman , 2014, p. 30).

Un aspecto destacable que se observa en las recientes leyes provinciales es la relevante inclusión de la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel primario. Se mencionó que el nivel secundario tenía previamente a la sanción de la LEN una rica historia en relación con su enseñanza (Bein, 2012). Las leyes provinciales de 11 provincias incorporan artículos específicos en los que se regula la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela primaria y cinco más los incorporan en artículos genéricos que incluyen tanto al nivel primario como al secundario. Por otra parte, 16 jurisdicciones norman la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel secundario a través de artículos específicos o con normas genéricas. En este sentido, el impulso otorgado por el artículo 87 de la LEN acrecienta su influencia reguladora sobre el nivel educativo donde las lenguas extranjeras aún no habían penetrado del todo. Históricamente, puede rastrearse tal trayectoria de expansión de la enseñanza de las lenguas extranjeras comenzando en el nivel secundario para extenderse hacia el nivel primario (Bein, 2012). A modo de ejemplo, vale recordar que la Ciudad Autónoma de Buenos Aires incorpora la enseñanza del inglés desde primer grado de la escuela primaria en el año 2009 como una respuesta directa al mandato normativo de la LEN sobre lenguas extranjeras. De esta forma, completa la cobertura de “al menos un idioma extranjero” en este nivel. Nuevamente, “idioma extranjero” e “inglés” devienen sinónimos en la práctica.

Respecto de los diseños curriculares se aprecia la importante producción curricular para el nivel primario luego de la sanción de la LEN. La política curricular previa a la sanción de esta norma en el 2006 no alcanzó para que las provincias impulsaran mayoritariamente la enseñanza de una lengua extranjera en la escuela primaria. La Resolución del CFE Nº 66/97 denominada "Acuerdo marco para la enseñanza de lenguas" normaba su enseñanza en los niveles EGB2, EGB3 y Polimodal. La norma excluía EGB 1 pero autorizaba el "desarrollo de un cuarto nivel de enseñanza de una lengua extranjera en instituciones que comiencen su enseñanza desde el Nivel Inicial o el Primer Ciclo de la EGB". Sin embargo, el período previo al 2006 finaliza con diez provincias sin producción curricular para EGB2 y, en sintonía con la baja regulación de la A-15, con muy pocos diseños de lenguas extranjeras para EGB1. Se comprueba así una potencia regulatoria baja en relación al período inmediatamente posterior.

La situación cambia en gran medida tras la sanción de la LEN ya que la mayoría de las jurisdicciones produce diseños para el segundo ciclo de la escuela primaria. Ocho provincias que no tenían diseños para EGB2 antes de la LEN los elaboran tras su sanción, mientras que siete jurisdicciones incorporan al primer ciclo de primaria en sus regulaciones curriculares para la enseñanza de lenguas extranjeras. Se ha mencionado que el nivel secundario ya contaba con una larga tradición en enseñanza de las lenguas extranjeras. Sin embargo, la producción curricular previa al 2006 parece tener algunos claroscuros por falta de información o por un proceso que Rivas (2004) describe como inconcluso, particularmente para el nivel Polimodal. Tras la LEN, todas las provincias, salvo Formosa, elaboran diseños curriculares para la secundaria básica y la orientada. Tal como se mencionó previamente, una innovación relevante para este nivel fue la creación de la orientación en lenguas, propuesta que asumieron 15 jurisdicciones.

Varios factores son los que intervienen en este incremento de la producción curricular en lenguas extranjeras. En primer lugar, el peso de la LEN con su artículo 87 es indudable tras la presencia que adquiere su enseñanza en las leyes provinciales. En segundo término, cabe mencionar la relación entre las normativas emanadas del CFE que marcan la relación entre el estado central y las jurisdicciones provinciales. Al respecto, Fenney y Feldman (2016) sostienen que los acuerdos federales de la década del 90 que regularon la producción curricular tuvieron un impacto enorme sobre las provincias, ya que sus productos finales fueron muy homogéneos y ajustados a las normativas nacionales. Sin embargo, hay una importante diferencia entre esta década y los años posteriores a la LEN, pues las resoluciones del CFE adquieren en este período carácter vinculante y son de cumplimiento obligatorio para las provincias, lo que acelera los procesos de transformación curricular.

Hay un tercer factor que se vincula particularmente con el nivel primario que Cha (2006) vincula con la expansión global de la enseñanza del inglés en este nivel educativo. Cha y Ham (2011) señalan que la lengua anglosajona se ha convertido en una asignatura escolar de carácter casi universal cuya legitimidad "se da por sentada en la mayoría de los sistemas educativos nacionales en gran medida independientemente de las necesidades sociales inmediatas de cada país" (p. 201. La traducción es propia). Estos autores basan sus conclusiones en estudios comparativos sobre los currículos de nivel primario de más de 100 países desde principios del siglo pasado. De esta forma, puede hipotetizarse que la

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

Argentina participa de un fenómeno de expansión del inglés donde lengua extranjera e inglés devienen prácticamente sintagmas intercambiables. Un fenómeno que se expresa en todos los niveles educativos en tanto Mórtola y Montserrat (2019 y 2020b) dan cuenta del predominio del inglés en la Argentina tanto en el campo de la formación docente terciaria y universitaria como en las tasas de graduación en relación a otras lenguas extranjeras.

Realizar este señalamiento sobre la expansión del inglés en el nivel primario y secundario implica adentrarse en la cuestión de qué lenguas extranjeras se encuentran privilegiadas en la presente configuración. Esta no es una temática menor o subsidiaria, sino que tal vez actualmente sea una de sus problemáticas centrales. Ball (2012) explica que las políticas rara vez señalan cursos de acción explícitos evitando expedirse sobre los cómos. El artículo 87 de la LEN, en su formulación de "la enseñanza de al menos un idioma extranjero" es un claro ejemplo de esta cuestión, donde su opacidad y vaguedad evita hacer referencia a qué lenguas extranjeras se está haciendo alusión; obviando el hecho de que las lenguas extranjeras que se enseñan en el nivel primario y secundario en nuestro país se encuentran en situaciones marcadamente diferentes.

Por un lado, podría hipotetizarse que dicha formulación buscase posicionarse en una filosofía plurilingüe que directamente evitase pronunciarse sobre dicha cuestión desde un igualitarismo lingüístico-filosófico, aunque como bien señala Bein (2012:142), paradójicamente, la primacía del inglés ya se encontraba configurada para este momento histórico. La presencia del inglés en los diseños curriculares de los dos períodos históricos analizados en este artículo también demuestra claramente tal predominio, que incluso se incrementa marcadamente luego de la sanción de la LEN en el año 2006.

Otra opción interpretativa es que tal opacidad fuese una decisión intencional y pragmática que tomase en consideración que el campo ya se encontraba constituido en torno a la primacía del inglés y las posibilidades de redireccionamiento del sistema fueran escasas, o incluso, no deseables. De esta forma, y como señala Fernández Vítores (2009) en relación al avance del inglés en la Unión Europea, se constituye una política por defecto, política por la que el inglés avanza apalancado en las ideologías lingüísticas de la utilidad de la lengua en el mundo académico y laboral, de las comunicaciones, la tecnología y la idea de progreso (Seargeant, 2012).

Un lector observador podría responder a este señalamiento que a pesar de tal predominancia del inglés este mismo artículo señala la presencia de otras lenguas, y este es efectivamente el caso. Sin embargo, también debería el mismo lector constatar otro principio de peso en relación a la proporción de las lenguas en los distritos provinciales: a mayor cantidad de recursos materiales con las que dispone un distrito se produce una mayor oferta de diferentes lenguas extranjeras, con CABA como ejemplo paradigmático de este principio. Y aún allí, donde la oferta se diversifica, el inglés es la lengua más extendida en el nivel primario y secundario, ejerciendo un predominio que se ha establecido como política pública implícita. Por el contrario, a menor disposición de recursos, los estados provinciales se ven casi directamente forzados a resignificar el mandato regulatorio del artículo 87 de la LEN en donde lengua extranjera se convierte en

equivalente de inglés. Ni los NAP con su igualación de las cinco lenguas europeas presentes en el curriculum escolar logran alterar ese predominio.

En relación a intentos normativos de posicionar a otras lenguas extranjeras, el portugués cuenta con la ley de promoción Nº 26.468 de 2009 para su inclusión obligatoria en las escuelas secundarias a través de una propuesta curricular obligatoria. Sin embargo, dicha formulación señala en su artículo 3 que "el cursado de la propuesta curricular para la enseñanza del idioma será de carácter optativo para los alumnos", a concretarse para el año 2016, cuestión que limita desde su inicio los alcances de la ley. Como advierte Bein (2012) y como parte de un espíritu de época de integración regional, Argentina intenta a través de esta ley hacer recíproco el espíritu de la ley 11.161 brasileña del año 2005. A pesar de ello, los alcances de la ley han sido bastante limitados, y tal vez, como señalan Mórtola y Montserrat (2020a, p.25), no se trate de intentar desplazar al inglés de un lugar que probablemente no vaya a modificarse demasiado en los próximos años, sino de posicionar positivamente al portugués en relación a este a través de incentivos de políticas focalizadas, especialmente en las provincias con un fuerte intercambio cultural y comercial debido a su cercanía geográfica. No es casual que Corrientes y Misiones cuenten con diseños curriculares para esta lengua luego de 2006 para la escuela secundaria y Misiones lo haga en la escuela primaria en 2019, además de contar con el Programa de Escuelas Bilingües de Frontera Portugués-Español de 2005 de alcance focalizado.

En síntesis, del análisis realizado en este artículo se desprende que la potencia regulatoria del artículo 87 de la LEN genera un renovado impulso sobre la cuestión de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la Argentina, dando lugar a su inclusión en leyes provinciales y diseños curriculares. Se constata entonces un espíritu de época donde las lenguas extranjeras adquieren un mayor peso como cuestión de estado. Feldman y Feeney (2016, p. 36 y 37) caracterizan a las transformaciones curriculares de las últimas décadas como un proceso "incremental", definido más "como un flujo de problemas y soluciones que convergen, frecuentemente de maneras aleatorias, en torno a eventos críticos" que como un "proceso con objetivos preplanificados o definidos desde estrategias macropolíticas de largo alcance". Las lenguas extranjeras son parte de esta mutación incremental y un tanto aleatoria en el que se imbrican leyes educativas y producción curricular.

Para finalizar, es imprescindible la producción de investigaciones que indaguen otros rasgos de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Argentina a la luz de las transformaciones que se describen en este artículo. ¿Cómo se expresa este cambio en las leyes y los diseños curriculares respecto de la presencia efectiva de las lenguas extranjeras en las escuelas primarias y secundarias? ¿Qué tipo de experiencias han desarrollado las provincias que elaboraron currículos para la secundaria orientada en lenguas? ¿Cómo proyectan cubrir cargos docentes aquellas jurisdicciones que incorporan lenguas novedosas para sus escuelas? ¿Qué impacto ha tenido esta transformación en las políticas de formación docente?

Pensar y definir mejores políticas educativas para la enseñanza de lenguas extranjeras requiere de la producción de un corpus de conocimiento que les brinde sustento a sus

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

aspiraciones y metas. Esperamos que este artículo contribuya a una mayor comprensión de cómo se ha producido tal proceso de expansión en las leyes y los diseños curriculares en ambos períodos históricos abordados y brinde elementos para pensar futuras políticas educativas.

Bibliografía:

Ball, S. (1993). What is policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13:2. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/249913509_What_Is_Policy_Texts_Trajectories_and_Toolboxes

Ball, S. (2012). *How Schools do Policy: Policy Enactmets in Secondary Schools.* London and New York: Routledge

CIPPEC, (2007). *La enseñanza universal de lenguas extranjeras*. Buenos Aires: CIPPEC

Cha, Y. (2008). La expansión de la enseñanza del inglés en la escuela primaria. En Benavot, A. y Braslavsky, C. (Eds.). *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica comparada. Cambios de currículos en la educación secundaria y primaria.* Buenos Aires: Granica, 101-125

Cha, Y. y Ham, S. (2011). Educating Supranational Citizens: The Incorporation of English Language Education into Curriculum Policies. *American Journal of Education,* Nº 117, 183-209. Disponible en: https://www.jstor.org/stable/10.1086/657887?seq=1

Bein, R. (2012). La política lingüística respecto de las lenguas extranjeras en la Argentina a partir de 1993. (Tesis de Doctorado) Viena, Austria: Universität Wien. Disponible en: http://othes.univie.ac.at/18168/1/2012-02-01_0868071.pdf

Dussel, I. (1994). *El curriculum de la escuela media argentina: tendencias y perspectivas para la integración en el MERCOSUR en los diseños provinciales*. Buenos Aires: PREDE/OEA/MCE

Feeney, S. (2014). Los estudios del curriculum en Argentina: Particularidades de una disputa académica. En Díaz-Barriga, A., y J.M. García Garduño (Eds), *Desarrollo del curriculum en América Latina: Experiencia de diez países.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Miño y Dávila, 15-44

Feeney, S. y Feldman, D. (2016). Regulaciones nacionales sobre el curriculum: Argentina, las nuevas formas de gobierno e instrumentos curriculares. Educação em Revista, v.32, Nº 02, pp. 19-44. Disponible en https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000200019&script=sci_abstract&tlng=es

Feldman, D. y Palamidessi. M. (1994). Viejos y nuevos planes de estudio: el curriculum como texto normativo*. Propuesta educativa*, 4 (11), pp. 69-73.

Feldfeber, M, y Gluz. N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los ´90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educ. Soc.*,Campinas, v. 32, Nº 115, pp. 339-356. Disponible en http://www.cedes.unicamp.br

Fernández Vítores, D. (2009). El inglés en Europa: origen y consolidación de una lengua franca. *Odisea*, Nº 10, pp. 57-69

Ministerio de Educación (1999). *Estado de situación de la transformación curricular en las provincias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Mórtola, G. y Montserrat, M. (2018). La enseñanza del inglés para las grandes mayorías nacionales en Argentina. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. Año 10, Vol. 10, pp. 167-191. En línea en: https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/22198/21804

Mórtola, G. y Montserrat, M. (2019). La formación de docentes de lenguas extranjeras en la Argentina: aportes para la construcción de un espacio de debate necesario. *Revista Itinerarios Educativos*, 12, pp. 15-34. En línea en: https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios

Mórtola, G. y Montserrat, M. (2020a). La formación de profesores de portugués en Argentina: un cuadro de situación en tiempo presente. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 5, e020005, pp. 1-26. En línea en: https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/issue/view/77

Mórtola, G. y Montserrat, M. (2020b). El sistema universitario argentino y la formación profesional en lenguas extranjeras: los profesorados, traductorados y licenciaturas. *Revista Ucronías*, v. 1, pp. 99-120. En línea en: https://ucronias.unpaz.edu.ar/ojs/index.php/ucronias/issue/view/2

Rivas, A. (2004). *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la eduación en las provincias argentinas*. Buenos Aires: Granica

Seargeant, P. (2012). The politics and policies of global English. En Hewings, A. y Tagg, C. (eds), *The Politics of English: conflict, competition*. Abingdon: Routledge. 5-32.

Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti, G. (Dir.). *Variaciones sobre la forma escolar Límites y posibilidades de la escuela media (*pp. 35-70). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 35-70.

Terigi, F. (2002). Análisis comparativo de los diseños Iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar. Organización para los Estados Iberoamericanos, Documento presentado en el IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar "El currículo y los retos del nuevo milenio". La Habana, Cuba. Disponible en: https://fdocuments.mx/document/terigi-flavia-2002-analisis-comparativo-de-los-curriculos-iberoamericanos-de-educacion-inicial-procesos-condiciones-y-tensiones-que-debemos-considerar.html

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

Ziegler, S. (2008). Los docentes y las políticas curriculares en los años 90. *Cadernos de Pesquisa,* v. 38, Nº 134, pp. 393-411. Disponible en: https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0738134.pdf

ACERCA DE LOS AUTORES

Gustavo Mórtola: Profesor para la Enseñanza Primaria. Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Magíster en Política y Administración de la Educación (UNTREF). Responsable del Área de Formación Docente e investigador de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Formador de docentes para los niveles básicos de la educación. Docente de la asignatura "Trabajo docente" (ENS N° 3 "Bernardino Rivadavia" – CABA) y del "Taller de formación docente" (Licenciatura de Kinesiología y Fisiatría – UNAJ).

Mariano Montserrat: es Profesor de Inglés egresado del ISP Joaquín V. González, Magíster en Educación y Doctorando en Educación por la Universidad de San Andrés, cuyo proyecto investiga la implementación de políticas en lenguas extranjeras en CABA. Se desempeña como profesor de Lengua Inglesa 1, 2, 3 en el ISP Joaquín V. González y el IES en Lenguas Vivas J. R. Fernández. Es profesor adjunto de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) en el área de comprensión lectora en inglés. Forma parte de una nueva línea de investigación en la UNAJ acerca de las ideologías lingüísticas de sus estudiantes.

ALQUIMIA EDUCATIVA

Mediaciones y apropiaciones literarias con jóvenes y adultos en el encierro punitivo

Patricia Noelia Wilson
Universidad Nacional de Luján
wilsonpatricianoe@gmail.com

Resumen

Se exponen parte de los resultados obtenidos en una investigación sobre propuestas de lectura destinadas a jóvenes y adultos privados de su libertad en el Servicio Penitenciario Bonaerense e instituciones de encierro punitivo dependientes de la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia. Centramos nuestro interés en las mediaciones y apropiaciones de lectura desplegadas tanto por quienes coordinaron cada propuesta como por las y los Talleristas que conformaron los grupos de lectura.

En los contextos de privación de libertad se desarrollan diversas actividades vinculadas con la promoción de la lectura. Parte de ellas son ofrecidas por las mismas personas presas, otorgando a sus propuestas características distintivas desde el lugar de la "resistencia". Se trata de experiencias que pueden encuadrarse dentro de las estrategias de gobierno de la cárcel, pero que vienen a conformar espacios de producción de subjetividad y de construcción y distribución de conocimientos en torno a la literatura, disputando sentidos al orden carcelario. Aspiramos a que el análisis realizado sobre ello, se constituya en un aporte para la construcción de la especificidad de la Educación de Adultos en general y de manera específica, para la Educación en Contextos de Privación de Libertad. Así como también, contribuir, no solo a pensar propuestas pedagógicas destinadas a un sector social que se encuentra históricamente excluido del acceso a la lectura, sino también a la desnaturalización de ciertas categorías vinculadas con el campo literario.

Palabras clave: literacidad literaria – educación de jóvenes y adultos – mediaciones – apropiación –contextos de privación de libertad.

Mediations and literary appropriations with young people and adults in punitive confinement

Abstract

Part of the results obtained in an investigation on reading proposals aimed at young people and adults deprived of their liberty in the Buenos Aires Penitentiary Service and punitive confinement institutions dependent on the Secretariat for Children, Adolescents

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

and Family are exposed. We focus our interest on the reading mediations and appropriations deployed both by those who coordinated each proposal and by the Workshop Leaders who formed the reading groups.

In contexts of deprivation of liberty, various activities related to the promotion of reading are developed. Some of them are offered by the prisoners themselves, giving their proposals distinctive characteristics from the place of "resistance". These are experiences that can be framed within the prison government strategies, but that come to form spaces for the production of subjectivity and the construction and distribution of knowledge around literature, disputing meanings to the prison order. We hope that the analysis carried out on this constitutes a contribution to the construction of the specificity of Adult Education in general and specifically, for Education in Contexts of Deprivation of Liberty. As well as contributing, not only to think of pedagogical proposals aimed at a social sector that is historically excluded from access to reading, but also to the denaturalization of certain categories linked to the literary field.

Keywords: literary literacy – young people and adult education – mediations – appropriation – contexts of deprivation of liberty

Introducción

En esta presentación ofrecemos una síntesis de los resultados obtenidos en una investigación[13] realizada sobre prácticas de lectura en voz alta que tuvieron lugar en dos Talleres de lectura destinados a personas privadas de la libertad, a los que hemos denominado "Taller A" y "Taller B" para resguardo de la identidad de sus participantes.

El primero se llevó adelante en una Unidad Penal (en adelante UP) de varones adultos, perteneciente al Sistema Penitenciario Bonaerense. Lo distintivo de este Taller es que fue coordinado y organizado por una persona privada de la libertad. En esta propuesta el objetivo central fue realizar lecturas colectivas en voz alta de cuentos breves de Horacio Quiroga, incluidos en "Cuentos de la selva" y en "Cuentos de locura, amor y muerte" con el propósito de romper con la "vergüenza" que puede producir leer frente a otros.

En tanto que el segundo Taller fue llevado adelante en un CRC (Centro de Régimen Cerrado) de jóvenes mujeres. Institución dependiente de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF) del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos que recibe en este caso a jóvenes en conflicto con la ley penal, cuyas edades se encuentran comprendidas entre los 16 y 18, y a quienes se les han aplicado medidas de privación de la libertad. En este caso la coordinación de las actividades estuvo a cargo de una docente del nivel terciario. El objetivo de este último Taller fue "la lectura por placer". En este espacio, las jóvenes escuchan leer cuentos breves de terror de autores varios, seleccionados por la docente.

[13] Trabajo de Investigación realizado en el marco de una Beca otorgada por la Universidad Nacional de Luján (2018-2020), bajo la Dirección del Dr. Gustavo Bombini y la Lic. Inés Areco.

A partir de allí centramos nuestro interés en las mediaciones de lectura desplegadas por las y los Talleristas que conformaron los grupos de lectura (coordinadores y participantes). Buscamos vincular las características de las prácticas pedagógicas de las y los mediadores con las apropiaciones y usos de la literatura desarrollados por jóvenes y adultos con escasa formación literaria.

Buscamos con ello realizar un aporte a la construcción de la especificidad de la Educación de Adultos (EDA) en general y de manera específica, a la Educación en Contextos de Privación de Libertad (ECPL) desde la perspectiva de los sujetos. Así como también, contribuir no solo a pensar en el diseño de propuestas pedagógicas destinadas a un sector social que se encuentra históricamente excluido del acceso a la lectura, sino también a desnaturalizar ciertas categorías vinculadas con el campo literario.

Desde el punto de vista teórico-metodológico, el estudio fue abordado desde un enfoque cualitativo apoyándonos en la perspectiva etnográfica (Greetz, 1987; Vasilachis, 2006; Ameigeiras, 2006; Rockwell, 2001, 2009). Recuperamos de ello el interés que se pone en la forma en que el mundo es comprendido, experimentado, producido, tanto por el contexto y los procesos como por la perspectiva de los participantes.

Retomamos los aportes teóricos de Kalman (2014) quien nos ofreció una herramienta conceptual indispensable que alude a la diferenciación entre *disponibilidad* y *acceso.* Ambos términos suelen ser utilizados como sinónimos, aunque son necesarios entenderlos *relacionalmente.* La sola disponibilidad de materiales de lectura no es garantía para que se dé una real apropiación literaria.

Pensar en el rol del/la educador/a en cárceles incluye reconocerlo/a como *mediador/a* en una arena de conflictos dados al interior de dos espacios en tensión: la cultura de la cárcel y la cultura popular. Atravesados ambos por las huellas que la cultura de clase dominante y la escolar dejan en los sujetos e instituciones. Pero además implica considerar el contexto específico en que tienen lugar las prácticas pedagógicas.

En los contextos de privación de libertad, en especial en lo atinente a la relación con los jóvenes y el Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil, este concepto adquiere relevancia para situar el desarrollo de las prácticas de lectura destinadas a jóvenes privadas de su libertad y su relación con los conceptos de *infancia* y *democracia*. La mediación desde esta perspectiva se constituye en un acto político en la medida en que impacta en la constitución de la subjetividad, en tanto ésta deviene de un intercambio dado en un plano social que se presenta complejo e históricamente configurado. Esto nos condujo a pensar que el concepto de *mediación* en estos contextos en particular está atravesado por dos planos de análisis, uno institucional y otro interpersonal.

En esta ocasión incluimos en la denominación “Sistemas Penal y Judicial” al Sistema Penal Juvenil. Cabe aclarar que se trata de sistemas con fines y funciones diferentes, en este último la privación de la libertad comprende una medida socioeducativa hacia jóvenes menores de 18 años de edad que contempla la asunción de la *responsabilidad* por la vulneración de un derecho hacia otro sujeto. En ese marco, la educación deja de concebirse como un derecho y, al igual que ocurre con el Sistema Penal de los adultos, se asume como una obligación a cumplir para morigerar o modificar la pena.

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

En ese sentido estos sistemas se constituyen en "mediadores suprapedagógicos" en tanto intervienen desde sus normas, estructuras administrativas y organizativas tanto en la institución escuela como en las prácticas de lectura desarrolladas por los Talleristas.

Como sostiene Salt (2004), el "régimen progresivo" se caracteriza por la posibilidad de que las privaciones y restricciones de derechos derivadas de la aplicación de la pena privativa de la libertad, se atenúen progresivamente mientras se cumple la sanción. Según lo establecido en las normativas que regulan la Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, en especial la Ley N° 26.695/11 que incorporó el art. N° 140 "Estímulo educativo", el acceso a actividades culturales o educativas va a colaborar en los avances de la ejecución de la pena, que establece reducciones en los plazos teniendo en cuenta los estudios realizados.

Ancladas en la lógica de *gobernabilidad carcelaria* (Daroqui et al, 2014) las actividades culturales que dan marco al Taller A son promovidas desde la Oficina de Tratamiento. El trabajo realizado desde allí resulta central para el sostenimiento de estas actividades. El personal penitenciario de esa oficina promueve el desarrollo de estas actividades con la intención de favorecer en la eliminación de los "vicios" en la dicción y escritura. Entiende que la apertura del acceso a estas actividades favorece la situación penal de los "internos" en la morigeración de la pena, pero además se promueven actividades con el objetivo de evitar conflictos al interior del penal. Lo que supone mantener a las personas privadas de la libertad en constantes actividades sin criterios pedagógicos claros y que se constituyan en herramientas útiles para recomponer de manera digna su vida fuera del penal. Por otra parte, quienes acceden a esas actividades son seleccionados por su "buena conducta" y a través de esta selección es el personal tratamental quien va a determinar y reforzar el acceso desigual a la lectura.

Por su parte, desde el Taller B se observa una injerencia por parte de la Dirección del Centro sobre la propuesta de la Tallerista vinculada con los contenidos a desarrollar en cada encuentro desde una impronta correctiva. Una de las preocupaciones surgidas desde la Dirección refiere a la necesidad de promover en las jóvenes una "correcta" escritura que se traduce en una exigencia de incluir en las actividades de la docente contenidos vinculados con la lectura y escritura que son materia de enseñanza escolar. Por otra parte, las características que asume el Centro que no cuenta con un espacio físico específico para el desarrollo de actividades educativas o culturales, obliga a realizar unificaciones de cursadas, en las que conviven jóvenes con diferentes trayectorias escolares en una misma clase y con una misma docente. Además, al ser espacios abiertos traen aparejada la pérdida de intimidad del espacio de trabajo, viéndose éste interrumpido en diversas oportunidades por el movimiento del personal Asistente que circula por los pasillos. Desde esta perspectiva, el espacio educativo como un lugar de reflexión con el que cuentan las jóvenes para la expresión y promoción del pensamiento crítico, se ve obturado.

Por último, en este texto realizamos una contextualización de los Talleres en vínculo con los contextos de privación de libertad y la relación establecida entre los Talleristas y la lectura. En un segundo momento, analizamos las teorías que guían las prácticas de

lectura en ambas propuestas de Taller para, finalmente, presentar los procesos de construcción del concepto de *ficción* por parte de los Talleristas.

Las actividades culturales en el marco de las estrategias de gobernabilidad penitenciaria

En la necesidad de contextualizar los Talleres realizamos un análisis sobre los factores que confluyen en la emergencia e impulso que tuvieron en los últimos veinte años el desarrollo de actividades educativas y culturales en estos contextos, vinculadas con la promoción de derechos. Esto nos condujo a apelar a los planteos de Scarfó (2002) que aluden a la convergencia de los tres sistemas intervienen en estos contextos. Por un lado, el Sistema Judicial, a partir de la influencia de la perspectiva de Derechos Humanos encuadrados en la Teoría Criminológica Crítica; al Sistema Educativo, mediante un cuerpo normativo orgánico que tiene dentro de sus objetivos garantizar el cumplimiento del Derecho a la Educación; y, al Sistema Penal a través de sus escasas y controversiales medidas tendientes a reducir los niveles de violencia en las cárceles.

Anitua (2015) ubica la emergencia del pensamiento o ideología de los Derechos Humanos a partir de la Segunda Guerra Mundial. En materia criminológica, su universalización "legal" tendrá su apogeo en 1966 con los respectivos Pactos de Derechos Civiles y Políticos, y de Derechos Sociales y Culturales. En ese momento se ubica el inicio de los movimientos críticos y de defensa de tales derechos frente al poder punitivo (Anitua, 2015) y que dieran lugar a las llamadas corrientes criminológicas crítica y abolicionista. Desde el plano educativo, la influencia de este movimiento por los DDHH queda expresada en el cuerpo normativo que regula la educación en estos contextos[14].

Estudios comparados a nivel internacional (Rangel, 2009; CLADE, 2014) sobre el Derecho a la ECPL muestran que nuestro país cuenta con un cuerpo legal completo tendiente a garantizar el cumplimiento de dicho derecho. Por nuestra parte, agregamos a ello una característica distintiva de nuestro Sistema Educativo con relación a otros países de Latinoamérica que refiere al sostenimiento de los principios de universalización y gratuidad de la Educación para todos sus niveles y modalidades educativas.

En el ámbito de la Dirección de Política Criminal, dependiente de la Subsecretaría de Política Criminal del Ministerio de Justicia, se crea el Programa Provincial de Mediación en contextos de encierro mediante el Decreto 141/09, en el marco de las *estrategias formales* para la *gobernabilidad penitenciaria.* Documento que dará marco al Programa Provincial de Prevención de Violencia en Cárceles[15], aprobado por Res. Ministerial Nº 001/10, motor, junto con la oficina tratamental, de las actividades culturales desarrolladas en el Taller aparte de sus objetivos se centran en la reducción de los índices de violencia intracarcelaria, generar espacios de reflexión y comunicación entre las

[14] Hacemos referencia tanto al cuerpo normativo que regula la Educación de Adultos y en Contextos de Privación de Libertad como a las Leyes que regulan la Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad a nivel nacional y provincial.

[15] Este Programa fue cerrado en el año 2018, pasando las y los profesionales a pertenecer al Centro de Acceso a la Justicia Social.

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

personas privadas de la libertad y de estándares de convivencia que permitan potenciar las actividades tratamentales en un contexto pacífico.

Para dar cumplimiento a dichos objetivos, se destinan espacios de contención y reflexión en cada una de las UP donde funcionó el Programa a cargo de los Equipos Interdisciplinarios de Abordaje Psico-Social, conformados por profesionales de las Ciencias Sociales que coordinan acciones con el SPB y con los profesionales de la Dirección de Salud Penitenciaria. En ese contexto, el equipo interdisciplinario desarrolla diversos Talleres abordando temáticas vinculadas con la violencia intracarcelaria, a la vez que promueve y gestiona actividades culturales propias y de terceros. Según expresa el CELS (2017), estos programas poseen bajos niveles de institucionalización y de incidencia sobre las prácticas de violencia. Si bien colaboran en su reducción forman parte de las políticas que abordan la violencia como atributo de las personas privadas de la libertad por lo que la violencia institucional es escasamente interpelada.

Esta ausencia de mirada crítica sobre la "cárcel real" hace necesario apelar al concepto de *gobernabilidad* acuñado por Daroqui et al (2014) para el sostenimiento del "orden" carcelario. Lo describe como un racional de crueldad que se lleva a cabo a través de diversos mecanismos y estrategias que incluyen el aumento de exponencial de la población carcelaria, el uso de la fuerza física por parte del personal penitenciario sobre los cuerpos produciendo lesiones, marcas, sufrimiento físico sostenido, la regulación del tiempo como un bien que pasa a ser expropiado o distribuido, la diferenciación del espacio en el que se crean constantemente territorios del orden, que comprenden los territorios de "conducta", pabellones de trabajadores, evangélicos y territorios del conflicto como los pabellones de "población".

Nos interesa destacar en ello el avance del desarrollo de actividades culturales provenientes de ciertos sectores religiosos que impulsan además prácticas de justicia restaurativa en las cárceles de Latinoamérica que se asientan en el discurso criminológico positivista. Dentro de la emergencia del proselitismo evangélico, se desarrollan en cárceles argentinas pertenecientes al Sistema Penitenciario Bonaerense actividades de formación en alfabetización y en mediación de lectura destinadas a las personas presas. Estas actividades, al llevarse adelante con poblaciones que se encuentran en los mismos pabellones, reproducen una segmentación y diferenciación social al interior de la cárcel, colaborando con el mantenimiento del orden en clave territorial.

Así, el programa de gobierno penitenciario reconoce múltiples combinaciones y complementariedades entre la violencia física, el aislamiento y los traslados, las malas condiciones materiales de detención, el despojo y robo de pertenencias, la vejación y humillación, las requisas sobre los cuerpos y las pertenencias. Pero en el ámbito bonaerense los ritos de obediencia y sujeción y las prácticas delegativas de la violencia se constituyen en otras prácticas penitencias claves a la hora de "comprender" el gobierno carcelario. (Daroqui [et al], 2014: 303)

Sintetizando, señalan que, en el ámbito bonaerense, el "gobierno de la cárcel" reconoce estrategias penitenciarias que integran una "tecnología de gobierno" fundada en el desarrollo de diversas prácticas de violencia tendientes a promover "la sumisión, la incapacitación, la neutralización y hasta la 'eliminación' de las personas detenidas"

(Daroqui [et al], 2014: 303). En ese marco, el desarrollo de los talleres de lectura viene a formar parte de esas estrategias de gobierno y como lo señalado en otra oportunidad contextualizar las prácticas de lectura analizadas es necesario para comprender no sólo para la complejidad del contexto en el que se inscriben las mediaciones y apropiaciones literarias desplegadas en ambas propuestas sino también para considerar que el desarrollo de actividades culturales dentro de la cárcel debe entenderse encuadrados dentro del conjunto de estrategias formales diseñadas para el tratamiento del conflicto y su mantenimiento dentro de ciertos límites aceptables. Es por ello que "si bien puede entenderse como estrategias secundarias para el sostenimiento del "orden" institucional, el carácter formal desde donde provienen otorga un plus de valor en tanto permiten reafirmar la ficción de la función 'resocializadora' de la cárcel" (Wilson, 2021: 128).

El Taller como espacio material de construcción de sentidos

Para hacer referencia a las prácticas sociales de lectura que se desarrollan en estos contextos es necesario mirar el espacio concreto donde éstas tienen lugar. Si bien podemos entender el aula como espacio por excelencia en el cual se llevan adelante estas prácticas, en las experiencias analizadas debemos remitirnos a una forma propia que adquiere la producción de conocimientos en estos contextos y que tienen su anclaje como construcción social en las experiencias pedagógicas enmarcadas en la Educación Popular.

El *Taller* es un dispositivo pedagógico configurado por determinados vínculos que se establecen entre los sujetos, el espacio y el conocimiento. García (2016) destaca el uso de esta denominación para referirse a una diversidad de actividades del ámbito de la educación no formal, en especial la Educación de Jóvenes y Adultos y la Educación Popular a partir de la influencia del marco epistemológico de Paulo Freire. Como contexto y escenario delimita y da forma a determinadas prácticas y experiencias de lectura.

Desde esta perspectiva, el *Taller* como espacio material estructura los vínculos entre los sujetos (coordinador del Taller y participantes) y el conocimiento. Esto implica atender a los límites, tensiones y posibilidades que la relación entre los múltiples elementos que se conjugan para dar forma y curso a esos vínculos que se ponen en juego. Es decir, es atender a un uso determinado del espacio, una comunicación, una relación pedagógica entre los participantes, a una producción de conocimiento y al contexto particular en el que está inserto. Elementos estructurantes que se constituyen como categorías de análisis necesarias para recomponer de manera crítica las prácticas sociales de lectura que allí se desarrollan.

En el caso de las experiencias analizadas, recuperamos algunos elementos que podemos pensar como constitutivos de esos espacios y que se encuentran señalados por García (2016). Estamos haciendo referencia al trabajo en pequeños grupos; a la centralidad de la participación de los propios sujetos en la responsabilidad de sus propios aprendizajes; a la integración de las experiencias personales de cada participante en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y a una intencionalidad operativa, es decir, que los aprendizajes adquiridos en el Taller tengan una influencia en la acción de los propios participantes (García, 2016: 20).

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

Se trata de experiencias que mediante sus prácticas entran en tensión con la enseñanza escolar, dejando entrever, en cuanto a la lectura, los vínculos estrechos entre los espacios escolares y no escolares de transmisión, apropiación y producción cultural. Conforman un entramado de relaciones altamente complejo, tensionado por múltiples aristas que pugnan de manera contradictoria o mancomunadamente otras veces por imponer su propio sentido.

La lectura en voz alta: una expresión que resiste el encierro punitivo

Son las diez de la mañana, Isaías saca sus pertenencias del "mono" y envuelve la Biblia con una bolsa de plástico para que la humedad no se la arruine. En Campana, Marcelo recibe una carta de su "visita" pero no la abrirá hasta llegar a su celda, mientras que Raúl es notificado en Olmos para presentarse a "comparendo". Claudio por su parte, castigado hace varios días, está en "buzones", pasa Diego con la Biblioteca Móvil de Magdalena y le deja un libro. Cerca del mediodía Omar es trasladado al pabellón 14, en la pared un reglamento le prohíbe usar "lenguaje carcelario". A la tarde, después de un magro almuerzo y sin nada para hacer, en la Alcaidía de Malvinas Argentinas, José lee de una fotocopia una Leyenda que su compañero de celda le alcanzó para matar el tiempo. También en Malvinas, los Asistentes del "Cerrado" imponen el "engome". Antes de acostarse Claudio enciende una vela, toma una estampita del altar que le hizo a San La Muerte y reza mientras que a sus espaldas la reja se cierra. El candado convoca al silencio por lo que Julieta debe devolver el libro de *Camilo Blajaquis* a la Asistente para que lo guarde en su caja. En Magdalena, Jonathan enchufa el ladrillo; a pesar de las frazadas el frío del piso traspasa y cala los huesos. Carlos, apretado a su lado trata de dormir; mientras la pared le dice "el sueño del preso se respeta", intenta conciliar la picazón de las chinches y pulgas con el pudor de encontrarse hacinado con otro varón. A las tres de la mañana Luis es sacado de su celda, como maneja bien la computadora debe ir a la oficina a "trabajar" y terminar el informe que el oficial tiene que entregar.

Estas son escenas cotidianas que reflejan encuentros individuales con la lectura, pero las propuestas de lectura en *voz alta* desplegadas en cada Taller habilita otras instancias de relación entre los sujetos y la lectura.

En el Taller A, reunidos en la "leonera", sentados alrededor de la mesa, seis lectores se convocan en torno a un texto. En todos los encuentros se repite la misma metodología: el Coordinador reparte a cada uno fotocopias con la lectura prevista, cada participante lee y escucha leer por turno un párrafo del texto. Al finalizar, hacen una pausa para buscar agua caliente y compartir unos mates, para luego repetir esa misma rutina. Se trata de una lectura colectiva. La propuesta tiene por objetivo la "lectura en voz alta" de textos breves con el propósito de romper con la "vergüenza" que se siente en momentos de realizar una lectura para otros. A Mauro le interesa aprender un poco más a leer en voz alta porque "a veces nos da mucha vergüenza o si se me ríen o si no se me ríen, me pasaba mucho de chiquito en el colegio, así que, bueno espero aprender lo máximo posible" (OT 1 A)

La lectura como una práctica escolar ha dejado marcas subjetivas asociadas a sentimientos vergonzantes. En este sentido, el aprendizaje "correcto" de la lectura en voz alta, se constituirá en una cuenta pendiente y su práctica dentro del Taller propiciará la recomposición de desvalorizaciones sostenidas desde los espacios escolares infantiles a través de la lectura. Para algunos varones privados de la libertad, esta experiencia ofrece un tiempo y espacio para el reencuentro con la lectura desde la dignidad promueve la reconstrucción de lazos con sus hijos, habilitando un aprendizaje que el "afuera" no puede ofrecer. Es significativo en ello la fundamentación que da origen al Taller y que el Coordinador relata de la siguiente manera:

> El Taller surgió a raíz de una charla con un, haciendo un informe a una persona. Esa persona se iba en libertad a los cuatro meses y a partir de esa charla, esa persona me dice ¿puedo entrar al colegio? y la charla surge, y le digo "pero si vos te vas en cuatro meses". Y me dice ¿Sabés qué? A mí me gustaría poder aprender, y aprender bien a leer en voz alta, porque, aunque sea si no lo hago acá, afuera no lo voy a hacer, y me gustaría salir de acá y poder leerle a mi hijo. (OT1 A, Luis)

La lectura en voz alta se constituye en una excusa a partir de la cual distintas personas pueden en el espacio carcelario abrir a la construcción de otra masculinidad:

> H: - Justamente ayer estaba hablando con un compañero de celda y me dice, un novio nunca debe mostrar su debilidad, nunca tiene que demostrar que está triste. Justo ayer.
> L: - Acá en la cárcel siempre te dicen eso. Vos no llores delante de tu familia. No te muestres. Vos siempre tenés que estar contento. Perfecto ¿y por qué?
> Lau: - Vamos a ser menos hombres. (OT1 E)

Se trata de una propuesta que no se agota en el espacio del Taller, sino que busca expandirse al interior de cada pabellón y así, disputarle territorios a la cárcel. El alcance que se propone incluye la participación de los distintos pabellones y no sólo los de mayores "beneficios". Esto le otorga un carácter democratizador en tanto la propuesta se apoya en el criterio de *universalización*, ampliando las posibilidades de acceso y favoreciendo la apropiación de la lectura para la mayor cantidad de personas posible.

Por su parte, la propuesta del Taller B, en la "lectura por placer", se busca que las jóvenes puedan "escuchar, leer". Un hecho importante a destacar es que ninguna de las dos propuestas tiene como propósito la reflexión, análisis o comentario de las lecturas realizadas, no obstante, surgen de manera espontánea entre las y los participantes. En este Taller no hay más metodología que la lectura por parte de la docente de textos breves presentados en libros y, hacia su finalización, la promoción de la realización de alguna actividad manual. En ocasiones se produce un intercambio espontáneo y dirigido a través de algunas preguntas introducidas por la Tallerista.

En este espacio, cuatro adolescentes y la Tallerista se reúnen en la comodidad de los almohadones puestos en el piso y al abrigo de una alfombra. En la pared cuelga una tela con carteles que expresan "qué placer leer!!!", acompaña el espacio una planta y conformarán un rincón creado *ex profeso* que las cobija y convoca a "escuchar", en un

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

silencio que no calla la pluralidad de sentidos, una única voz. Se trata de un contexto vacío de objetos, pero cargado de miradas, y que la Tallerista se apropia transformándolo y creando un ambiente para la lectura, que buscará romper con el contexto punitivo. Este dinamismo en la apropiación del espacio vacío dará lugar a que las jóvenes y Talleristas desarrollen estrategias para concebirlo como un lugar propio.

> [Ayelén toma la planta que está en el costado] Hace mucho que no veía una planta [con Agos comienzan a mirar el musgo que tiene y hacen comentarios sobre la textura y color tocándolo suavemente]. Mientras comenzamos a guardar las cosas, Ayelén toma la tela que estaba colgada en la pared y se la pone por encima primero como una capa y después como un vestido, luego comienza a desfilar simulando un casamiento mientras Camila le canta una canción. (OT2 B)

El contexto se presenta así no como algo dado, sino que responde a determinadas decisiones que son asumidas para que ello así ocurra. Son las personas, las luchas dadas al interior de las relaciones de poder, que alentadas por las políticas e instituciones, van moldeando el contexto otorgándole cierta impronta y que en este caso puede adoptar dos dimensiones, es decir, o se asemeja a la cárcel o se convierte en un espacio para la promoción de derechos.

Estas prácticas de lectura compartidas, encuadradas en ambos Talleres, no dejan de estar atravesadas por la experiencia escolar. Conjugan al interior de sus metodologías dos tradiciones fuertemente ligadas con la enseñanza de la lectura que se traducen en una concepción sobre la existencia de un “correcto” modo de leer y una crítica a la lectura escolar que deriva en la promoción de la lectura por “placer”.

Huellas del Normalismo en las prácticas de lectura

Como lo señalado más arriba, el objetivo del Taller A tiene como propósito romper con la “vergüenza” que produce leer frente a otros. Un sentimiento que está atravesado por la experiencia escolar. Pero, qué significa “leer bien” para la escuela, cómo se manifiesta ese discurso en las personas privadas de la libertad y cómo resuelve el Tallerista esta demanda por aprender, son parte de las preguntas que nos hemos formulado. Una breve referencia histórica sobre las prácticas de lectura expresadas en materiales de lectura para el nivel primario de Adultos nos permite acercarnos a su análisis.

Estas actividades surgen en el marco de las estrategias formales de prevención de la violencia en cárceles y con una impronta correctiva desde el personal tratamental, tendiente a eliminar “vicios” en la dicción y escritura. Nos resultó interesante observar cómo esta misma visión está presente en los Programas de Enseñanza de las Escuelas para Adultos del CNE de 1960. En estos documentos se manifiesta una marcada preocupación en la enseñanza del idioma nacional. El “saber pronunciar” se constituía como condición indispensable para “saber hablar”, para ello, la dicción “correcta” será uno de los aspectos fundamentales de la enseñanza elemental.

Es por esto que la lectura de cuentos, los comentarios, la corrección de las "acentuaciones viciosas", la lectura en voz alta o la narración oral se constituirán en prácticas de lectura tendientes a revertir y "corregir" dichas anomalías. Asentadas en una concepción homogeneizadora, civilizatoria y moralista, desvalorizan y rechazan saberes y culturas que no se ajustan al idioma e identidad nacional. Concepción que podemos encuadrar dentro de la corriente *Normalizadora* que marcó la enseñanza de la lectura infantil en nuestro país.

José María Torres, docente y director de la Escuela Normal de Paraná, se constituyó en un referente central en la enseñanza de la lectura de esa corriente pedagógica. Las lecciones impartidas, conocidas como el "método Torres", tuvieron gran influencia en varias generaciones de educadores. A través de un conjunto de reglas, Torres va a configurar un modelo de clase de lectura sobre el cual las demás clases debían adaptarse.

Si para De Miguel (2002) resulta impactante encontrar que esta lección modelo se hacía presente veinticinco años después en las páginas de los textos de lectura escolar escritos por Pizzurno[16], para nosotros lo es más aún encontrarla en las prácticas de lectura desarrolladas por adultos privados de libertad, en la actualidad.

La vigencia del discurso normalizador se encuentra vigente en las prácticas de lectura desarrolladas en el Taller A como una clara respuesta a los métodos de enseñanza propiciados desde esa corriente pedagógica. Veamos a continuación cómo se expresa lo anteriormente expuesto en una síntesis sobre las expresiones de los Talleristas:

- Todos los participantes leen en voz alta;
- La lectura se realiza de manera sucesiva párrafo por párrafo;
- Los textos seleccionados son "cortos y sencillos";
- Se fomenta la imitación de los modelos lectores de cada participante;
- Las "equivocaciones" son corregidas inmediatamente;
- Los comentarios de la lectura se realizan al final de la sesión de lectura;
- Se aspira a la adopción de la lectura dramatizada como modelo lector ideal;
- Un participante es expuesto como modelo a imitar;
- Los participantes leen de pie frente al grupo.

El análisis sobre ello nos permite observar, apoyados en los aportes de De Miguel (2002), cómo las reglas propuestas por Torres se actualizan en esta experiencia mediante los principios de variedad, alternancia, ejercitación colectiva e imitación. Es decir, por un lado, encontramos que la lectura colectiva y sucesiva por cada participante se corresponde con las reglas en las que se promueve la variación lograda a través de la lectura realizada por cada participante y la ejercitación colectiva del grupo. Por otro lado, se apela a la capacidad de imitación enunciada como propia de los niños al fomentar la imitación y copia del modelo lector que ofrece cada uno de los participantes. También, la

[16] Bombini (2015) realiza un exhaustivo relato acerca de la historia de la enseñanza de la literatura que, si bien se centra en la escuela secundaria argentina, permite encontrar trazos a partir de los cuales reconstruir la influencia de Pizzurno en la formación y difusión de la lectura. En este trabajo, lo presenta como un actor relevante en el campo pedagógico, caracterizando la obra realizada en los diferentes espacios de prácticas pedagógicas relacionadas con la lectura como un eje articulador entre las propuestas desarrolladas en ámbitos escolares y fuera de ellos.

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

regla que promueve la corrección de los defectos, se evidencia en las distintas intervenciones que realizan los Talleristas entre sí ante las "equivocaciones" en la lectura. Además de ello, añadimos la concomitancia en la regla en la que se promueve el descubrimiento por parte de cada uno de los participantes del mejor estilo de lectura teniendo en cuenta el modelo lector que aporta cada uno. La segmentación de las unidades de lectura propuesta por Torres se expresa en la lectura por turnos.

Existen además otros dos aspectos más que nos resultan importantes destacar. Uno de ellos alude a la expresividad como el nivel más alto al cual deben aspirar los lectores para considerar que están realizando una buena lectura. Para los Talleristas la corrección está asociada al buen uso de los signos de puntuación y manejo de la respiración. Entre ellos los signos de admiración o de interrogación adquieren relevancia puesto que permiten su *dramatización*.

La indicación sobre el uso exacto en la exaltación del tono para otorgar identidad a los personajes del relato, normalizan las posibles interpretaciones que puedan realizar los lectores sobre ello y silencian las expresiones culturales que se revelan ante las diferentes entonaciones, imponiendo una única lectura e interpretación que el lector pueda hacer sobre el texto. Si bien se promueve tomar como modelo lector la realizada por el participante que a cada quien más les guste, finalmente se señala la lectura *dramatizada* de un Tallerista en particular[17] como modelo a copiar. La expresividad de la lectura recibe de este modo todo el peso en la "debida" interpretación del texto y del pensamiento e intención del autor, extrayendo en esto un único sentido.

El último aspecto que queremos señalar, remite a la escena que clausura el Taller de lectura y de manera directa a la relación entre lectura, los sentimientos de vergüenza enunciados en la fundamentación del taller y el cuerpo. Estamos haciendo referencia a la actividad propuesta para el desarrollo del último encuentro del Taller en el que cada uno de los participantes lee la totalidad de un texto de pie frente al grupo de compañeros lectores. Al respecto De Miguel (2002) señala que en el método de enseñanza propuesto por el Normalismo existía una íntima conexión entre la voz y el uso del cuerpo. La lectura suponía un régimen gimnástico del cuerpo en el que intervenían el uso adecuado de la respiración, visión y fonación, una postura corporal correcta y un uso específico de la mano. El acto de lectura de pie frente al grupo propuesto por el Coordinador remite ineludiblemente a esa escena unívoca de lectura impuesta desde el Normalismo, coronando y clausurando un espacio sobre el que se inscriben nuevas prácticas de lectura.

En síntesis, si bien podemos encuadrar esta propuesta dentro de los principios de la Educación Popular, también podemos afirmar que aún inscriptas en esta corriente pedagógica, las prácticas de lectura que allí tienen lugar se desarrollan en diálogo y articulación con experiencias previas provenientes de la enseñanza escolar tradicional que se vienen sucediendo desde finales del siglo XIX. Así, la propuesta de lectura llevada adelante en el Taller A puede entenderse como una respuesta a los métodos de lectura desarrollados desde el Normalismo. En tanto tal tiende a reparar una herida abierta, una

[17] Estamos haciendo referencia a Marcos que se desempeña como Profesor de Teatro.

marca estigmatizante dejada por experiencias escolares que aún quizás pudiéndose entender como ajenas, son apropiadas y se materializan en la construcción de un nuevo lector colectivo que acarrea toda una historia de la enseñanza de la lectura. Esto permite observar el alcance de esa corriente pedagógica para la enseñanza de la lectura que no se limitó a la escolaridad infantil, en la actualidad cobra renovada materialidad en las prácticas de lectura que desarrollan los Talleristas.

Vigencia y contradicciones en las propuestas de la lectura por placer

El Taller B tiene como sustento la concepción de la *"lectura por placer"*. Surge como una respuesta explícita y una crítica hacia ciertas prácticas de lectura provenientes del ámbito escolar. En este sentido tiene como objetivo promover el *placer de leer* proponiendo una práctica de lectura *desescolarizada*. En esta propuesta la lectura en voz es realizada por una sola persona, la Coordinadora, quien hace participar a las jóvenes de una experiencia de lectura promoviendo el desarrollo de vivencias o recreando otras, de manera predominantemente interna.

Ahora bien, hablar del concepto de *placer* en la lectura remite ineludiblemente a Barthes (1989) y tomar los aportes de Díaz Súnico (2005) a través de sus reflexiones sobre la "lectura por placer" como posición dominante en la Didáctica de la Literatura. Apoyándose en Bombini (1996) sostiene que es una práctica difundida desde diversos sectores y múltiples instancias de legitimación como respuesta a una reiterada queja que alude a la ausencia de lectura por parte de las y los adolescentes. Al tiempo que señala resulta en una lectura "fallida" de la noción de placer que transmite Barthes (2011).

Así como ocurría con el Taller A en el que se observaba la vigencia de la corriente Normalista, en este caso la llamada *pedagogía del placer* se mantiene en vigencia en la propuesta desarrollada por la Coordinadora del Taller B. Pero veamos a qué nos estamos haciendo referencia apoyándonos en los análisis realizados por la autora y las características que asumen las mediaciones y los efectos que tiene sobre las prácticas de lectura que la Tallerista desarrolla.

Dentro de las influencias que han arraigado esa concepción en el ámbito escolar Díaz Súnico (2005) señala a la Ley Federal de Educación Nº 24.195 del año 1993 como parte de la difusión y enquistamiento de dicha pedagogía en los docentes y diversos sectores. En esa normativa se presenta el placer de la lectura como único objetivo de la lectura literaria. En tanto que las capacitaciones docentes en el campo de la literatura se reducían a la recomendación de textos centrados en la literatura infantil y juvenil, en oposición a la literatura clásica. Desde esta perspectiva, señala que el problema de la Didáctica de la Literatura es subsanado con el ingreso de textos y el contacto directo de los mismos con los alumnos. Aspectos que encontramos presentes en la metodología desarrollada por la Coordinadora.

El análisis sobre sus expresiones nos permite observar cómo las reflexiones presentadas más arriba y enunciadas por Díaz Súnico (2005) se actualizan en esta experiencia. Es decir, por un lado, encontramos referencias que aluden a una concepción de la lectura desescolarizada y tendiente a promover el *placer de la lectura.* Por otra parte, se promueve el contacto de las jóvenes con diversidad de textos para ser

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

"hojeados", lo que remite a la idea de que alcanza con ello para acercarlas al tan mentado "placer de la lectura". Si bien esta última actividad puede considerarse como importante para familiarizar a las jóvenes con la lectura, la imposibilidad de que puedan quedarse con esos textos para una posterior lectura o compartir con el grupo sus apreciaciones sobre sus elecciones, intercambiando opiniones, se constituye en una dificultad para colaborar en la promoción del tan mentado "placer", más aún si no hay una guía que acompañe su búsqueda. Como expresa Bajour (2014) estaríamos ante una lectura placentera que se logra mediante el contacto con literatura "liviana" en "situación de almohadón". Desde esta perspectiva las jóvenes se verían atravesadas por la experiencia literaria de manera casi mágica y sin intervención directa con su mediadora.

Otra problemática que menciona Díaz Súnico (2005) y que colabora en la perpetuación de estas concepciones radica en la deficiente formación que reciben los docentes en la enseñanza de la literatura tanto de los Institutos de Formación Docente como de las Universidades, sea por la ausencia de un área de teoría literaria consistente como por una indiferencia hacia su didáctica, respectivamente (Díaz Súnico, 2005).

Por nuestra parte, como lo señalado en otra oportunidad (Wilson, 2021) advertimos sobre la ausencia de formación docente en la didáctica de la literatura para el nivel primario de la Educación de Adultos y en Contextos de Privación de Libertad, en particular. Hemos encontrado que el abordaje de las prácticas de lectura (y escritura) suelen centrar sus preocupaciones en la alfabetización desde su dimensión socio-política y muy escasamente desde su didáctica. Sustentan sus teorías en los enfoques socioculturales de la lectura, focalizando sus propuestas en los usos sociales de la lectura como práctica individual, con énfasis en aquellas que remiten a la participación ciudadana y en los problemas de la comprensión lectora. En estos casos la enseñanza de la literatura o los modos de leer literatura por parte de las personas adultas con escasa formación literaria son escasamente abordadas.

Por otra parte, retomando a la autora, la industria editorial también abonó en el fortalecimiento del malestar sobre la falta de lectura por parte de los jóvenes, aportando con una gran producción de textos destinados a un público infantil y juvenil, colaborando en la apertura de un nuevo campo literario, posicionándose como "remedio" para revertir la ausencia de lectura por parte de los jóvenes. De esta producción editorial es donde abreva la Tallerista para la selección de los textos que ofrece a las jóvenes.

Al igual que para el caso del Taller A, en esta experiencia la selección de los textos tampoco está atada a una exigencia curricular. En este caso su justificación está dada por la interpretación que realiza la docente sobre los intereses y gustos de las jóvenes. Género y extensión se constituirán como los criterios centrales para definir qué textos ofrecer en su propuesta. La selección del género de terror se apoya en una literatura destinada a un público infantil. Si bien busca responder a las exigencias literarias que estima que las jóvenes poseen, los textos ofrecidos no se constituyen en una literatura desafiante y provocan cierto desinterés que, sumado a esa distancia que se produce entre la edad de las jóvenes, la intertextualidad con la que abordan la literatura, generando "aburrimiento" por las lecturas ofrecidas:

(1) Pero no parece un cuento de terror… parece más uno de suspenso.
(2) No me asustó nada. Muy simple.
(3) Camila: - Estaba bueno… Yo por momentos me estaba aburriendo… durmiendo…
Andrea: - ¿Y cuándo te despertaste?
Camila: - Cuando estaban rompiendo las cosas… (OT2 A)

Aquí nos parece oportuno traer las palabras de Barthes (2011) al señalar que la escritura del placer no le asegura al escritor la existencia del placer en el lector. Los textos no producen placer, no desean al lector, sino que "aburren", murmuran en palabras de Barthes, son solo esa "espuma del lenguaje que se forma bajo el efecto de una simple necesidad de escritura". Pero placer y goce no son sinónimos, sino que remiten a dos formas de leer literatura. Como plantea Díaz Súnico (2005), Barthes establece una diferenciación entre dos formas de leer literatura a partir de los conceptos de placer y goce. Si bien en el comienzo de su obra, pareciera tomarlos como sinónimos, finalmente permite acercarnos a su distinción. El placer puede definirse por una práctica, como la comodidad de los almohadones que propone la Tallerista, una ambientación que remite al placer. Ese placer es decible, señala. Por su parte, el goce se presenta como intransitivo, no puede ser verbalizado y en tanto tal queda restringido al ámbito intelectual, a aquellos que poseen alguna formación específica.

Es en este planteo en el que el Taller se asienta para asegurar a las jóvenes el placer de la lectura. Pero paradójicamente como señala la autora, esta posición no hace más que profundizar las brechas entre los intelectuales y los "pocos lectores" puesto que no se distribuyen las herramientas que les permitan acceder al *goce* de leer literatura.

Pensar en las relaciones entre mediación y democratización de la cultura nos remite a la noción de *continuum* presentada por Bombini (2018) para contextualizar las mediaciones de lectura desarrolladas en ambos Talleres que nos permita finalmente complejizar estas relaciones.

Al reflexionar sobre la oralidad, lectura y conocimiento en el ámbito escolar Bombini (2018) plantea la relación entre la escuela y otras experiencias que ubica en las denominadas "más allá de la escuela". Señala que esta es una expresión que suele definir en términos de oposición posibles ámbitos de trabajo de un grado de formalidad e institucionalización menor que el de la escuela. Estos últimos son aspectos que considera ampliamente discutibles y que le permiten expresar la hipótesis de que entre ambos puede establecerse una relación de continuidad de experiencias y prácticas con mayor o menor grado de formalidad, de institucionalidad y de sistematicidad. En este sentido, sostenemos la necesidad de poner la mirada sobre esa intersección entre lo escolar y no escolar y pensar que esa noción de continuidad no se da de manera ingenua. Muestra tensiones en las que, en oposición a lo escolar, en los talleres que estamos observando, se sostienen expectativas superadoras pero que finalmente dan lugar al sostenimiento de aquello que se rechaza y con ello, su conservación.

Mediaciones e intervenciones literarias

A diferencia de lo puede ocurrir en el espacio escolar, en el que el habla adquiere ciertas características distintivas debido a su intencionalidad pedagógica específica, el

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

conocimiento tiene lugar a través de intervenciones producidas por las y los participantes de ambas propuestas. Algunas de ellas se caracterizan por ser "micro intervenciones" que van a colaborar en la construcción de sentido en torno a lo leído, reflejando determinados posicionamientos ideológicos, y en la producción y construcción de conocimientos en torno a constructos literarios. Estas intervenciones las hemos agrupado de acuerdo a la relación mantenida con la lectura abordada. En un primer grupo, retomamos las que se vinculan de manera directa con los textos propuestos y el proceso de lectura, son las que hemos dado en llamar *mediaciones sobre la lectura.* Se caracterizan por ser intervenciones que "establecen evaluaciones, explicitan características retóricas, transmiten valores y enuncian posiciones ideológicas" (Wilson, 2021: 132). En tanto que en las segundas agrupamos las que aluden a referencias literarias que surgen con posterioridad a las lecturas abordadas en los Talleres y que reflejan las particulares apropiaciones que cada Tallerista realiza sobre los textos, es por ello que las denominamos *mediaciones a partir de la lectura*. Por su parte, estas intervenciones se caracterizan por colaborar en la construcción del concepto de ficción y en el establecimiento del "pacto ficcional" con aquellos compañeros "menos diestros" con la lectura. A los fines de esta presentación y atendiendo a los límites impuestos en la extensión del texto haremos referencia a este segundo aspecto que se pone en juego en ambos Talleres.

La construcción del concepto de ficción en los Talleres de lectura

Cuando centramos la mirada en las interacciones posteriores al proceso de lectura encontramos expresiones por parte de los lectores de ambos Talleres que nos ubican en la necesidad de pensar en las relaciones que mantienen con los textos literarios, en especial a partir del concepto de *pacto ficcional* enunciado por Eco (1996) y los vínculos con la noción de "lector empírico" acuñada por Bombini (2018).

En cuanto al concepto de *pacto ficcional* permite al lector acercarse a los textos sin apelar a criterios de verdad. Así un texto puede ser abordado sin cuestionar la veracidad de las afirmaciones que allí se expresan. El lector, durante el proceso lector, suspende por momentos todo lo que conoce sobre el mundo real y no constata los hechos narrados con la realidad. Esta "suspensión de la incredulidad" se constituye en una regla fundamental para acercarnos a cualquier texto narrativo.

Por su parte, Bombini (2018) recupera de la noción de la noción de "lector empírico", las afirmaciones recuperadas de Bruner (1986) y Bourdieu (1992), que reflejan la crítica que estos autores realizan sobre las teorías de lectura. Estos autores señalan que éstas reflejan los modos de leer de los especialistas y no los modos de leer de los que no lo son. En ese sentido, señala que ofrecer una mirada sociocultural sobre las prácticas de lectura permite poner en acción estrategias de lectura en las que sea posible recuperar la voz de los lectores como perspectiva desde la cual observar el proceso de construcción de significado en los textos.

A partir de allí, recuperamos de Wilson (2021) análisis realizados sobre parte de los diálogos sostenidos en ambos Talleres y las características que asumen los procesos lectores que se fueron configurando a través de las distintas mediaciones producidas por

los Talleristas. Para el Taller A, recuperaremos las intervenciones realizadas luego de la lectura de “El almohadón de plumas” y “La gallina degollada”. En tanto que para el Taller B retomaremos las intervenciones surgidas en una misma sesión de lectura a partir del trabajo realizado con los textos “La dama de blanco de La Recoleta” y “El guante de encaje”.

En este Taller, resulta relevante las expresiones formuladas que reflejan una ruptura con esa regla fundamental enunciada por Eco (1996). En un primer momento la docente pregunta sobre los elementos de realidad presentes en la historia, conduciendo con ello a salirse por un instante de las fronteras del mundo narrativo y establecer una distinción entre realidad y ficción. Dos posiciones se toman al respecto. Por una parte, situada dentro de esos márgenes, una de las Talleristas establece la existencia de ciertos elementos que se presentan como reales en el texto. Por otra parte, ampliando esa frontera, otra joven, en un proceso inverso al realizado por su compañera, compone una escena en la que hace intervenir sus creencias culturales y aborda su lectura con su prisma o cosmovisión sobre la muerte “Sí es verdad. A mí que no se me acerque”.

Apelar a la veracidad de los relatos y otorgar entidad corpórea al personaje protagonista de esa historia, conducen a la joven a producir un nuevo texto a través de un *proceso de asimilación* en el que personajes y géneros narrativos se fusionan e integran en un hipertexto. El personaje de Encarnación del segundo texto es absorbido por el de María Luz del primero como una misma persona que ha viajado desde Buenos Aires hasta Córdoba. No solo se proyecta la realidad sobre la ficción que cada relato presenta, sino que también se unen los géneros literarios que los contienen. Si bien cada texto posee elementos constitutivos con determinadas particularidades que los diferencian entre sí, esas diferencias son ignoradas, diluyéndose y absorbiéndose en un nuevo relato. Es decir, como señala Genette (1989) la determinación de la pertenencia en uno u otro género no es asunto del propio texto sino del lector.

Cuando Eco (1996) explica el fenómeno por el cual se otorga existencia real a los personajes ficticios, ejemplifica con un fragmento de una historia en la que aparecen varios personajes tomados de distintas obras literarias y cinematográficas. Por nuestra parte consideramos que si bien señala que éstos se han manumitido del relato que les dio origen, adquiriendo existencia real con la propiedad de transitar de texto en texto, esta existencia se mantiene dentro de los límites de la ficción.

En el caso que estamos analizando, la duda de la joven sobre el personaje de “La dama de blanco de La Recoleta” a quien le otorga a través de su expresión la capacidad de movilidad espacial en la geografía de nuestro país da cuenta un mecanismo que tiene lugar ya no en la materialidad del texto, dentro de los límites textuales de la ficción, sino en la mente del lector “¿Por qué se va tan lejos? ¿Por qué se fue hasta Córdoba?”. Por medio de ese mecanismo se desencadena un proceso de subjetivación sobre los personajes a partir de la convergencia de tres elementos que han intervenido durante la lectura: los marcos de referencia con los cuales la joven se acerca al texto; la mediación que la docente realiza entre texto y lector; y las características del texto en cuanto a género y recursos del lenguaje.

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

Las marcas de ficcionalidad presentes en los textos se constituyen en elementos que van a intervenir negativamente en la construcción del concepto de *ficción.*

A través del inicio de "La dama de blanco de La Recoleta" el autor nos predispone a adentrarnos en el relato con referencias exactas de la realidad.

> Esta historia llegó a mi familia por tradición oral, ya que la contaba un pariente lejano de mi padre, que había conocido al cuidador del Cementerio de La Recoleta, en el 30 y fue partícipe fortuito de esta trágica y tenebrosa historia de amor.
> Luz María García Velloso (1910-1925)
> A pocos pasos de entrar al Cementerio de La Recoleta, se encuentra una gran hornacina que contiene la escultura yacente de Luz María García Velloso, rodeada de flores, como durmiendo, la obra se le atribuye al escultor argentino Víctor Godín.
> Luz María era hija del escritor Enrique García Velloso quien fuera un precursor del teatro criollo, autor entre otras obras de "El Barrio de las Ranas" y "El Tango en París", también llegó a ser el primer Presidente de la "Casa del Teatro". (Navarro, s/d)

Estas referencias temporo-espaciales en vínculo estrecho con el mundo real promueve la creencia acuñada por Eco (1996) según la cual se le otorga existencia real de los personajes ficticios y su posible migración de texto a texto.

En el segundo texto, la inclusión de la expresión "Cierta vez" con la que se da inicio el relato, se apela a una referencia temporal inespecífica que se constituye en una señal de alerta en la puerta del relato que nos advierte que estamos frente a un texto de ficción. Señala Eco (1996) que además de ciertos elementos paratextuales que pueden estar presentes en la narrativa ficcional, esta es la marca ficcional más evidente que podemos encontrar presente en un texto. Pero sumado a ello, señalemos que este relato se presenta narrado de manera virtual a través de un video y que la narradora, por su parte, es una actriz. Este atributo le permite apelar a todos sus recursos actorales para crear un clima de ficción propicio. También la ambientación invita y predispone para ingresar al mundo ficcional. A pesar de todas estas señales, durante el proceso de recreación de los textos, la joven toma los relatos como expresión de hechos reales sucedidos en dos provincias argentinas y establece una continuidad con las narraciones, aunque, si bien con algunos puntos en común[18], refieren a géneros, tramas y personajes diferentes.

En cuanto al Taller A, si bien existe una concientización acerca del concepto de *ficción,* las intervenciones producidas por los Talleristas permiten observar las dificultades en su conceptualización. Previo a la lectura de "El almohadón de plumas", en un proceso de recreación colectiva del texto, se introducen comentarios en los que se establece el carácter ficcional del relato. En un primer momento se pone en juego el vínculo entre realidad y ficción, pero esa relación no se enuncia como en términos dicotómicos y opuestos entre sí sino como partes constitutivas e inherentes al texto "Por ahí tratan de humanos, de cosas que nos pueden pasar, aunque sea ficticio ¿no?"; "No se va muy allá de la ficción". Se identifica al cuento como género de ficción sin eludir su cercanía con la realidad y es este mismo vínculo estrecho con la realidad que atribuyen lo que hace que

[18] Según las teorías narratológicas pertinentes se puede pensar que la leyenda contenida en "La dama de blanco de La Recoleta" se constituye en un hipotexto de "El guante de encaje".

este relato resulte eficaz y los convoque a la lectura. En un segundo momento, se retoma esa misma construcción, pero aquí se invierte esta propiedad constitutiva de la literatura, si bien con algunas dudas, se considera que los hechos narrados son reales, aunque se le otorguen ciertos rasgos de ficcionalidad "Parece ficción, pero es real ¿o no?". Finalmente, se le otorga el atributo de ficción por el hecho mismo de ser un "cuento" y esta propiedad del género literario que circunscribe al texto es lo que le otorga el carácter ficcional que lo define "¿Pero es real?", "Nah, nah. Porque es cuento. Es ficticio, pero está bueno" (Wilson, 2021: 138-139).

De manera similar a lo acontecido con el Taller B, el discurso explicativo incluido en el párrafo final del cuento obtura la construcción del concepto de *ficción* de este texto al operar como un criterio de autoridad y de validez científica sobre los hechos narrados.

> Estos parásitos de las aves, diminutos en el medio habitual, llegan a adquirir en ciertas condiciones proporciones enormes. La sangre humana parece serles particularmente favorable, y no es raro hallarlos en los almohadones de pluma. (Quiroga, 1917: 4)

Como señalamos en párrafos precedentes, cuando nos acercamos a un texto literario tomamos aquello que se enuncia como verdadero sin contrastar los hechos narrados con la realidad. En los diálogos anteriores, se pone de manifiesto la duda que se enuncia sobre el carácter ficcional de los relatos abordados. En este caso, la realidad no se encuentra apartada o suspendida durante el proceso de lectura, por el contrario, su presencia emerge ya en los primeros comentarios que surgen inmediatamente después de la lectura. Esta observación nos remite a considerar la intervención de la realidad sobre la ficción que permiten observar que durante las prácticas de lectura desplegadas por los talleristas se pone en juego un modelo de lectura "realista" que habilitan una permanente contrastación de los hechos narrados con la realidad.

La utilización del término "idiota" para referirse a la enfermedad de los hijos del matrimonio Mazzini-Ferraz protagonistas del cuento "La gallina degollada" es recepcionado en disconformidad por los lectores "¿Por qué le dice idiota? ¿Se dice idiota?", generando un intercambio entre los Talleristas. El conflicto que se manifiesta en este interrogante da cuenta del anacronismo en el que incurren al equiparar la pertinencia del uso de esa palabra en la actualidad. En el intercambio se debate el término empleado como un insulto y se compara su uso con otros calificativos presentes en ciertas expresiones empleadas en la actualidad. Esto permite construir con los demás Talleristas una toma de posición frente al uso peyorativo de este término y construir una justificación por el acto cometido por los niños protagonistas del cuento.

Como lo señalado oportunamente (Wilson, 2021) al hacer referencia a la fecha de publicación del cuento los Talleristas aportan información contextualizada que no estaba presente al inicio del proceso de lectura. Si bien en el texto no se evidencia una referencia temporal explícita que permita contextualizarlo en determinada época, los Talleristas sitúan la narración en los años 1920. En este caso se produce una *asimilación* en la que el tiempo histórico del relato se integra con la fecha de publicación de la obra. Este mecanismo de asimilación que desarrollan los Talleristas también se produce en

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

referencia al "dador" del relato como plantea Barthes (1972). En esta figura los lectores hacen integrar las voces del narrador con la presencia del autor. Cuando Barthes (1972) analiza en la comunicación narrativa las voces del narrador hace referencia a tres concepciones en torno a este elemento que caracteriza como "realistas". Coinciden las tres en el hecho de que parecen ver tanto en el narrador como en los personajes, personas reales, "vivas". Nos interesa en particular la primera de ellas porque de manera similar a lo expresado por los Talleristas se considera que el relato es emitido por una persona, "el autor", en quien se mezclan la "personalidad" y el arte de un individuo perfectamente identificado (Barthes, 1972: 33).

La segunda concepción alude al narrador como una suerte de "conciencia total", que le permite emitir el relato desde un punto de vista superior. Es a la vez interior y exterior a sus personajes ya que no se identifica ni con uno ni con otro de ellos. En la tercera, el relato sucede como si los personajes fueran el emisor del relato. El narrador limita su relato entonces a lo que los personajes saben u observan. En este sentido, Barthes (1972) señala que estas tres concepciones parecen ver tanto al narrador como a los personajes como personas reales, pero desde su punto de vista no puede confundirse al narrador con el autor.

> Estas tres concepciones son igualmente molestas en la medida en que las tres parecen ver en el narrador y en los personajes, personas reales, «vivas» (es conocida la indefectible fuerza de este mito literario), como si el relato se determinará originalmente en su nivel referencial (se trata de concepciones igualmente «realistas»). Ahora bien, al menos desde nuestro punto de vista, narrador y personajes son esencialmente «seres de papel»; el autor (material) de un relato no puede confundirse para nada con el narrador de ese relato. (Barthes, 1972: 33)

En esta cita, Barthes refiere a la existencia de un "mito" literario en el que narradores y personajes pueden ser concebidos como personas vivas. La idea de "mito" remite a una concepción con la que se envisten ciertas ideas de manera dudosa o carente de fundamentos. En la traducción del trabajo de Iser (1987) sobre el proceso de lectura desde un enfoque fenomenológico realizada por Jofré (1988), se señala que, en el proceso de recreación de las obras, éstas adquieren existencia en la convergencia entre texto y lector. El texto se actualiza en la mente de quien lo recibe condicionado tanto por los elementos estructurantes del mismo texto como por las disposiciones propias del lector. Esa convergencia adquiere el carácter de ser virtual y como tal no puede ser precisada con exactitud en la medida en que no puede ser identificada ni con la realidad del texto, así como tampoco con las aptitudes del lector.

Conclusiones

Parte de las preocupaciones que motivaron el desarrollo de este proyecto de investigación aluden a la necesidad de revertir el vacío teórico existente en el ámbito de

la Educación en Contextos de Privación de Libertad vinculado con conocimientos sobre prácticas sociales de lectura destinadas al nivel primario de la Educación de Adultos.

Como venimos sosteniendo (Wilson, 2018) en el ámbito de la formación escolar básica de las personas privadas de la libertad, existe una ausencia notoria de estudios que contemplen los conocimientos que los destinatarios de sus prácticas (jóvenes, adultos y adultas privados de la libertad para nuestro caso en particular) tienen sobre la literatura, cuáles son las estrategias de lectura que ponen en juego, qué conocimientos del mundo reflejan sus apropiaciones. En este sentido, pensando la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales, nuestro interés se focalizó en la articulación entre las mediaciones de lectura desarrolladas por los distintos participantes de los Talleres observados y las apropiaciones realizadas sobre las lecturas propuestas.

En esta presentación nos focalizamos en la relación establecida entre el Sistema Penal y ambas propuestas de Talleres de lectura. Desde esa mirada, apelando a la noción de contexto enunciada por Achili (2013) encuadramos ambos Talleres dentro de las "estrategias de gobernabilidad carcelaria".

La cárcel se caracteriza por generar una gran desigualdad en el acceso a actividades educativas o culturales. Esto implica pensar a la lectura como práctica social inserta en un contexto de relaciones de poder en el que SP determina quién tiene o no acceso al disfrute del derecho a la lectura. Quienes están en mejor posición con respecto al SP son los más beneficiados para participar en actividades culturales o llevarlas adelante.

El contexto se presenta así no como algo dado, sino que responde a determinadas decisiones que son asumidas para que ello así ocurra. Son las personas, las luchas dadas al interior de las relaciones de poder, que alentadas por las políticas e instituciones, van moldeando el contexto otorgándole a las propuestas de Talleres cierta impronta y que en este caso puede adoptar dos dimensiones, es decir, o se asemeja a la cárcel o se convierte en un espacio para la promoción de derechos.

La caracterización de estas experiencias a partir de su análisis con las teorías de lectura permite observar la influencia de la corriente normalista en las propuestas de lectura promovidas en estos contextos en particular. Ello nos habilita a señalar el sostenimiento de la conceptualización del sujeto joven y adulto a partir de la noción de "infantilización" (Brusilovsky, 2006) que se deriva de estas propuestas. Esto se evidencia en especial en los análisis realizados sobre el Taller A, al desplegar prácticas de lectura sostenidas históricamente en las escuelas destinadas a la educación de las niñas y niños del nivel primario.

A pesar de constituirse en experiencias extra escolares, además de tensionar sus prácticas con la enseñanza escolar, permite ver los vínculos estrechos con la escuela y las huellas que ésta deja en los sujetos. Es un complejo entramado de relaciones tensionadas por múltiples aristas que pugnan de manera contradictoria o mancomunadamente otras veces por imponer sus propios sentidos.

El análisis realizado sobre las *mediaciones e intervenciones literarias* nos permitió reconstruir los procesos de lectura y el conocimiento construido en dichos espacios, así como también observar que la mediación de la lectura no descansa únicamente en la figura de ambos Coordinadores de los Talleres. Los demás participantes a través de sus

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

intervenciones fueron moldeando los conocimientos que circularon en ambos espacios. Recuperando a Kalman (2004) podemos señalar que estos eventos comunicativos se encuentran cargados de significados socioculturales, en ellos cada participante aporta una visión del mundo, del lenguaje, así como de los demás participantes. Lo que permite afirmar la relación dinámica que se establece entre los contextos de privación de libertad y las prácticas de lectura desarrollados en esos espacios como parte de un entramado social, histórico y cultural más amplio.

Para finalizar, apelando a la noción de "lector empírico" desarrollada por Bombini (2018) realizamos un análisis sobre las mediaciones de lectura surgidas con posterioridad al proceso de lectura con el objetivo de profundizar la relación con las apropiaciones y usos de la lectura. Esto nos permitió desarmar una naturalización sobre ciertas categorías pertenecientes al campo literario. El análisis sobre las intervenciones realizadas por los Talleristas nos permitió reconstruir el concepto de *ficción* y comprenderlo como una construcción sociocultural en la que intervienen diversos factores. Entre ellos destacamos las particulares visiones del mundo que cada Tallerista aporta, las mediaciones desplegadas en la lectura, las características específicas del género literario y los procesos de asimilación que despliegan sobre ciertos atributos otorgados a determinados elementos componentes de la narratología.

Por su parte, las apropiaciones literarias identificadas en los Talleres analizados nos permiten atender a la relación que establecen entre literatura y ficción. No se trata de una relación directa, así como tampoco se establece ese "pacto ficcional" entre autor y lector al inicio del proceso lector. En el proceso de lectura intervienen diversos elementos que van a colaborar en la obstrucción de ese acuerdo tácito entre ambos.

Esta observación nos remite a atender a la intervención de la realidad sobre la ficción. En las prácticas de lectura que tienen lugar en los Talleres que estamos analizando los lectores realizan una lectura "realista" por medio de la cual se activa en el proceso de lectura una permanente contrastación de los hechos narrados con la realidad.

Consideramos que el trabajo realizado sobre ello se constituye en un aporte para el campo de la enseñanza de la lectura en el ámbito de la Educación de Adultos en general y en la Educación en Contextos de Privación de la Libertad en particular ya que permite recuperar y sistematizar distintas formas de leer literatura. Esperamos con ello colaborar en la construcción de una disciplina de enseñanza y aprendizaje de la literatura que dialogue e incluya las estrategias y conocimientos que los "pocos lectores" (Bahloul, 2002) tienen sobre ella.

Referencias bibliográficas

Achili, E. (2013). "Investigación socio-antropológica en educación. Para pensar la noción de contexto". En Nora Emilce Elichiry [et.al.] Historia y vida cotidiana en educación: perspectivas interdisciplinarias. Buenos Aires: Manantial, 2013.

Ameigeiras, A. R. (2006). "El Abordaje Etnográfico en La Investigación Social" en Vasilachis de Gialdino, I. (Coord) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. España: Gedisa.

Anitua, G. (2015). *Historias de los pensamientos criminológicos.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Didot.

Areco, I.; Rodríguez Takeda, J.; Wilson, P. (2015, 2 y 3 de octubre). *La lectura y la escritura en la Educación Básica de Jóvenes y Adultos: un campo de múltiples abordajes* [ponencia]. Encuentro "Hacia la construcción de alternativas en la Educación de Jóvenes y Adultos. Acciones desde el Estado, los movimientos sociales y el mundo del trabajo". Universidad Nacional de Luján.

Asociación Civil Centro de Estudios Legales y Sociales (2017). Tortura en las cárceles: ¿por qué no son efectivas las políticas de prevención de la violencia en la Argentina? Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Estudios Legales y Sociales – CELS, 2017.

Bajtín, M. (2013). *Estética de la creación verbal.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bajour, C. (2014). *Oír entre líneas.* Buenos Aires: El Hacedor.

Barthes, R. (2011). *El placer del texto y lección inaugural.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "pocos lectores"*. México: FCE.

Bombini, G. (2001). "La literatura en la escuela". En Alvarado, Maite (compiladora) *Entre líneas*. Buenos Aires: Manantial.

Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Bombini, G. (2015). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bombini, G. (2018). *Miscelánea.* Buenos Aires: Noveduc.

Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario.* Barcelona: Anagrama.

Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia.* España: Gedisa.

Brusilovsky, S. (2006). Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción. Buenos Aire: Novedades Educativas.

Chartier, R. (2005). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural.* Barcelona: Gedisa.

CLADE (2014). El Derecho a la Educación en Contextos de Encierro. Política y Prácticas en América Latina y el Caribe. En *Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.* Brasil: 27 de marzo de 2014.

Daroqui, A. [et.al.] (2014). *Castigar y gobernar: hacia una sociología de la cárcel. La gobernabilidad penitenciaria bonaerense.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CPM y GESPyDH,

De Miguel, A. (2002). "Escenas de lectura escolar". En Cucuzza, H. (Dir.) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina.* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Díaz Súnico, M. (2005). El concepto de placer en la lectura. En *Educación, Lenguaje y Sociedad,* Vol. III Nº 3, 21-32. ISSN 1668-4753.

Eagleton, T. (1998). Una introducción a la teoría literaria. México: FCE.

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

Eco, H. (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos.* Barcelona: Editorial Lumen.

García, D. (2016). *El Grupo. Métodos y Técnicas Participativas.* Buenos Aires: Espacio Editorial.

García Méndez, E. "La dimensión política de la responsabilidad penal de los adolescentes en América Latina: notas para la construcción de una modesta utopía", en, *Infancia. De los Derechos y de la Justicia*, Ed. Del Puerto, Buenos Aires, 2004 (pp. 261-282).

García Méndez, E. "Adolescentes y Responsabilidad Penal: un debate latinoamericano", en, "Infancia. De los Derechos y de la Justicia", Ed. Del Puerto, Buenos Aires, 2004 (pp. 247-260).

Jofré. M. (1988). *Para leer al lector: una antología de teoría literaria post-estructuralista*. Chile: Facultad de Historia, Geografía y Letras, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra: vías de acceso a la cultura escrita para un grupo de mujeres de Mixquic.* México: Siglo XXI.

Rockwell, E. (2001). *La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares*. Educação e Pesquisa, 27 (1),11-26. ISSN: 1517-9702. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=298/29827102

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura de los procesos educativos.* Buenos Aires: Paidós.

Salt, M. (2004). Introducción al libro Ruotolo, Marco*, Derechos de los Detenidos y Constitución.* Buenos Aires: Ad-Hoc, 2004.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vygotski, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Buenos Aires: Crítica.

Vigotski, L. (2017). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue.

Wilson, P. (2011). *Nuevos y viejos escenarios de la educación de Jóvenes y Adultos. Educación Popular en contextos de encierro* [monografía]. Universidad Nacional de Luján [mimeo].

Wilson, P. (2016-2018). *Concepciones de lectura e implicancias pedagógicas. Un estudio en contextos de privación de libertad.* (Res. HCS Nº 130/16) [beca]. Universidad Nacional de Luján.

Wilson, P. (2020). Aproximación histórica a la Educación de Adultos en Contextos de Privación de Libertad en la provincia de Buenos Aires. En *Polifonías. Revista de Educación*. Número 16, abril 2020. ISSN 2314-0488 (versión impresa) ISSN 2314-0496 (versión digital).

Wilson, P. (2020). Prácticas de lectura y escritura en los procesos de institucionalización de la literatura desarrollada en contextos de privación de libertad. En *Actas X Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas. Las urgencias del presente: desafíos para las Ciencias Sociales y Humanas: tomo 1*/Ana Testa, Edgar

Rufinetti, Laura Arese [et al.].- 1a ed.- Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2020.

Wilson, P. (2021). “Apropiaciones de la literatura con adultos privados de la libertad”. En *Revista Lulú Coquette,* N° 9, noviembre 2021. Buenos Aires: El hacedor. ISNN: 1669-824X.

ACERCA DE LOS AUTORES

Patricia Noelia Wilson: Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación con orientación en Educación de Adultos (UNLu). Diplomada Superior en Intervenciones Pedagógicas en Contextos de Encierro (UNSAM). Doctoranda en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de Luján. Docente Ayudante de Primera en el Seminario de Alfabetización y Educación Básica de Adultos de la carrera Ciencias de la Educación (UNLu).

ALQUIMIA EDUCATIVA

Continuidades y rupturas, permanencias y reediciones de discursos pedagógicos en el II Congreso Pedagógico Nacional - Catamarca (1984-1988)

Liliana Anahí Rivas
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Catamarca
anyrivas134@gmail.com

Fernando Elio Marchetti
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Catamarca
fmarchetti@huma.unca.edu.ar

Elvira Isabel Cejas
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Catamarca
ecejas@gmail.com

María Natalia Lencina
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Catamarca
marialencina77@gmail.com

CC BY NC SA

Resumen

El presente artículo se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación "Continuidades y rupturas de las posiciones y definiciones políticas educativas, pedagógicas-didácticas del Segundo Congreso Pedagógico Nacional (II° CPN) en la provincia de Catamarca 1984 – 1988". Se exponen continuidades, rupturas, permanencias y reediciones identificadas en torno a los discursos pedagógicos presentes en el Informe Final de la Jurisdicción. El II° CPN fue convocado por Ley 23.114 durante el período denominado transición democrática en el gobierno de Alfonsín (1984). Se realizó entre los años 1986 y 1988, con la intención de ser pluralista, participativo y federal. Se organiza entonces una comisión asesora y se determina que las provincias organicen las actividades del Congreso en sus propias jurisdicciones educativas. Catamarca, convocó a las asambleas a los diferentes sectores políticos, asociaciones de bien público, centros vecinales y a todos los que

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

representen a la población. Las iniciativas llevadas adelante por el gobierno provincial se enmarcan en el discurso de reparación histórica y justicia social. Al interrogarse por un pasado reciente se utiliza de herramientas teóricas y metodológicas para recuperar y resignificar los debates históricos educativos que estuvieron presentes durante el II° CPN en Catamarca, tomando como línea la identificación de discursos pedagógicos que configuraron las conclusiones finales. Se define a los discursos pedagógicos siguiendo a Arata y Mariño (2013) como aquellas nociones y prácticas que lograron legitimar una visión de educación, de sus objetivos y del modo de llevarlos a cabo, imponiéndose sobre el resto. Son también el resultado de un proceso histórico que permanece abierto y sus nociones no se determinan de una vez y para siempre. Por el contrario, están sujetas a fricciones, impugnaciones y cuestionamientos. Tomamos como fuente el informe final del II° CPN producido en Catamarca en el año 1987.

Palabras claves: II° Congreso Pedagógico Nacional; Discursos Pedagógicos; Continuidades; Rupturas; Permanencias, Reediciones

Abstract

This article is part of the Research Project "Continuities and ruptures of educational, pedagogical-didactic political positions and definitions of the Second Nacional Pedagogical Congress (II CPN) in the province of Catamarca 1984 - 1988". Continuities, ruptures, permanence and reissues identified around the pedagogical discourses present in the Final Report of the Jurisdiction are exposed. The II° CPN was summoned by Law 23,114 during the period called democratic transition in the government of Alfonsín (1984). It was carried out between 1986 and 1988, with the intention of being pluralistic, participatory and federal. An advisory commission is then organized and it is determined that the provinces organize the activities of the Congress in their own educational jurisdictions. Catamarca, summoned the different political sectors, public welfare associations, neighborhood centers and all those who represent the population to the assemblies. The initiatives carried out by the provincial government are part of the discourse of historical reparation and social justice. When questioning the recent past, theoretical and methodological tools are used to recover and redefine the historical educational debates that were present during the II CPN in Catamarca, taking as a line the identification of pedagogical discourses that shaped the final conclusions. Pedagogical discourses are defined following Arata and Mariño (2013) as those notions and practices that managed to legitimize a vision of education, its objectives and the way of carrying them out, imposing themselves on the rest. They are also the result of a historical process that remains open and their notions are not determined once and for all. On the contrary, they are subject to friction, challenge and questioning. We take as a source the final report of the II° CPN produced in Catamarca in 1987.

Key words: II° National Pedagogical Congress; Pedagogical Discourses; Continuities; breaks; Permanence, Reissues.

1. Introducción

El II Congreso Pedagógico Nacional 1984-1988 (en adelante II° CPN) tuvo una especial significación por el contexto en el que fue convocado. Dicho evento coincidía con la celebración del centenario del Primer Congreso Sudamericano (1882); la primera Ley General de Educación N° 1.420 (1884) y el inicio del período de transición democrática en Argentina. En 1983, Raúl Ricardo Alfonsín alcanzó la presidencia de la nación tras vencer en elecciones libres con el 82% de los votos a la fórmula del FREJULI. El país vivía un clima político-cultural de gran intensidad, expresándose a través de altos niveles de debate, de movilización y de participación social. La convocatoria del Congreso de la Nación a realizar un Congreso Nacional Pedagógico a través de la Ley 23144/84 tenía como objetivo "Crear un estado de opinión en torno de la importancia y trascendencia de la educación en la vida de la República"[19] . Con esta convocatoria se pretendía democratizar la palabra y generar diálogos entre los diferentes actores institucionales: sindicatos, partidos políticos, iglesias, familias, estudiantes, entre otros[20]. En Catamarca, a partir del llamado a elecciones del 30 de octubre de 1983, asume el gobierno democrático la fórmula Ramón E. Saadi y Rodolfo Morán, quienes adhirieron a la propuesta del Gobierno Nacional a través de las diferentes etapas del Congreso Pedagógico Nacional, desde su inicio hasta su finalización.[21]

Al tratarse de un hito del pasado educativo se busca interpretar, recuperar del olvido y reactualizar debates, posiciones, actores, problemáticas y definiciones en torno a un proyecto político de conformación de los sujetos y sus identidades (Meléndez y Vizcarra, 2018). Se propone interrogar al pasado reciente, sabiendo que en él surcan las huellas de una historia educativa provincial y nacional con las cuales se construyen vínculos y tensiones que se analizan en términos de continuidades/permanencias, rupturas y reediciones. El corpus de análisis fueron los siguientes apartados del Informe Final Jurisdiccional (1987): *Parte I: Objetivos y funciones de la educación, concebida como permanente para la democratización y la afirmación nacional en el contexto de la liberación latinoamericana; Parte II: Objetivos y funciones de la educación para la realización plena de la persona en una sociedad participativa y pluralista; Parte V: Los aspectos pedagógicos.*[22]

---

[19] Art. N° 1 Ley 23.114.

[20] La dinámica propuesta buscó favorecer la participación de todos los niveles de enseñanza, estudiantes, padres, cooperadoras escolares, docentes, estudiosos del quehacer educativo y el conjunto del pueblo a través de los partidos políticos y organizaciones sociales representativas.

Entre los objetivos del CPN se encontraba: a) Crear un estado de opinión en torno de la importancia y trascendencia de la educación en la vida de la República; b) Recoger y valorar las opiniones de las personas y sectores interesados en el ordenamiento educativo y su desenvolvimiento; c) Plantear, estudiar y dilucidar los diversos problemas, dificultades, limitaciones y defectos que enfrenta la educación; d) Divulgar la situación educativa y sus alternativas de solución, asegurando la difusión necesaria a fin de que el pueblo participe activamente en el hallazgo de las soluciones;

e) Proporcionar el asesoramiento que facilite la función del gobierno en sus esferas legislativa y ejecutiva; f) Estrechar lazos de fraternidad entre educadores argentinos y de otros países latinoamericanos, en vistas a un intercambio fructífero de experiencias y conocimientos.

[21] El gobernador Ramón Saadi inicia su mandato el 10 de diciembre de 1983 y finaliza el 10 de diciembre de 1987. Posteriormente su padre Dr. Vicente Leónidas Saadi retoma la gobernación el 11 de diciembre de ese año, pero falleció en julio de 1988. Por tal motivo, se convocan a elecciones y regresa como gobernador nuevamente Ramón Saadi desde el 11 de Abril de 1988 hasta abril de 1991. Este gobierno finaliza con una intervención federal.

[22] Provincia de Catamarca: Informe Final del Congreso Pedagógico. Catamarca, Noviembre 1987.

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

2. El II Congreso Pedagógico Nacional en Catamarca

"Dio comienzo en Catamarca el Congreso Pedagógico Nacional", titulan los diarios locales, las actividades oficiales iniciaron el día 14 de junio de 1986. Allí, se relata cómo fue la inauguración en el Cine Teatro de la provincia, con la presencia de autoridades provinciales como el Gobernador Ramón Saadi, el Intendente capitalino Yamil Fadel y el Ministro de Educación, Manuel Molina. Los trabajos en comisiones empezaron con las Asambleas de Base a partir de junio de ese mismo año de manera oficial. En esos espacios, los catamarqueños encuentran un lugar para debatir y ser escuchados. (Brizuela, 2014: 32). A partir de estas palabras, se puede comenzar a transitar el análisis del proyecto educativo catamarqueño en esta etapa. En esa convocatoria de construcción de un nuevo sistema educativo ¿A qué tradición se apela? ¿Qué de esa tradición se retomará? ¿Cuál es el presente que se problematiza? ¿En dónde están puestas las esperanzas? ¿Hacia dónde se dirige el proyecto educativo propuesto?

El Informe Final relativo al Temario del II° CPN en relación con la respectiva jurisdicción y, con el resto del país, fue resultado de las funciones y tareas de los representantes designados por las Asambleas Pedagógicas de Base y, en su caso, por las Asambleas Pedagógicas de Distrito, a su vez, integraron las Asambleas Pedagógicas Jurisdiccionales. El propósito de esta organización era conservar lo específico de las realidades educacionales locales y, al mismo tiempo, plantear aspectos propios de cada situación territorial. El mencionado informe contiene las propuestas de soluciones a la situación de la educación en la jurisdicción y en el país desde la perspectiva de la zona, según lo establece la Ley 23.114. En relación a la participación catamarqueña en la Asamblea Nacional se envían los siguientes representantes: "(…) siete delegados, estos son: Prof. Carlos Ernesto Erazú (Pomán), Prof. Roque Morales (La Paz), Prof. Alba Sueldo (Belén), Prof. Luis Vega (Fray Mamerto Esquiú), Lic. Inés Gómez Martínez (Capital) y el Prof. Héctor Gordillo (Paclín)" (Brizuela, 2014: 57). La cantidad de representantes dependió del número de población, siendo para el caso de Catamarca el mínimo de 7 delegados; cada uno perteneciente a las 7 comisiones de trabajo.

3. El proyecto educativo catamarqueño entre continuidades y rupturas, permanencias y reediciones de discursos pedagógicos

Al interrogarse por un pasado reciente se pone en juego una serie de herramientas teóricas y metodológicas para recuperar y resignificar los temas de debates históricos educativos que estuvieron presentes durante el II° CPN en Catamarca, tomando como eje de análisis la identificación de discursos pedagógicos que configuraron las conclusiones finales del proyecto educativo catamarqueño. El lenguaje no es solo un sistema de signos que refleja la realidad sino un sistema que produce significados (Roldan Vera, 2014). En el campo de las relaciones sociales circulan diversos significantes y significados. A través del discurso se van construyendo equivalencias entre determinados significantes y sus significados, y con ello se instala una determinada manera de percibir lo que es el mundo social según ese discurso. Se define a los discursos pedagógicos como

aquellas nociones y prácticas que lograron legitimar una visión de la educación, de sus objetivos y del modo de llevarlos a cabo, imponiéndola sobre el resto. Otra característica de estos discursos es que son el resultado de un proceso histórico que permanece abierto y, por lo tanto, sus nociones no se determinan de una vez y para siempre (Arata y Mariño, 2013: 27). Se entiende al tiempo histórico como un tiempo social, ese tiempo existe de diversas formas, por ello, no se puede hablar de un único tiempo histórico, sino de muchos tiempos superpuestos unos a otros (Ruiz Torres, 1994). La pluralidad del tiempo se expresa en continuidades/permanencias, reediciones y rupturas. La *Continuidad/Permanencia* permite identificar la vigencia de una idea a lo largo del tiempo, sin interrupción. La *Reedición*, permite comprender la resignificación de ideas y de sentidos en el marco de un contexto determinado. En tanto que la *Ruptura* da cuenta de la interrupción del desarrollo de esas ideas y sentidos.

Las iniciativas llevadas adelante por el gobierno provincial se enmarcan en el discurso de la reparación histórica y de la justicia social. La propuesta de Catamarca se presentó bajo el título: *"El hombre argentino y el proyecto nacional a través de la escuela no graduada con entrenamiento y salida laboral inmediata"*[23]. En el marco de las asambleas del Congreso Pedagógico de la Provincia, los congresistas sostienen que el Sistema Educativo Argentino no responde necesariamente a las exigencias actuales, en cuanto a su estructura, funcionamiento y significación cultural, política, social y económica; para lo cual se proponen cambios y reformas que buscan una transformación profunda para responder a las problemáticas del hombre argentino y su cultura en cada región del país. Desde el inicio mismo del Informe Final Jurisdiccional aparece una particular atención a dos temas constantes del debate educativo argentino, a saber, la orientación filosófica general que debe tener la enseñanza, y, el papel del Estado en la Educación (Braslavsky, 1989: 188).

3. I. Continuidades y permanencias en los objetivos y funciones de la educación

Si se tiene en cuenta los planteamientos respecto de cuáles deben ser los objetivos y funciones de la educación y los contenidos del nuevo proyecto educativo catamarqueño se explicita la inclinación de la propuesta por considerar a la educación como aquella formación que debe socializar con la religión católica[24], se identifica aquí una continuidad del discurso católico. El documento sostiene que:

> La educación en nuestro país atraviesa una crisis que deteriora y masifica al futuro hombre por eso la educación debe responder a lo que es el hombre como proyecto de vida, con trascendencia a aquel Dios que se hizo hombre para revelar al hombre su verdadera identidad, su vocación y misión en la vida,

[23] Provincia de Catamarca: Informe Final del Congreso Pedagógico. Catamarca, Noviembre 1987.

[24] Siguiendo a Braslavsky, señala que la "hegemonía de la de las corrientes que se inclinan por considerar que la educación debe socializar en la religión es común en la mayoría de los informes jurisdiccionales (Salta, Corrientes, Catamarca, Formosa, Tucumán, Capital Federal, la Pampa y Buenos Aires" (Braslavsky, C., 1989: 188)

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

> retorno a aquella verdad viva, trascendente, también histórica y la vez contemporánea de todos los hombres. Su misión entre nosotros se sintetiza en estas palabras: "Yo he venido para que tengan vida, cultura y amor y lo tengan en abundancia. (Informe Final CPN, 1987: 2-3)

Como señala Braslavsky (1989) en la provincia de Catamarca la Iglesia Católica organizó su participación de forma estratégica en los debates de las diferentes asambleas del II° CPN. Se observan citas textuales del documento "Educación y Proyecto de vida" en las definiciones respecto de Fines y Sentidos de la Educación, en las fundamentaciones epistemológicas y antropológicas del proyecto educativo; en la asunción de la educación permanente como proyecto de vida y en el eje Educación y Trabajo (Ver anexo N°1). De esta manera, las definiciones asumidas siguen estando eminentemente enraizadas en la denominada cultura católica. En el mismo sentido, Díaz y Kaufmann (2006) sostienen que fue este documento la expresión del pensamiento oficial de la Iglesia, encuadrado en el liberalismo, el nacionalismo popular cercano al aggiornamiento y el nacionalismo católico tradicional.

Esta es una de las continuidades que se expresa con mayor énfasis, la vigencia de un discurso católico nacionalista conservador. Así lo postula el Informe Final cuando expresa el deseo de:

> Implementar una pedagogía que contenga un marco teórico para la acción educativa, teniendo presente la realidad provincial (…) donde se rescaten las tradiciones populares, profundizándolas y se tome la esencia de la cultura universal (Informe Final CPN, 1987: 136)

Las tradiciones populares son definidas como expresión propia de la cultura católica, como identificatoria de lo común y del reservorio de los valores morales de la Nación; esta sería la garantía para afrontar la crisis del sistema educativo y refundar el Proyecto Educativo- Proyecto de País.

La expresión "cultura católica" como sostiene el dominico argentino Aníbal Fósbery (1999) se configura como la integración de todas las realidades humanas (tradiciones, costumbres y prácticas) con el misterio de Dios, o sea, con la luz del Evangelio. En este sentido, es entendida como el misterio de integración y de transfiguración que configuró a la cristiandad desde sus orígenes. Hay un núcleo fundante de la cultura católica que es revelado, sobre este núcleo aparece la evangelización de la Iglesia, como procesos de inculturación, de adaptación, a través de una serie de realidades que no son esencialmente cultura, sino que son costumbres o tradiciones, pero que son iluminados desde este núcleo fundante de la cultura católica y sus valores derivados. Este proceso de integración y transfiguración se logró en función de dos grandes certezas: la de un orden natural presente en toda la creación y la de un orden sobrenatural, que opera como una ley intrínseca que sustenta todas las cosas y realidades, tanto naturales como culturales.

En el caso de la Provincia de Catamarca las ideas de la Iglesia Católica en torno al II° CPN fueron difundidas por el Diario Local La Unión, que en los años 80´ estaba bajo la dirección del Obispado de Catamarca. Sostiene Brizuela (2014): "En el caso particular del diario La Unión, se transmiten los ideales de la Diócesis de Catamarca que se ven reflejados y actúan en consonancia con las directrices que

emanan desde el Episcopado a nivel nacional". (p.39). Desde la convocatoria al Congreso los intereses de la Iglesia son claros. Hay publicaciones periódicas que predican la necesidad de reflexionar desde la postura católica y fortalecer la relación intrínseca entre educación y la Iglesia. A partir de estos posicionamientos sostener la inculturación para la formación de un hombre cuya educación debe ser integral, estimulando cada aspecto de la vida humana aspirando a la trascendencia final, alcanzar la vida ultraterrenal.

3.II. Reediciones en los fines de la educación

Se identifica una reedición de un discurso pedagógico espiritualista con valores tradicionales ligados al catolicismo. Sostenemos una reedición ya que la política educativa de la dictadura militar tendió al retorno de este discurso pedagógico en el marco del establecimiento de un orden y estricto control ideológico como imperativos claves. Así, por su parte, la intervención ideológica de la dictadura representó la ruptura del discurso pedagógico civilizatorio estatal en el sentido de un discurso vinculado a las concepciones republicanas, liberales, igualitarias, homogeneizadoras e incluyentes propiciado y garantizado por el Estado Nacional. (Southwell, s.f. 70).

En el marco de los planteamientos sobre los fines de la educación, el discurso de la Iglesia Católica gana terreno para "ofrecer a la religión como un sustrato válido para la unificación nacional y legitimar la existencia de una agresiva actividad empresarial en materia educativa." (Braslavsky, 1989: 188). Así se enuncia este discurso pedagógico en el documento:

> Debemos crear un proyecto educativo con un papel dignificador de la persona humana, buscando que el hombre alcance mayor profundidad en su dignidad personal, para formar argentinos patriotas, solidarios, críticos, responsables y participativos con una concepción humanista y cristiana, concebido en la vivencia de los valores éticos asumidos por la sociedad argentina, cuya fuente es la moral cristiana. (Informe Final CPN, 1987: 11).
>
> Para la grandeza de la patria […] debe existir un proyecto nacional y en él un sistema educativo que genere creatividad y ejerza la justicia inflexible, que ponga el orden requerido para comenzar la tarea tan necesaria para el país. (Informe Final CPN, 1987: 4)

Ello implica reconocer que la afirmación de la dignidad personal es el valor que posee el propio sujeto por ser creado a imagen y semejanza de Dios. Por tal motivo, se argumenta en el documento se debe realizar un cambio en los aspectos de la realidad, y con ello lograr una nación independiente de los centros de poder para romper los lazos de dependencia y subordinación e instaurar el desafío de la liberación.

En virtud de estos señalamientos, se advierte una resignificación que permite avizorar una continuidad del discurso pedagógico perennialista y personalista, proveniente de las ideas de García Hoz, quién expone que la educación no es ni más ni menos que el perfeccionamiento de la esencia del hombre. El desarrollo del hombre esencial es garantizar el proceso perfectivo del hombre (Kaufmann, 2005). Hay una continuidad de los elementos espiritualistas resignificados a partir de los supuestos de la Pedagogía Personalista, un principio fundamental de la educación

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

personalista. Este discurso parte de una concepción antropológica que considera al hombre como persona, principio viviente, unidad corpóreo –individual, llamada intrínsecamente a la conciencia y a la libertad, dinámico, abierto y relación esencial con la naturaleza, con los otros hombres y con lo trascendente. La educación personalista ubica a la persona en el centro de la acción pedagógica (Aguerrondo, 1989). El informe final precisa que el "hombre catamarqueño" debe aspirar al logro de objetivos que promuevan "el amor a la tradición, justicia de los valores morales y religiosos", lo cual permitirá su arraigo al territorio. (Informe Final CPN, 1987)

Siguiendo a Kaufman y Doval (1997: 33) la educación que hace hincapié en la espiritualidad del proceso educativo, afirma la supremacía de una realidad espiritual superior al mundo físico y material. Su fin es el logro de la vida espiritual. En los lineamientos del documento se reafirma constantemente el sentido último de la educación, a saber, debe estar subordinada siempre al fin del hombre en cuanto tal y optan por enmarcar ese fin en el ideal trascendente de hombre como proyecto de vida, con una clara fundamentación cristiana católica que sienta sus bases en la persona de Jesucristo. Así lo expresan:

> La educación debe responder a lo que es el hombre como proyecto de vida, con trascendencia a aquel Dios que se hizo hombre para revelar al hombre su verdadera identidad, su vocación y misión en la vida, retorno a aquella verdad divina, trascendente, también histórica y a la vez contemporánea de todos los hombres. (Informe Final CPN, 1987: 03)

El proyecto educativo concibe un tipo ideal de hombre "como integridad bio-psico-social y espiritual", un hombre integral. Propone la formación en determinados valores éticos-morales y trascendentes, "Dios como la instancia de la cual procede la misión de la vida**".** Unida a esta concepción de hombre emerge la propuesta de una pedagogía nacional cuyos fundamentos deben surgir de la propia comunidad. Como tal, la educación es la formación de una clase de hombre, en y para el trabajo, entendido esto en lo manual e intelectual".

3.III. Ruptura en la estrategia para enfrentar la crisis del sistema educativo y de la Nación

En las indagaciones del proyecto de investigación relacionadas al tema se reconoce que el informe final parte de un diagnóstico de crisis del sistema educativo argentino. Uno de los motivos radica en la carencia de un marco de contenidos teóricos que contenga los principios, valores e ideas básicas que caracterizan a la educación argentina. Un elemento fundamental de la crisis está expresado en los fundamentos de la propuesta curricular que sustenta y fundamenta el sistema escolar vigente, ya que denota:

> (la) carencia de una filosofía que muestre con transparencia el tipo de hombre que queremos formar (…) Ausencia de un proyecto político que haga posible llevar a la práctica los objetivos formulados en educación (…) Falta de una pedagogía que contemple lo nacional y lo latinoamericano. (Informe Final CPN, 1987: 97)

Las rupturas se encuentran como respuestas estratégicas para superar la crisis diagnosticada: hay que fundar un nuevo sentido para construcción de la identidad que recupere "el sustrato", la esencia del "ser" y ello rearticula lo regional, lo nacional y lo latinoamericano. Se conjugan eclécticamente la "hispanidad/catolicidad", las tradiciones populares, la condición de latinoamericanos como fundamentos que sostienen una nueva filosofía para el proyecto educativo nacional y una nueva pedagogía para el sistema educativo. Una arista de esta ruptura es el replanteo en torno a la tensión centralismo-federalismo que configuran un nuevo concepto de región. Se abandona la idea de región desde un punto de vista geográfico para conceptualizar como concepto cultural y con ampliación a la identidad latinoamericana. Estas definiciones del documento parte de la crítica que se hace al actual modelo educativo que no contribuye a la toma de conciencia de la identidad nacional y latinoamericana. En este sentido, la identidad nacional es concebida como una instancia subjetiva y permite la toma de conciencia de nuestro ser americano. En líneas generales, en el documento se afirma que el hombre contemporáneo se encuentra con una gran incertidumbre porque desconoce las características de su identidad, esto se debe a que es un receptor de una cultura ajena al sentir nacional. Parafraseando el informe la crisis de identidad se debe a que nuestra nación fue invadida por culturas que no condicen con nuestra realidad, las generaciones de los jóvenes no valoran nuestra tradición y por ello, no se respeta nuestra "cultura".

Se expresa una idea de identidad nacional como el núcleo integrado por la lengua, historia, territorio. Un elemento más es el ser americano-raíces culturales-como cimientos de esa identidad. Se establece una unión entre educación y tradición cultural, las raíces culturales como el cimiento de esa identidad. La identidad nacional es lo autóctono, las propias tradiciones, y ¿cuáles son estas tradiciones? Los preceptos/principios religiosos "como base fundamental para que el hombre logre una patria, justa, libre y cristiana" (Informe Final CPN, 1987:6-7)**.** Asimismo, es necesario: "Que todo proyecto educativo tenga en cuenta en sus objetivos identificar y reconocer lo propio de nuestra cultura y raíces indo-hispano-inmigrantes." (Informe Final CPN, 1987:7)

En sintonía con este diagnóstico de la falta de identidad nacional, se advierte sobre la postergación de los valores culturales heredados, situación que es común en los niveles del Sistema Educativo Nacional. Por ello para el afianzamiento de la soberanía se propone que**:** "la función de la educación sea formar al hombre respetando y queriendo nuestra cultura, religión y patria". (Informe Final CPN, 1987:6)

> la falta de identidad cultural trae aparejada consecuencias que socavan en lo más profundo del ser argentino y posibilitan la penetración de distintos valores (modismo, lenguaje, costumbres, etc.) que menosprecian nuestras tradiciones y producen serias consecuencias como ser: la pérdida de la cultura autóctona, de los hábitos sociales y económicos, la pérdida de los preceptos religiosos, la pérdida del idioma, del folclore, de las fiestas tradicionales, de la admiración y respeto a nuestros héroes (Informe Final CPN, 1987: 6)

En torno a la identidad nacional se advierte una constante tensión entre nación-provincia, federalismo-centralismo. El documento se refiere en términos de

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

"un federalismo avasallante", que se ha desfigurado que amenaza con suprimir los rasgos distintivos de cada zona del país:

> es necesario replantear conceptos y praxis del federalismo, la falta de una autonomía de las regiones y sobre todo de las provincias." (...) "promover un auténtico federalismo, con políticas de regionalización que no impliquen la desintegración de la unidad de la Nación, el adecuado respeto a las particularidades provinciales (Informe Final CPN, 1987:9)

Entre los principios que fundamentan el discurso pedagógico espiritualista con elementos católicos se encuentra una educación regionalizada la cual estaba vinculada dentro de un programa integral de afirmación del federalismo, que debe tender gradualmente a una descentralización del sistema educativo en pos de una supuesta afirmación de la autonomía e iniciativa local, la participación y la revalorización de la región. Unido a este principio a lo largo del documento también se postula una educación democrática entendiendo que toda educación es pública, fruto del esfuerzo conjunto de la iniciativa estatal y privada (Aguerrondo, 1989: 126).

Otra ruptura se encuentra presente en la definición explicitada por el documento final con respecto al laicismo triunfante y preponderante en la legislación originaria del sistema educativo nacional, principios contenidos en la Ley de educación Común N°1420, valores que en cierta forma llevaron a la crisis y deterioro de la educación nacional y regional. De esta forma se propone un distanciamiento de los valores liberales y materialistas en relación a los valores y tradiciones nacionalistas católicos:

> El primer congreso pedagógico nacional se definió por el laicismo y por el sostenimiento económico estatal de la educación y por la escuela pública (…) Pero los años transcurridos mostraron que el laicismo fue una forma de distraer al pueblo de aquellos otros intereses de la Argentina liberal del 80´, que no tenían un claro sentido nacional (…) Es decir que aquel llamado de los congresales católicos, cuando se retiran de las deliberaciones afirmando, "se quería prevalecer la escuela sin Dios", dio muestras de no ser así, cuando la argentina posterior comprende que la neutralidad religiosa facilitó el camino del materialismo y la falta de cohesión de un pueblo alrededor de su religiosidad (Informe Final CPN, 1987:159)

Además de la ruptura que se plantea respecto del papel del Estado como garante de la educación. En jurisdicciones como Neuquén, Tierra del Fuego, Río Negro, San Luis y Mendoza predominó la posición estatista. En el caso de Catamarca y las restantes provincias del país, se pone de manifiesto aquella según la cual el Estado tiene que cumplir un papel subsidiario, aunque diferenciado de épocas anteriores. El nuevo planteo propone un rol articulador del Estado (Braslavsky, 1989). Planteado en estos términos, se entiende que existe un quiebre respecto al rol principal del Estado y una reafirmación del principio de libertad de enseñanza el cual asegura el derecho de los padres de elegir la educación para sus hijos dentro de los límites del bien común (Aguerrondo, 1988). Ello no es más que la reafirmación de que la educación deja de ser una cuestión de Estado para pasar a ser una razón individual.

4. Consideraciones finales

Los proyectos educativos se insertan en un proceso global de la sociedad, se puede reconocer que no es la educación la que conforma la sociedad sino la sociedad que, conformada de cierta manera, constituye la educación de acuerdo con los valores que la sustentan. Esto implica comprender la historicidad del fenómeno educativo. En el marco del contexto de transición democrática de los `80, el escenario educativo estuvo caracterizado por la crisis del sistema educativo, el cual evidenciaba altos niveles de discriminación y autoritarismo, desigualdad y segmentación social entre los trayectos escolares de los alumnos de clase media y alta, con respeto a aquellos que provenían de sectores sociales populares; desactualización metodológica y de contenido, des jerarquización profesional estructural de los trabajadores de la educación, desarticulación entre niveles del sistema, atomización conductiva y dispersión normativa; la agudización de problemáticas educativas "históricas" como el analfabetismo, la deserción escolar, infraestructura edilicia producto del desfinanciamiento y las políticas regresivas implementadas durante la dictadura, reconocidos como "signos epocales".

En las conclusiones del II Congreso Pedagógico Nacional en la provincia se explicitan las claves para comprender sobre qué escenario se construyó este nuevo proyecto educativo catamarqueño y los discursos que sostuvieron las definiciones y propuestas pedagógicas. En el informe final prevalece un discurso que privilegia la fuerte presencia del ideario católico, impronta de la época, que quiso preservar el perfil histórico de Catamarca, en relación a la religión, privilegiando al culto católico, sin que esto significara el desconocimiento y ejercicio de otras confesiones. De ese modo, los asambleístas asumieron una realidad histórica, "la acrecentada raíz mariana de una devoción centenaria" (Bazán, 2009:48-49). Frente a esta realidad analizada quizás como dice Adriana Puiggrós (1989), el escenario de debates de reflexiones finales del II CPN, al menos desde nuestra jurisdicción, fue más bien una mirada hacia atrás en lugar de proponer algo nuevo, pues se arraigó a los preceptos cristianos y permaneció una posición conservadora en las decisiones sobre la educación.

Los discursos que se reconocen no son nuevos en los debates sobre educación en el país, sino que se mantuvieron constantes, a la vez no son unívocos, ya que al ser recogidos por actores concretos adquieren particularidad.

En términos de continuidades y rupturas, permanencias y reediciones de discursos pedagógicos identificamos que en Catamarca se presentan propuestas que en cierto sentido resultan de una conjugación de aportes y discusiones provenientes de diferentes discursos pedagógicos, conformando una propuesta final ecléctica, con un fuerte predominio de una educación de corte nacionalista y enraizada en los valores de la cultura católica. Roger Chartier (2007) aboga por una Historia que sea una "lectura del tiempo" construida tanto de herencias y rupturas como de invenciones e inercias: ¿Cuánto hay de herencias y rupturas, como de invenciones e inercias en los debates del II CPN en Catamarca? En este sentido el nuevo proyecto educativo busca reeditar los principios de una cultura católica que conlleva impregnar toda la realidad humana y temporal con el espíritu del

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

evangelio. Hay más bien una preservación de la herencia cultural local que la búsqueda de invenciones.

De esta manera como señala Juan Pablo Abratte (2007), luego de la clausura dictatorial, la apertura democrática implicó una necesaria visión retrospectiva:

> El Congreso fue una nueva instancia de actualización de históricas disputas entre sectores laicistas y católicos. Las identidades político pedagógicas se estructuraron más en torno a los posicionamientos históricos, que respecto de un proyecto educacional para el futuro. Las discusiones respecto de principios generales de la política educativa, tales como principalidad o subsidiariedad estatal, laicismo o enseñanza religiosa, estado docente o libertad de enseñanza atravesaron la construcción discursiva del congreso, impidiendo que sus conclusiones resulten orientadoras para la toma de decisiones futuras (2008: 80).

La presencia de los discursos pedagógicos que se mencionan en el análisis del trabajo, sus concepciones, posiciones, dan cuenta de un dato central de la realidad educativa de la educación provincial, que debe ser revisado para reorientar, proponer cambios en nuestro sistema educativo provincial actual.

Referencias Bibliográficas

Abratte, J. P. (2008) “Hegemonía, Reformas y Discurso Educativo en la Provincia de Córdoba (1984-1999)”, Tesis de Doctorado. FLACSO-Argentina. Disponible en: https://mx.123dok.com/document/rz3j13ey-hegemonia-reformas-y-discurso-educativo-en-la-provincia-de-cordoba-1984-1999.html

Aguerrondo, I. (1989). “Los aportes de los partidos políticos al Congreso Pedagógico”. En De Lella, C. y Krotsch, P. (Comp.). Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectiva”. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

Arata, N. Y Mariño, M. (2013). “La educación en la Argentina”. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

Bazán, A. R. (2009): “Historia Contemporánea de Catamarca 1930-2001”. Catamarca, Editorial Sarquìs.

Braslavsky, C. (1989). “Apuntes inconclusos para la evaluación del Congreso”. En De Lella, C. y Krotsch, P. (Comp.). Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectiva”. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

Brizuela, M. L. (2014). “El Discurso Periodístico Catamarqueño en el Diario LA UNIÓN: la convocatoria del Segundo Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988)”. Trabajo Final. Profesorado Superior en Historia, Departamento Historia. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca. Trabajo inédito.

Chartier, R. (2007). La historia o la lectura del tiempo, Gedisa, Barcelona

Díaz, N.; Kaufmann, C. (2006). “El II Congreso Pedagógico Nacional (1984-88) a través de los diarios regionales El Litoral y El Diario”. Ciencia, Docencia y Tecnología, vol. XVII, núm. 32, mayo, 2006, pp. 153-177 Disponible En internet: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14503205

Fosbery, A. E. (1999) “La Cultura Católica”. Buenos Aires: Editorial Tierra Media.

Kaufmann, C. y Doval, D. (1997): Una Pedagogía de la Renuncia. El Perennialismo en Argentina (1976-1983). Facultad de Ciencias de la Educación,

Universidad Nacional de Entre Ríos. Entre Ríos. (Pp 25 a 44 y 99 a 131). Kaufmann, C. G. (2005). “Voces litoraleñas. Protagonismo y ausencias en el Segundo Congreso Pedagógico Nacional (1884-1988)”. En SAHE Historia de la Educación. Anuario N° 6. Buenos Aires, Prometeo libros.

Meléndez, C.E.; Vizcarra, G. E. (2018). “Historia y Política de la Educación en la formación docente. Reflexión y análisis a partir del cambio curricular para los profesorados”. En Guillamondegui, M. y otros. La inclusión de la enseñanza de la Historia de la Educación Argentina en la formación docente inicial. Realidades, tensiones y desafíos. Catamarca, Editorial Científica Universitaria, UNCa

Puiggrós, A. (1989). “Apuntes para la Evaluación del Congreso.” En De Lella, C. y Krotsch, P. (Comp.). Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectiva”. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

Roldan Vera, E. (2014). “La perspectiva de los lenguajes en la historia de la educación”. En Revista Ariadna histórica. Lenguajes, conceptos, metáforas, España N° 3, 2014. Págs. 7-14 ISSN: 2255-0968. Disponible en: http://www.ehu.eus/ojs/index.php/Ariadna/article/view/13114.

Ruiz Torres, P. (1994) “El tiempo histórico”. Eutopías. Documentos de Trabajo. Número 71. Universidad de Valencia.

Southwell, M. (s.f.). “El Proyecto Educacional de la Argentina Post-dictatorial (1983-1989)”. Diálogos. Revista Electrónica de Historia. Disponible: http://163.178.112.11/index.php/ponencias-argentina.html

Fuentes

Provincia de Catamarca: Informe Final del Congreso Pedagógico. Catamarca, Noviembre 1987.

Comisión Organizadora Provincial (1986): Estreso Pedagógico. Catamarca, Noviembre 1987.

Educación y Proyecto de Vida. Conferencias Episcopal Argentina. (1985). Editorial Guadalupe. Buenos Aires.

Anexos

Cuadro de Análisis Comparativo de los Documentos “Educación y Proyecto de Vida” (Conferencia Episcopal Argentina, 1985) y “Provincia de Catamarca: Informe Final del Congreso Pedagógico”. (Catamarca, 1987)

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

1. Fines y Sentidos de la Educación

Educación y Proyecto de Vida (1985)	Informe Final II CPN Catamarca (1987)
(…) El desafío consiste en salvar al hombre de la deshumanización, ayudarlo a encontrarse a sí mismo, salvar la vida del deterioro y pérdida de los valores del espíritu, de la esclavitud, del materialismo y del hedonismo. (EPV, 1985, p.06)	El desafío educativo sin duda, es salvar al hombre de la deshumanización, ayudarlo a encontrarse a sí mismo y a ubicarse frente a sus altos destinos, salvar la vida del deterioro y pérdida de calidad, rescatar los valores del espíritu, de la esclavitud, del materialismo y del hedonismo (Informe CPN, 1987, p. 04)

2. Fundamentos Epistemológicos y Antropológicos

Educación y Proyecto de Vida (1985)	Informe Final II CPN Catamarca (1987)
La verdad sobre el hombre será la imagen directriz de la educación (…) La tarea de educar ha de partir de una adecuada concepción del hombre (EPV, 1985, p. 13)	El fin de toda educación depende del fin del hombre y como todo sistema educativo presupone una concepción antropológica (Informe II CPN, 1987, p. 01)
La tarea de educar, como empeño de ayudar al hombre a lograr su plenitud, ha de partir de una adecuada concepción del hombre (…) Esa imagen de hombre no puede considerarse cabal si no conlleva el sentido, por qué y para qué del existir. (EPV, 1985, p. 13)	Carencia de una filosofía que muestre transparencia del tipo de hombre que queremos formar (Informe II CPN, 1987, p. 97)
Queremos aquí trazar un perfil concreto y significativo de lo que es "ser hombre" para salvar equívocos y superar subjetivismos, pues de otro modo, nunca lograremos una eficaz imagen conductora de nuestro quehacer educacional (EPV, 1985, p. 25)	Por eso proponemos elaborar una filosofía que contenga en forma clara los fundamentos antropológicos que permitan realizar una pedagogía nacional (Informe II CPN, 1987, p. 97 y 98)

3. Educación permanente como proyecto de vida

Educación y Proyecto de Vida (1985)	Informe Final II CPN Catamarca (1987)
El hombre no sólo es el único ser de la tierra capaz de proyectos, sino que él mismo es proyecto, no ya por su innata programación genética, sino también por la riqueza del espíritu encarnado que tiende a desplegar sus virtualidades (EPV, 1987, p. 14)	El hombre no sólo es el único ser de la tierra capaz de proyecto, sino que él mismo es proyecto, no ya por su innata programación genética, sino también por la riqueza del espíritu encarnado que tiende a desplegar sus virtualidades (Informe II CPN, 1987, p. 04)
Educación permanente será entonces capacitar al hombre para emerger como persona en cada una de sus respuestas a la vida. Será la educación de lo permanente del hombre, sus constitutivos esenciales; para lo permanente del hombre, su vocación trascendente (EPV, 1985, p. 19)	La educación permanente (…) se centra en el hombre concebido como ser integral e integrado, que es capaz de aprender y perfeccionarse durante toda su vida en y para la comunidad (Informe CPN, 1987, p. 15)

4. Educación y Trabajo

Educación y Proyecto de Vida (1985)	Informe Final II CPN Catamarca (1987)
La educación sistemática debiera vivir vínculos de interacción más recíprocas con el mundo del trabajo. Debiera además superar el retardo que impone a la juventud para su ingreso a los procesos madurativos de las exigencias laborales (EPV, 1985, p.45)	Se establece el sistema de escuela no graduada con preparación vocacional para el mundo del trabajo, con salida laboral inmediata y con un perfeccionamiento técnico profesional graduado. (Informe CPN, 1987, p. 26)

Fuente: Elaboración propia.

ACERCA DE LOS AUTORES

Liliana Anahí Rivas: Profesora de Filosofía y Ciencias de la Educación (UNCa). Formación y desempeño docente en el campo de la historia de la educación (argentina y latinoamericana) en la UNCa e Institutos Superiores de Formación Docente de la pcia. Actualmente en etapa de producción de trabajo final para obtener el título de licenciada en Cs. de la Educación (UNCa). Cursando la Maestría en Investigación Educativa mención socioantropológica-CEA-UNC. En investigación como integrante de proyectos de investigación. Autora de libros y artículos científicos sobre diferentes problemáticas de la Educación Superior.

Elvira Isabel Cejas: es Profesora en Historia, actualmente se desempeña en la cátedra de Práctica II y Residencia en la carrera Profesorado en Historia y en la

ISSN: 2618-1789 / Vol. 8 N° 1 - 2021

cátedra de Asía y África Contemporánea en la carrera de Licenciatura en Historia. Es docente investigadora categoría III, su interés está en el campo de la Enseñanza de la Historia y otras problemáticas de la Educación Superior.

Fernando Elio Marchetti: Universidad Nacional de Catamarca. Facultad de Humanidades. Profesor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor Adjunto Concursado Semi exclusivo de la Cátedra “Historia General de la Educación” (Profesorado en Ciencias de la Educación) e Interino en la cátedra “Pedagogía” (Profesorado en Inglés). Profesor Adjunto Concursado Simple de las cátedras “Seminario II” e “Historia de la Filosofía Medieval” (Profesorado en Filosofía). Docente y Jefe de Capacitación en instituciones de Educación Superior en Formación Docente de Catamarca, Instituto San Pío X y Gdor. José Cubas; Docente Investigador sin categorización. Secretario y miembro del Grupo de estudios filosóficos “Ágape” (UNCa).

María Natalia Lencina: Profesora en Filosofía y Ciencias de la Educación y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNCA). Doctora en Ciencias Humanas mención en Educación (UNCA), Tesis "Procesos de Gestión del Conocimiento y Formación Docente: Las concepciones epistemológicas en la construcción del saber específico docente"). Investigadora categoría 3, Programa de Incentivos SECyT: Prácticas Docentes y Curriculum.

Profesora adjunta de la cátedra Prácticas Docente 2 y Residencia y de Curriculum, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca.