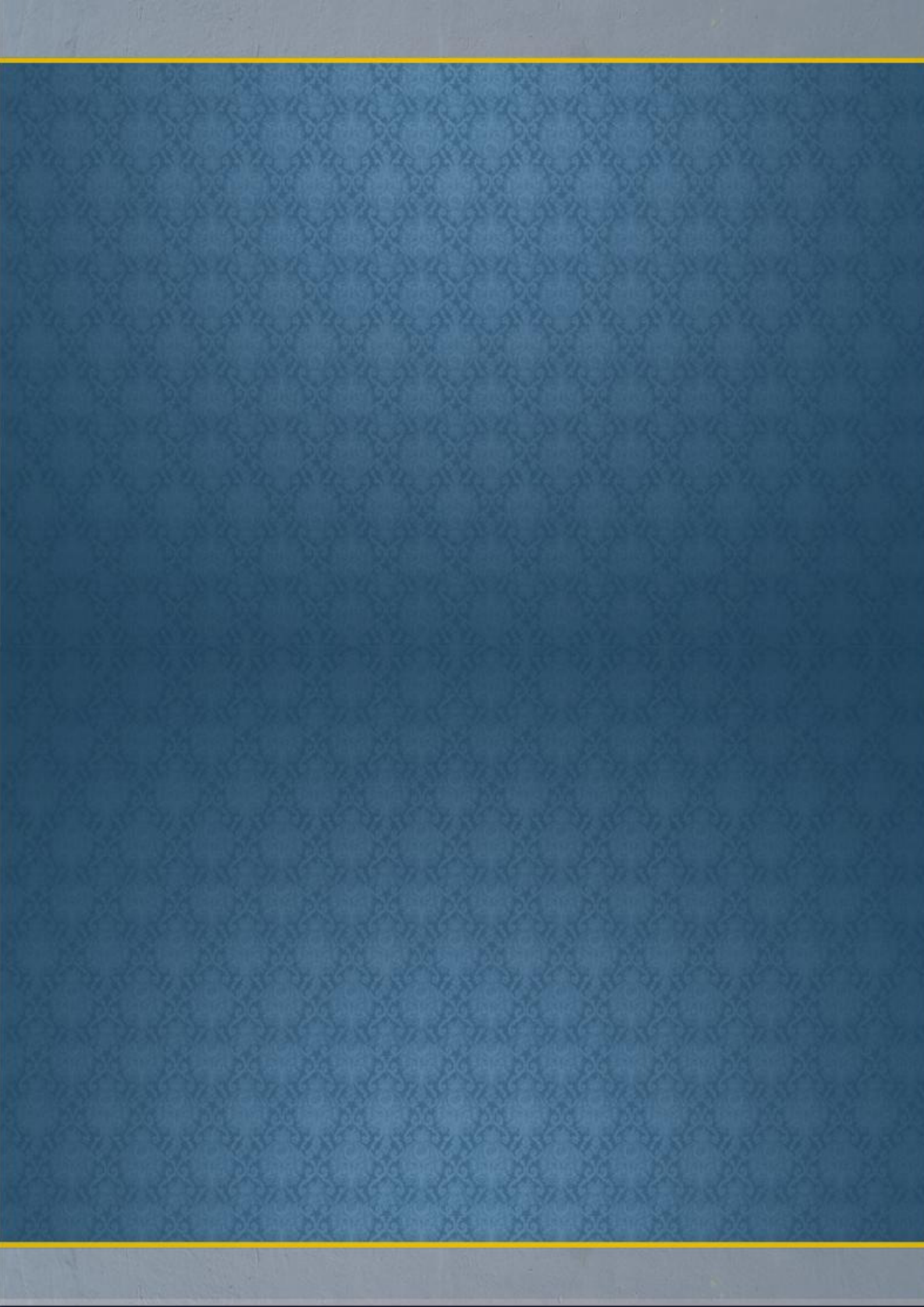


# *Investigaciones, ensayos y experiencias*

Revista digital del Instituto de Educación Superior N° 7  
"Populorum Progressio In.Te.La."



- El contenido de la presente edición corresponde a las VIII Jornadas Científicas denominadas: "El lugar de la investigación en la formación docente y técnica".
- Resolución IESPP N° 039-R-12.  
Resolución Ministerio de Educación N° 1482-E-12.





Obispo de Jujuy

Mons. César Fernández

•

Representante Legal

Pbro. Lic. Antonio Hernández

•

Rectora

Prof. María del Huerto Rizzotti

•

Vice-Rectoras

Mgter. Lic. Irene Pérez de Pugliese  
Esp. Lic. Ivone Carrillo de Bono  
Lic. María José Fernández (San Pedro)  
Lic. Gladis Gallo (Perico)

•

Regente

Prof. Ma. Claudia Bárcena  
de Bravo Almonacid (Libertador)

Prof. María del Huerto Rizzotti  
Mgter. Lic. Irene Pérez de Pugliese  
Lic. Ivone Carrillo de Bono

•

Comité editorial

Área de Publicaciones  
Mgter. Clemencia E. Postigo Caffè

•

Departamento de investigación

Prof. Fernando M. Cruz

•

Corrección editorial

Prof. Mónica G. Rivera

•

Diseño Gráfico

DG Cristian E. Romano

•

Comité evaluador para esta edición

Esp. Laura María Fernanda Bellido  
Mgter. Rudix Camacho  
Lic. Ivone Carrillo de Bono  
Prof. Fernando Marcelo Cruz  
A.S. Magali Del Carpio  
Prof. Natalia García Goyena  
Lic. Juan Armando Guzmán  
Esp. Norma Beatriz Lambrisca  
Mg. T.S. Víctor Hugo Mamaní  
Lic. Néstor Ricardo Martiarena  
Ing. Agr. Jorge Martínez  
Mgter. Clemencia Esther Postigo  
Mgter. Irene Pérez de Pugliese  
Msc. Biol. Amalia Susana Romano

# Comisión Organizadora de las VIII Jornadas Científicas



## Coordinación General

Mgter. Lic. Irene P. de Pugliese

Prof. Fernando M. Cruz

•

## Comité organizador

Esp. Laura María F. Bellido

Prof. Mariana Bovi

Prof. Silvana R. Palleres

Prof. Mónica G. Rivera

CPN Miguel Ángel Fanucchi

Prof. Luis González

Lic. Gladis Gallo

CPN Fortunato Daher

CPN Gabriela Daher

Sr. Alejandro Luccioni

Prof. Patricia Juárez

Prof. Ana María Artunduaga

Lic. Martín García

Prof. Miriam Maldonado

Prof. Elsa Rojas

Prof. Marcela Garzón

Prof. Mercedes Aparicio

Sr. Andrés Lara

Instituto de Educación Superior N° 7  
"Populorum Progressio" INTELA  
Sarmiento 268. San Salvador de Jujuy.



**Investigaciones, ensayos y experiencias** es una publicación online del Instituto de Educación Superior N° 7 “Populorum Progressio-In.Te.La.” cuyo objetivo primero es la divulgación de documentos originales realizados por investigadores interesados en reflexionar sobre la educación (y, en este marco, con especial atención en la docencia y sus prácticas), la cultura y la producción de saberes en el contexto de una nueva sociedad del conocimiento y de la información. Así pues, se pretende conformar en el ámbito académico un espacio propicio para la socialización y la discusión de investigaciones, experiencias y/o prácticas innovadoras que aborden problemáticas actuales del quehacer educativo y científico del medio local.

Las temáticas abordadas en este primer número de la revista **Investigaciones, ensayos y experiencias** refieren a cuestiones relacionadas con: Educación, Antropología, Epistemología y Metodología de la Investigación, Ciencias de la Administración, Ciencias Agrarias, Salud y Atención Temprana.

Todos los artículos aquí reunidos fueron expuestos en las VIII Jornadas Científicas que se llevaron a cabo en el año 2012 – el eje convocante en aquella ocasión fue “El lugar de la investigación en el campo de la Formación Docente y Técnica”. El orden en que se los presenta se corresponde con los diversos campos de conocimiento en los que se inscriben y hacia donde orientan sus especulaciones y propuestas.

Queda abierta la convocatoria para quienes, en adelante, deseen publicar materiales que contribuyan a la promoción, desarrollo y difusión de la investigación en sus múltiples formas e inquietudes.





# *Investigaciones, ensayos y experiencias*

ISSN 2451-8077

## **Editor Responsable**

Instituto de Educación Superior N° 7 "Populorum Progressio" INTELA

Sarmiento 268. CP 4600, San Salvador de Jujuy, Jujuy - Argentina

0388-4224514

[ies7.juj.infed.edu.ar](http://ies7.juj.infed.edu.ar)



Páginas	
10 a 24	<b>Repensando la noción de 'experiencia pedagógica' en un proyecto de investigación-extensión con docentes, estudiantes y escuelas de Jujuy.</b> Argüello, Susana Beatriz. (FHyCS-UNJu.)
25 a 37	<b>La relación del docente con el saber en el nivel superior.</b> Bellido, Laura; De Miguel, Beatriz; Villa Susana. (IES N° 7 PPI.)
38 a 47	<b>Diversidad, cultura y etnicidad en la Formación Inicial de los docentes de Educación Primaria.</b> Cadena, Elina Eugenia. (IES N° 9)
48 a 56	<b>Una mirada crítica del rol docente a partir de la investigación acción.</b> Lambrisca, Beatriz N.; Morales, María F.; Chiappara, Ana C. (FHyCS-UNJu.)
57 a 67	<b>Los nuevos lineamientos educativos en las prácticas docentes de Educación Primaria.</b> Laura, María. (UNSa.)
68 a 80	<b>Enseñanza de la Administración: estrategias e innovación en el primer año de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNJu.</b> Postigo, Clemencia E.; Daher, Gabriela; García Ramírez, C.; Daher, Fortunato E. (FHyCS y FCE – UNJu.)
81 a 92	<b>Estudiante e investigador como escritor y orador competente.</b> Zambrano, Alvaro F.; Rivera, Mónica G. (FHyCS-UNJu.)
93 a 104	<b>Una aproximación a la capacidad empresarial de pequeños- medianos productores de Jujuy.</b> Montenegro, Osvaldo D.; Ayusa, Cristina V.; Cazón Lauro, N.; Quiquinto, Amadeo J. (FCA y FI – UNJu.)
105 a 114	<b>La flora medicinal andina. Abordaje desde el programa de voluntariado universitario.</b> Flores, Estela N. y otros. (F.C.A.- UNJu.)
115 a 127	<b>Las plantas útiles andinas desde el saber tradicional.</b> Vignale, Nilda D.; Gurni, Alberto Á. (FCA- UNJu.; FFyB- UBA.)
128 a 135	<b>Promoción de la salud desde los valores: “Cada día una nueva oportunidad”.</b> Arjona, Yamila B; Cruz, Haydee; Ochoa, Elbio E; Salva, Bárbara M. (FHyCS-UNJu.)
136 a 144	<b>Atención Temprana infantil y la complejidad de su práctica.</b> Callieri, Ivanna Gabriela. (FHyCS-UNJu.)
145 a 160	<b>Castañeda: un sector segregado entre representaciones, participación, identidades y límites fronterizos.</b> González Pratx, Evangelina. (FHyCS-UNJu.)
161 a 171	<b>Justicia cognitiva global. Reflexiones desde la Epistemología Latinoamericana.</b> Roda, Héctor Federico. (IES N° 7 PPI.)

## Repensando la noción de ‘experiencia pedagógica’ en un proyecto de investigación-extensión con docentes, estudiantes y escuelas de Jujuy

Argüello, Susana Beatriz

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-UNJu.

montear@arnet.com.ar

### Acerca de un proyecto de investigación sobre experiencias pedagógicas

En este trabajo informamos los avances y cambios realizados en las decisiones teóricas que sustentan un proyecto de investigación-extensión-formación denominado “Experiencias pedagógicas y de formación de docentes de la Provincia de Jujuy. Saberes, prácticas y contextos”, con sede en la Cátedra “Universidad y Formación Docente” de la Carrera de Ciencias de la Educación de la FHyCS-UNJu y en la Secretaría de Ciencia, Técnica y Estudios Regionales de la misma universidad (Período 2012-2015). Con la investigación se busca conocer y comprender las experiencias pedagógicas y de formación de docentes de distintos niveles educativos de la Provincia de Jujuy y de estudiantes de carreras de profesorado.

Esta investigación se originó a partir de un proyecto de extensión inter-cátedras<sup>1</sup>, pensado y ejecutado como un dispositivo de formación no convencional abierto a actores educativos extra-universidad. Se llevó a cabo en el año 2011 con la finalidad de que alumnos y profesores de la universidad pudieran encontrarse con docentes de las escuelas primarias y secundarias de la provincia para intercambiar proyectos y experiencias pedagógicas y conocer de cerca los contextos en que éstas tienen lugar. Concretamente, consistió en un “Viaje Pedagógico” realizado en escuelas de distintas localidades de la Quebrada y Puna Jujeñas. En dicho viaje de formación, participaron también alumnos y profesores de Institutos de Formación Docente. Más allá del valor formativo para sus participantes, el proyecto se convirtió en la base para construir la investigación que ahora presentamos, como un modo de dar continuidad a una línea de trabajo centrada en la formación y desarrollo profesional docente. Representa asimismo, un modo de dar respuesta a algunas necesidades planteadas por los docentes participantes quienes demandaron a la

---

<sup>1</sup>Proyecto de Extensión denominado “Expedición Pedagógica Jujuy 2011” desarrollado entre las Cátedras “Universidad y Formación Docente” y “Orientación e Intervención Pedagógica Institucional” de la Carrera de Ciencias de la Educación de la FHyCS-UNJu.

universidad la posibilidad de documentar y sistematizar las experiencias presentadas y socializadas en dicho viaje.

El problema de investigación se fue delimitando teniendo en cuenta algunos aspectos significativos que identificamos en dicho viaje y que ameritaban un estudio de mayor profundidad. En las escuelas visitadas se encontró una riqueza pedagógica que se podría denominar “invisibilizada”, no conocida por la comunidad educativa en general, ni siquiera para los propios docentes de la zona ni por las autoridades educativas. Estas prácticas pedagógicas, ricas en sentidos, recursos y productos, no están sistematizadas, algunas de ellas ni siquiera escritas y, en algunos casos, escasamente reconocidas por sus propios autores como algo “digno de ser mostrado”. Esta percepción se acompaña con otro hecho fáctico, cual es que los maestros y profesores en general, no cuentan en la provincia con espacios en los que puedan mostrar sus experiencias, que no sean las que se elaboran en el marco de programas y proyectos nacionales, donde obligadamente deben dar cuenta de cómo ejecutaron sus proyectos y cómo utilizaron los subsidios otorgados. Este hecho no es casual y se relaciona con cierta visión acerca del trabajo docente que ha caracterizado el discurso oficial de las últimas décadas. Asimismo, está relacionado con cierto predominio de una visión reduccionista de la formación docente, que obedeciendo a un modelo de racionalidad técnica, sólo se traduce en cursos y jornadas donde los que tienen el saber y la palabra son los “expertos” y “especialistas”, generalmente externos a las realidades de las escuelas, y que ubican al maestro o profesor solamente como mero consumidor y aplicador instrumental de propuestas elaboradas por otros. En espacios de formación con estas características, donde circulan perfiles docentes más cercanos a la academia, poco lugar y voz tienen los maestros y en general, no promueven hacer visibles sus producciones y saberes construidos en las prácticas y en condiciones materiales particulares.

Por lo expuesto, consideramos relevante y pertinente recortar el problema de investigación en estas producciones de los docentes jujeños, sus sentidos, lógicas y condiciones de materialización<sup>2</sup>. Así, propusimos como objetivo general, construir un conocimiento acerca de las experiencias pedagógicas y de formación de los docentes de la Provincia de Jujuy. Desde una perspectiva que recupera la agencia humana y la perspectiva de los sujetos, buscamos identificar y caracterizar dichas experiencias tal como los docentes las viven en los diferentes contextos escolares y educativos, como así también develar los sentidos, los saberes y los contextos que las

---

<sup>2</sup>Dada la riqueza del objeto-problema, se pretende abordarlo través de tres (3) líneas de indagación específicas, las que a la vez constituyen sub-proyectos del proyecto marco: a) Línea de investigación N°1: Experiencias pedagógicas; b) Línea de Investigación N° 2: Experiencias de la Formación Docente Inicial. c) Línea de Investigación N° 3: El sentido formativo de los dispositivos de investigación- formación-extensión “Viajes Pedagógicos” y “Encuentros de Educadores”.

configuran. Nos interesa explorar las formas en que se construye el oficio docente desde sus propios protagonistas y en el marco de las condiciones sociales e institucionales que las contienen. Se espera con ello contribuir a un conocimiento acerca de la formación y práctica docente y una lectura más cercana de la experiencia escolar cotidiana en instituciones escolares de la provincia. Finalmente, la investigación espera promover una ruptura en la mirada que se posee sobre los docentes, permitiendo la construcción de un encuentro diferente entre universidad y escuelas, reconociéndolas como espacios de formación y con las cuales se pueden establecer otras formas de relación.

### **Haciendo rupturas: La “experiencia pedagógica”**

El estudio de las prácticas y experiencias docentes no es nuevo y en el campo educativo se han realizado investigaciones desde campos diversos como la didáctica, la sociología, la antropología y la psicología. Se podría afirmar que se trata de un campo de estudio amplio, pero fragmentado, con distintos desarrollos teóricos y metodológicos, y también con distintas finalidades. Esta investigación en particular, abreva en distintas perspectivas teóricas -pero convergentes- acerca de lo social y lo educativo provenientes de la pedagogía, especialmente de vertiente crítica, y también, de la sociología y filosofía de base fenomenológica, de la Nueva Sociología de la Educación y de la antropología de la educación de vertiente latinoamericana. Asimismo, se nutre de los desarrollos teóricos referidos a formación y desarrollo profesional docente. Estas fuentes actuaron de soporte para conceptualizar las nociones de realidad social, educación y escuelas, contextos, docentes, saberes, práctica y formación docente.

La ponencia en particular, pone en foco la noción de “experiencia pedagógica”, considerada clave en la investigación. Para ello, se dará cuenta de algunas de las cuestiones involucradas en la noción que fue necesario esclarecer, hacer rupturas y volver a resignificar en el desarrollo de la investigación. Esto se hizo a partir del estudio permanente de nuevas fuentes y de la constante revisión de la literatura.<sup>3</sup>

### **“Experiencia” no es igual a “experimento”**

Etimológicamente, la palabra “experiencia” proviene del latín *experientia* (prueba, ensayo), derivado del verbo *experiri* (experimentar, probar). Hace referencia a la cualidad de probar a partir de las cosas, con intentar pruebas y ensayos. Es el conocimiento que se adquiere con la práctica,

---

<sup>3</sup> Como se trata de una investigación sustentada en un diseño cualitativo flexible, la revisión de la literatura no se agotó al momento de presentar el proyecto, sino que se fue ampliando y enriqueciendo en los primeros meses de trabajo, a través de los distintos “círculos de estudio” implementados al interior del equipo de investigación. Dichos “círculos” constituyen un dispositivo de formación en investigación que permite la construcción de conocimiento y de aprendizaje del oficio de investigador, de carácter participativo y colaborativo entre sus integrantes.

con las vivencias y observaciones. Otro de los sentidos derivados de sus raíces latinas es el que lo asocia a la práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo (de allí los términos como pericia, perito, experto). En el lenguaje cotidiano, una experiencia es también una circunstancia o un acontecimiento que, por sus características, resulta trascendental o digno de destacar en la vida de una persona. En el campo científico, esta acepción también es compartida, por John Dewey<sup>4</sup>, un promotor de la pedagogía de la experiencia, quien en su libro “Arte de la experiencia” de 1934, la definía de este modo:

La experiencia, en este sentido vital, se define por aquellas situaciones y episodios que, espontáneamente llamamos ‘experiencias reales’; aquellas cosas que decimos al recordarlas ‘ésta fue una experiencia’. Puede haber sido algo de gran importancia (...). O puede haber sido algo relativamente insignificante, y que quizás a causa de su misma insignificancia, ilustra mejor lo que es una experiencia. (...) Se conserva como un recuerdo perdurable. (...) O quizás como una tempestad por la que uno ha pasado al cruzar el Atlántico, tempestad que en su furia parecía –tal como fue experimentada– resumir en sí misma todo lo que una tempestad puede ser, completa, con su relieve, porque se distingue de lo que pasó antes y de lo que vino después. (Dewey, 2008:42)

Por su parte, en educación es muy común referirse a las experiencias como aquellas situaciones singulares o a prácticas innovadoras o no convencionales que se desarrollan en los diferentes ámbitos educativos. Éste era el sentido que, en general, explícita o implícitamente, compartíamos como equipo de investigación, al inicio del proyecto.

Pero, apelando a la necesidad de practicar la reflexividad, nos resultó necesario reflexionar sobre estos sentidos originarios que impregnan el sentido común y científico, para trascenderlos en búsqueda de conceptualizaciones que ubiquen la experiencia en otros sentidos y recorridos semánticos.

Como punto de partida, cabe señalar que la noción de experiencia es una pregunta que ha sido problematizada en distintas épocas y movimientos filosóficos. María Beatriz Greco *et al* (2008), señala que pueden distinguirse dos grandes paradigmas de pensamiento, que refieren a modos distintos de concebir al sujeto, la subjetividad, el conocimiento, el saber, la producción de novedad, la posición del sujeto en su relación con el mundo, con los otros y consigo mismo. Estos paradigmas son el de la experiencia-empiría y el de la experiencia-acontecimiento. (2008: 69-72)

---

<sup>4</sup> Además, el autor le da un cierto acento experimentalista a la experiencia cuando la considera como un “experimentar” producto de una influencia externa, de un hacer inicial, un “ensayo”, un “provocar” primero acciones (Contreras *et al*; 2010:26)

El paradigma de la “*experiencia-empírica*” es heredero de la ciencia moderna, que busca la apropiación del mundo pero desde fuera de él, con un sujeto que opera sobre dicho mundo por medio de una experimentación externa, porque dicho mundo le es ajeno, extraño. No es parte de ese mundo. En este paradigma, la experiencia ha quedado reducida a lo sensible en “tanto tal”, dato natural, copia fiel de un mundo objetivo, alejada del pensamiento y del sujeto que piensa. En la educación, la “*experiencia*” adquiere el status de “*experimento*” y coloca al sujeto como pasible de una transformación “desde afuera”, con una subjetividad controlada artificialmente por otros. Jorge Larrosa por su parte, sugiere tener precaución con la asociación experiencia-experimento, y sugiere descontaminar la palabra experiencia de sus connotaciones empíricas y experimentales. Se trata de no cosificarla, no manipularla, ni homogeneizarla, no calcularla ni hacerla previsible. (2009:4)

En cambio, desde el paradigma “*experiencia-acontecimiento*” –proveniente de las corrientes filosóficas de base fenomenológica,- se pone el acento en la relación sujeto-mundo, donde éste es conocido a partir de su inmersión en él. Se recupera la estructura intencional de los actos de la conciencia, y por ello, coloca al sujeto como productor de sentidos de dicha realidad. El sujeto no está “afuera” de la experiencia, ni totalmente “adentro”, sino en un espacio “afuera-dentro” construido con otros. El sujeto es experiencia en relación a otros. La experiencia en tanto “*acontecimiento subjetivo*” refiere a que no hay experiencia sin otros, no hay mundo sin otros, pero sólo en la singularidad de la experiencia es donde se constituye eso que caracteriza el proceso de subjetivación. Por ello, la experiencia-acontecimiento es aquello que produce al sujeto siendo, en proceso de constituirse siempre como un devenir que no termina, no se fija o se cierra en un sujeto terminado. La experiencia es un entramado que sostiene y una ruptura en el devenir subjetivo, a un mismo tiempo, en la que el sujeto se transfigura. Se escapa a la repetición y al automatismo, no hay un orden externo que imponga y defina una experiencia, sino que ésta transforma posiciones en el marco de una situación y en forma inmanente a ella. (Greco et al, 2008:73-75). Se relaciona más bien con lo inesperado, lo imprevisto, se presenta sin obedecer a un plan o a un orden de las cosas. Es experiencia en la medida que reclama significados nuevos para lo vivido, nuevos sentidos para algo que no se tenía o no se había encontrado (Gadamer, 1977:428, cit. por Contreras et al, 2010:25). Lo que hace que una experiencia tome forma es la aparición de un proceso subjetivo en un determinado momento a partir de una conjunción de condiciones que lo permiten.

De este modo, una primera consecuencia para el proyecto que se puede derivar de la distinción entre los dos paradigmas enunciados, es que la experiencia como acontecimiento subjetivo está más próxima a la “*vivencia*”, al “*sentido*”. Cualquier aspecto de lo pedagógico –o de

lo educativo en su sentido más amplio-, sólo puede ser comprendido en su verdadera naturaleza y en sus auténticas dimensiones si se perciben como vida vivida, como experiencia vivida. Tal como señala José Contreras (2010:23-26) estudiar la educación como experiencia implica poner en primer plano las múltiples facetas, dimensiones y cualidades de las vivencias en las que se participa en las situaciones educativas; tiene que ver con las dimensiones del vivir en donde el ser íntimo está implicado, pero también con las múltiples dimensiones del existir. Al decir experiencia nos estamos refiriendo tanto a ciertos acontecimientos o fenómenos como a cierta forma de vivir los acontecimientos. Experiencia y subjetividad están, por tanto, íntimamente relacionadas.

### **“Experiencia pedagógica” no es “práctica pedagógica”**

Como anticipamos, al inicio del proyecto de alguna manera asociábamos la experiencia a práctica pedagógica, a prácticas innovadoras o relevantes. Esta asociación fue justamente otra de las cuestiones que tuvimos que dilucidar conceptualmente, fue justamente la diferencia entre práctica y experiencia pedagógica.

En general, es común encontrar en el discurso escolar y científico una asociación de prácticas pedagógicas a prácticas de enseñanza. Podríamos decir que se trata de un sentido restringido de lo pedagógico, pues también se pueden entender las *prácticas pedagógicas* en sentido amplio. Pilar Unda Bernal (2001:119) señala la conveniencia de no reducir la comprensión de lo pedagógico a las relaciones de instrucción o instrumentación entre maestros y estudiantes ni a aquellas centradas en los aprendizajes, los “logros” y las competencias. Se trata en todo caso, de hacer una aproximación a la vida de la escuela, pero desde una perspectiva pedagógica, de resaltar la dimensión cultural de la pedagogía, pero a la vez de afirmar su especificidad, no desdibujándola en “lo cultural” más amplio. En este sentido, cobró relevancia la diferencia entre *práctica docente* y *práctica pedagógica* que realiza Elena Achilli (2000:23). La autora señala que, de modo general, la *práctica docente* alude a una práctica desarrollada por sujetos cuyo campo de trabajo gira en torno a los procesos fundantes del quehacer educativo, como son los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, y dadas las actuales condiciones de trabajo docente como la ingerencia de factores estructurales que las condicionan y determinan, la autora señala la conveniencia de diferenciar la práctica docente de la práctica pedagógica. Según ésta la *práctica pedagógica* refiere: “(...) a la práctica que se despliega en el contexto del aula caracterizada por la relación docente, alumno y conocimientos”. Asimismo, utiliza la noción de práctica docente más allá de la práctica pedagógica, aunque sin dejar de lado la primera. La práctica docente sería entonces, aquél: “Conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y

sociohistóricas". Es decir, todas aquellas prácticas que trascienden el trabajo con el conocimiento en el aula.

Considerando entonces ambas nociones nos interesó en su momento indagar acerca del contenido pedagógico de ambos tipos de prácticas y los sentidos que le dan los educadores a las mismas, pues asumíamos que tales prácticas están siempre presentes en las escuelas, dejando aprendizajes, improntas y huellas en los sujetos.

Sin embargo, cabe aclarar otro aspecto que nos ayudó luego a precisar y delimitar aún más el alcance del estudio de dichas prácticas en este proyecto. Así, cobró relevancia la separación entre "experiencia" y "práctica" sugerida por Jorge Larrosa (2003,2009), por resultar más afín al modo en que la investigación considera la realidad social y los sujetos. El autor sugiere algunas precauciones en el uso de la palabra experiencia, entre ellas la necesidad de "des-pragmatizarla", de limpiarla de sus adherencias pragmáticas o pragmatistas. Dice al respecto: "La experiencia no puede captarse desde una lógica de la acción, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo en tanto sujeto agente, desde una teoría de las condiciones de posibilidad de la acción, sino desde una lógica de la pasión, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo en tanto que sujeto pasional" (Larrosa, 2009:38). Por ello, el sujeto de la experiencia no es, en primer lugar un sujeto activo, sino que es un sujeto pasional, receptivo, abierto, expuesto (Larrosa, 2003:4). En este sentido, continúa señalando el autor:

La experiencia no se hace, sino que se padece. (...) No está del lado de la acción, o de la práctica, o de la técnica, sino de lado de la pasión. Esto no quiere decir que la acción o la práctica no puedan ser lugares de experiencia. A veces, en la acción, o en la práctica, algo me pasa. Pero ese algo que me pasa no tiene que ver con la lógica de la acción, o de la práctica, sino, justamente, con la suspensión de esa lógica, con su interrupción. (Larrosa, 2009:38)

Esto quiere decir que la experiencia no se ve ni se observa, sino que se siente, se vive, se padece. Epistemológicamente, requiere crear condiciones necesarias para que las prácticas puedan ser puestas en suspenso, interrumpidas, y así dar lugar a la emergencia de la experiencia.

Asimismo, en esta diferenciación, cabe considerar tanto el carácter *temporal* de la experiencia. A igual que los estudios biográficos y la investigación narrativa, la importancia de esta investigación es que se propone interpretar la naturaleza humana (en tanto experiencia "vívida") que puede aplicarse a la experiencia educativa (también en tanto que experiencia "vívida")



(Conelly F.M. y Clandinin, D.J.:2009:18). En ese sentido, la noción refiere a un plano temporal diferente al del presente (la práctica *in situ*), refiere más bien, a algo “pasado”, ya “vivido”, que es lo que se pretende recuperar en esta investigación a partir de los relatos de experiencias de los docentes. En el contexto escolar, es posible entender entonces a las experiencias pedagógicas como algo “que se ha vivido”, “se ha padecido”, “se ha puesto en juego”, o “que se encuentra en marcha”, a diferencia de aquellas elaboraciones o discursos que expresan lo deseable o lo posible pero que no tienen un piso de realización concreto.

Consecuentemente, y practicando la vigilancia teórico-metodológica, se puede decir que una investigación sobre “prácticas” ameritaría un abordaje metodológico de corte etnográfico o basado en periodos extensos de observación participante. Las condiciones en que se desarrolla esta investigación- junto a los exiguos recursos existentes- no harían factible un estudio basado en observaciones de las prácticas en las diferentes escuelas de la provincia<sup>5</sup>. Por dicha razón, la decisión teórica que se asume en este proyecto es abordar el estudio de las prácticas docentes a partir de las “experiencias” de los sujetos en éstas, a partir de las formas en que los educadores experimentan la vida cotidiana escolar. Así, esta investigación se interesa entonces por las “experiencias pedagógicas” como objeto de estudio.

### **La “experiencia pedagógica” es “experiencia formativa”**

Al comienzo del proyecto diferenciábamos la experiencia pedagógica de las de “formación”, la cual asociábamos a las múltiples modalidades de formación docente, sea inicial o continua. Sin embargo, esta distinción también la resignificamos. Advertimos que además de su carácter temporal, la experiencia asume también un carácter *formativo*. Desde este **plano formativo** y desde una mirada foucaultiana, Jorge Larrosa (1992) define las prácticas pedagógicas como dispositivos en los que se establecen, se regulan y se modifican las relaciones del sujeto consigo mismo. Aparecen, como esos lugares donde se constituye la subjetividad, y esos espacios en los cuales cada persona desarrolla y recupera todo lo que caracteriza y hace parte de la relación consigo mismo. El autor sugiere: “(...) prestar atención a las prácticas pedagógicas en las que se establecen, se regulan y se modifican las relaciones del sujeto consigo mismo en las que se constituye ‘la experiencia de sí’” (Larrosa, 1992: 282, cit por Silber.J). Larrosa define la “experiencia de sí” como el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos

---

<sup>5</sup>Teniendo en cuenta que aproximadamente el 60% de las escuelas de la Provincia de Jujuy pertenecen a zonas rurales, la lejanía de las escuelas de las zonas urbanas es un factor importante a la hora de evaluar la factibilidad de la propuesta. La escasa disponibilidad y frecuencia de transportes públicos, los altos costos que implica el transporte privado a dichas zonas, los problemas que implica la estadía en algunas zonas donde no existe infraestructura adecuada para el alojamiento, los problemas de comunicación, entre otras razones son las que justifican la decisión teórica asumida en el proyecto.

que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que constituye su propia interioridad (Larrosa 1992;270; cit por Silber, J.). En dichas prácticas, **las** “experiencias” son resultados de procesos de significación regulados socialmente que otorgan un sentido a la propia práctica en un contexto particular. Así, para Larrosa “(...) toda experiencia no es “eso que pasa”- o al menos, no sólo es eso-“, sino:

(...) es ‘eso que me pasa a mí’, y esto significa que: ‘Primero, que la experiencia es una relación con algo que nos soy yo: su condición de alteridad, de exterioridad. (...) Segundo, que la experiencia es una relación en la que algo tiene lugar en mí. (...) Tercero, que la experiencia es una relación en la que algo pasa de mí a lo otro y de lo otro a mí. Y en ese paso, tanto yo como los otros sufrimos efectos, somos afectados. (Larrosa, 2009:20)

De este modo, el autor señala varias dimensiones de la experiencia:

- Exterioridad, alteridad y alienación en lo que tienen que ver con el acontecimiento, con el *qué* de la experiencia, con el *eso* de “eso que me pasa”.
- Reflexividad, subjetividad y transformación en lo que tiene que ver con el sujeto de la experiencia, con el *quién* de la experiencia, con el *mede* “eso que me pasa”.
- Pasaje y pasión en lo que tiene que ver con el movimiento mismo de la experiencia, con el *pasar* de “eso que me pasa”. (Larrosa, J., cit. en Skliar, C. y Larrosa, J.: 2009:18).

Este modo de pensar la experiencia se torna significativa para esta investigación, por cuanto el componente formativo es inherente a las experiencias pedagógicas y por tanto, resulta necesario estar atento a los dispositivos pedagógicos que contribuyen a la fabricación y producción de la subjetividad, proceso de construcción del sujeto que en general, permanecen ocultos. Asimismo, estos dispositivos, al actuar como “*experiencias formativas*” son reveladoras de las múltiples mediaciones que intervienen en la formación de los sujetos<sup>6</sup> (Ferry, 1997). Asimismo, en tanto formativas, son instancias que colocan a los sujetos en situación de atravesar una transformación subjetiva, una conversión de un estado subjetivo a otro. Estas experiencias son constructoras y mediadoras de la relación que cada sujeto tiene consigo mismo: “(...) esa relación en la que se establece, se regula y se modifica la experiencia que uno tiene de sí mismo, la

---

<sup>6</sup>Para Gilles Ferry, la formación debe ser entendida como la dinámica de un desarrollo personal. Uno no se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación, las cuales son variadas y diversas (formadores, lectura, experiencias de vida, relación con otros, etc.). Los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, el currículum no son la formación en sí, sino medios para la formación. Para que la formación de sí tenga lugar son necesarias condiciones de lugar, tiempo y de relación con la realidad. (Ferry, G.1997:54-55).

experiencia de sí" (Larrosa, s.f.:263). Siguiendo esta interpretación, y en el marco de la formación de docentes, María C. Davini señala que:

(...) estas experiencias se definen como aprendizajes y adquisiciones de saberes y reglas prácticas por parte de los individuos, que configuran determinados modos de actuar, de proceder, de relacionarse con los demás y consigo mismos y que, por tanto, tienen consecuencias en su construcción como docentes. (2002:187)

Reflexionando sobre esta noción, consideramos en este proyecto que los múltiples espacios de formación docente (sea formación inicial o permanente) constituyen ámbitos propicios para el despliegue de estos aprendizajes y saberes orientados en este caso, por la necesidad de "formarse" como maestros y profesores. Asimismo, que toda práctica o acontecimiento se convierte en experiencia formativa, en la medida en que el sujeto la reconozca como tal, como relevante, como "vívida con sentido".

### ***"Experiencia pedagógica" no sólo es "acontecimiento subjetivo"***

Finalmente, otra ruptura teórica que tuvimos que realizar posteriormente fue la consideración de los alcances de la experiencia como acontecimiento subjetivo, tal como fue desarrollada anteriormente.

Desde la lógica compleja/dialéctica de investigación (Achilli, 2005), como la que pretendemos desarrollar en este proyecto, cobra relevancia una postura que plantee la articulación entre sujeto y sociedad desde una perspectiva que trascienda los procesos individuales para articularse con procesos sociales estructurales más amplios. Julia Silber señala al respecto que los aportes que ponen mayor énfasis en los aspectos subjetivos resultan altamente fructíferos siempre que el acento en lo biográfico o en lo experiencial, se articulen con el reconocimiento de un contexto sociopolítico que, desde una lógica de poder que se proyecta hegemónica, procura convertir a los sujetos en objetos de adaptación pasiva (y no en sujetos crítico- transformadores).

En esta dirección, fue iluminador el aporte que desde una epistemología crítica, realiza Alfonso Lizárraga Bernal (1998). Este autor, en una postura cercana a la de Jules Ferry y Jorge Larrosa, define también la noción de experiencia en su carácter temporal y formativo. Señala al respecto que la vida es un proceso formativo que se acumula en forma de experiencia social o individual. Retoma de Theodor Adorno la idea de que la experiencia es un pasado que está presente o es el presente como condensación del pasado. Se asemeja esta idea con la planteada

anteriormente por José Contreras o por Connelly, F.M y Clandinin, D.J, cuando refieren a la experiencia como experiencia “vívida”. La posibilidad de reflexionar desde el presente, está dada por la razón, que permite reestructurar y vigilar la experiencia y confrontar temporalidades con miras a formaciones potenciales y deseables. La autoformación es el trabajo del humano sobre sí mismo, sus representaciones y conductas, es la acción reflexiva que permite una recapitulación, reestructuración y resignificación de las experiencias vividas (Lizárraga Bernal: 1998:168).

Sin embargo, y si bien el autor acuerda en que formarse es reflexionar sobre nuestra subjetividad, en un proceso de experiencia, reflexión e interacción entre sujetos, a diferencia de esos autores pone especial acento en el reconocimiento y crítica de las condiciones contextuales. Dirá que no es un acto individual ni introspectivo develar cómo se instituye el poder en los espacios individuales (Silber, Julia). Este planteamiento, es concordante con algunas ideas propuestas también por otros autores que abrevan en la corriente crítica de la educación (Carr y Kemmis; Ayuste et al)

Las consecuencias teórico-metodológicas de estos planteos se relacionan con tres decisiones que tuvimos que asumir en nuestra investigación: a) Registrar la dimensión subjetiva y simbólica de las experiencias pedagógicas de docentes y estudiantes; b) No perder de vista el registro de las condiciones contextuales y materiales en las que se producen estas experiencias; y c) Promover la emergencia de estas experiencias, en espacios colectivos de reflexión. En relación a esto último, pensamos trabajar con un *diseño metodológico complejo*, básicamente cualitativo, con estrategias que incorporen “lo grupal” como dimensión constitutiva de la producción de conocimientos: los “Encuentros de Educadores” y las “Visitas Pedagógicas” donde se concretarán mini-encuentros y entrevistas a maestros en sus lugares de trabajo. Luis Rigal (2001) señala al respecto de la incorporación de la dimensión de lo grupal en los procesos investigativos. Caracteriza a lo grupal como “*espacios de y para la producción colectiva de conocimientos*” e identifica las formas que puede asumir lo grupal en estos procesos: a) como Instancia para la provisión de información; b) como Instancia para la devolución y re-elaboración y c) como Instancia para la producción de conocimiento. En el caso de esta investigación, la realización de los encuentros y las visitas como estrategia de investigación mencionadas se complementan y contribuyen a la triangulación metodológica necesaria para la validación de la investigación. Exigen además, la definición de objetivos y procedimientos específicos en todo el proceso de la investigación.

### Notas para cerrar provisoriamente estas reflexiones

Llegado a este punto, caben algunas reflexiones sobre nuestros procesos de reflexividad y ruptura, procesos que derivaron en la redefinición de algunas decisiones teóricas y metodológicas de la investigación.

Pensar la experiencia como diferente de práctica y diferente de experimento, resultó para nosotros un gran paso en la construcción de nuestro problema de investigación. Pero, el reconocimiento del enfoque de la experiencia como acontecimiento y no como experimento, nos llevó a dudar si era posible su estudio desde una lógica investigativa interpretativa como la que pensábamos desarrollar. Desde dicho enfoque la experiencia no puede ser atrapada, ni objetivada, no hay ciencia ni lenguaje científico para la experiencia porque ésta es justamente individual y subjetiva. Para Larrosa (2003) el uso de la noción de experiencia en el campo educativo sirve mejor a otros propósitos (formación, socialización, comunicación, concientización), no necesariamente para fines investigativos, de allí su llamado a no “cosificar” la experiencia. El lugar de la experiencia es el sujeto, su interioridad, su subjetividad. Por eso, no todos los acontecimientos vividos por el sujeto, dejarán una huella en él, sino solamente aquellos que el sujeto quiere para sí, porque el lugar de la experiencia es el propio sujeto, no es algo que viene dado de afuera. Este modo de entender la experiencia, a la vez de significar una ruptura importante para nosotros, instaló sin embargo, un conflicto teórico importante. Si la experiencia no se puede objetivar, entonces no podemos investigarla, ni siquiera con nuestras herramientas interpretativas.

Por otro lado, el enfoque basado en el reconocimiento y crítica de las condiciones contextuales de la experiencia como el que propone Lizárraga Bernal (1998), nos coloca en un nuevo aprieto teórico-epistemológico, pues entonces, ya no se trata sólo de un acontecimiento subjetivo, sino situado socialmente, cuyos condicionamientos resulta necesario develar de modo colectivo.

Ante estas disyuntivas, hemos tenido que adoptar una postura epistemológica que permita acceder al estudio de las experiencias recuperando no sólo su dimensión subjetiva, sino también objetiva. Consideramos que esto puede concretarse a través de una lógica compleja de investigación que busque superar la mirada netamente interpretativa. En dicho marco, las estrategias metodológicas de carácter grupal se presentan como pertinentes a estos objetivos.

Pero, requiere asimismo, cambiar la mirada, las preguntas y el lenguajes con que pretendemos relacionarlos con las experiencias de maestros y estudiantes. Dado que la experiencia no es “eso que pasa”, sino “eso que me pasa”, como ya señalara Larrosa, no se trata

ahora de buscar cuáles y cómo se desarrollan las experiencias, no es sólo un trabajo descriptivo o clasificatorio de las experiencias, sino que se trata fundamentalmente, de buscar cuáles y por qué son sentidas y vividas como experiencias para los sujetos; y qué condiciones hacen que éstas sean vividas como tales. Asimismo, nos resulta necesario preguntarnos por qué son pedagógicas para los sujetos, qué tienen de formativas dichas experiencias, para poder nosotros también aprender del componente educativo que éstas portan.

Asimismo, también cabe tener en cuenta las recomendaciones de José Contreras (2010) cuando señala la necesidad de hacer una experiencia el hecho mismo de investigar la experiencia escolar. Esto implica una mirada distinta de la investigación educativa que requiere afrontar el desafío de correr el rol clásico de investigador externo que, desde un lugar distanciado, contempla la realidad para describirla, explicarla o interpretarla, y ubicarnos en un lugar diferente. La investigación sobre la experiencia, en cuanto posibilidad de experiencia misma, significa vislumbrar y alumbrar nuevas prácticas investigadoras, supone emprender la aventura de conocer con la esperanza de vivir una experiencia de saber, la experiencia de aprender, y no sólo la experiencia de conocer objetivamente, función clásica de la investigación. Tal como señala el autor:

En el encuentro con las experiencias que se quieren estudiar, sean propias o ajenas, hay siempre la necesidad de pararse, de dejarse decir, de implicarse subjetivamente para tratar de vivir el pasaje del no saber, del no comprender, al aprender, al comprender de nuevo, u otra cosa, o de otra manera. Es preguntarse por el sentido que eso tiene, o entrar en el diálogo personal entre el sentido que a esos acontecimientos le dan sus protagonistas, lo que aprenden de ellos, las lecciones que les extraen, y la nueva pregunta investigadora, que busca ver qué le hace pensar a quien investiga, qué le suscita como interrogantes pedagógico aquello que le llega de quienes le cuentan su experiencia y su pensar y relatar sobre ella. (Contreras, *et al*; 2010:67).

De este modo, las respuestas a nuestros conflictos teórico-epistemológicos las pudimos encontrar cambiando, por un lado, el carácter de las preguntas para construir una mirada diferente de las experiencias que rescate su componente educativo; y por otro, haciendo rupturas con nuestra manera de entender la investigación educativa. En este sentido lo que hace educativa una investigación sobre experiencias, es justamente, el carácter formativo que dicho conocer le implica a quien las investiga; desafío que estamos entusiasmados en emprender de aquí en más como equipo de investigación.

## Bibliografía

- Achilli, E. (2000). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Ayuste, A.; Flecha, R.; López Pallma, F. y Lleras, J. (1994). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó Editorial.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (2009). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. (Comp.) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Bs. As.: Laertes.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.).(2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Davini, M. C. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Bs. As.: Paidós.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. España: Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Bs. As.: Paidós.
- Diniz-Pereira, J.L (2010). Una epistemología de la experiencia en la formación de profesores: Primeras aproximaciones. En *Formación Docente. Revista Brasileira de Investigación sobre Formación Docente*. Belo Horizonte. Vol. 02, p.83-89, Junio-Julio de 2010. (Traducción propia de la referencia original en portugués)
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Bs. As.: Novedades Educativas.
- Greco, M. B.; Pérez, A. y Toscano, A. (2008). Crisis, sentido y experiencia: conceptos para pensar las prácticas escolares. En Baquero, Ricardo, Pérez, Andrea y Toscano, Ana (Comps.) *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Larrosa, J. (2003). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Conferencia dictada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina (Mimeo).
- (2009). Experiencia y alteridad en educación. En: Skliar, Carlos y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Lizárraga Bernal, A. (1998). Formación humana y construcción social: una visión desde la epistemología crítica. En *Revista de Tecnología Educativa*, Vol. XIII, N° 2, Santiago, Chile, 1998.
- Llosa, S. (2000k). La sesión de retroalimentación de la investigación como espacio de construcción colectiva de conocimientos: una experiencia en La Ribera de Quilmes. En: AAVV: *Análisis político y propuestas pedagógicas*. Tomo I. Buenos Aires: UBA-Aique Ed., Junio de 2000.
- Rigal, L. (2001). "El sentido de la producción de conocimientos para la práctica social: Los desafíos que plantea el surgimiento de nuevos actores sociales". (Artículo para la B.C.N.).

Rockwell, E. (1997). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En Rockwell, E. *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Silber, J. (s/f) Prácticas formativas (O acerca de la recuperación de un espacio de producción oculto). En *Revista Nodos* N° 3. Disponible en:  
[http://www.revistanodos.com.ar/0604/nodos3\\_ensayos\\_silber.html](http://www.revistanodos.com.ar/0604/nodos3_ensayos_silber.html)

Unda Bernal, M. del P. (2000). Movilización y mirada: una tensión creadora. Sobre escenarios, asuntos y registros. En Universidad Pedagógica Nacional (2000), *Expedición Pedagógica Nacional. Pensando en viaje*. Tomo 1. Colombia: UPN-Editora Guadalupe.



## La relación del docente con el saber en el nivel superior

Bellido, Laura

De Miguel, Beatriz

Villa, Susana

Instituto de Educación Superior N° 7

**Palabras clave:** relación saber-práctica pedagógica-subjetivada.

### Resumen

En el presente trabajo se apunta a mostrar avances de la investigación que indaga la relación del docente con el saber, relación que parece sugerir una disposición, no hacia los conocimientos o los saberes, sino hacia el saber. Desde esta perspectiva, se apunta a conocer esta relación que trasuntan las prácticas pedagógicas a fin de identificar los rasgos que se configuran en las mismas en los espacios formativos de carreras Docentes y técnicas, en el nivel superior.

Para un sujeto individual o colectivo, la relación con el saber, está vinculada a la necesidad de analizar su situación, su posición, su práctica, y su historia, a fin de darle su propio sentido. Es así como se convierte entonces en una creación permanente sobre sí mismo y sobre lo real, constituyéndose en un proceso creador de saber, mediante el cual el sujeto integra todos los saberes disponibles y posibles de ese momento histórico determinado.

La investigación se plantea desde un enfoque metodológico socio-antropológico, a través del cual se recupera el significado de las acciones de los sujetos que las producen. En este posicionamiento la relación del docente con el saber, se recupera en la práctica pedagógica, la cual se hace eco de esta particular relación, la que necesariamente se circunscribe a la construcción a lo largo de la historia de cada sujeto, inscriptos en contextos particulares y experiencias significadas desde la propia experiencia de vida, que toman relevancia en un proceso historizado-subjetivado por los propios actores-docentes.

Dado que la relación con el saber resulta inacabada, en tanto es una relación que el sujeto construye durante toda su vida, los resultados de la investigación constituyen aproximaciones a estas relaciones, en un momento determinado de la vida de los sujetos que se conformaron en los casos de estudios.

## Introducción

En este trabajo se aborda la relación de los docentes con el saber en el nivel superior, cuyo espacio y escenario de investigación es el Instituto de Educación Superior de Nivel Terciario N° 7 de San Salvador de Jujuy, en carreras de formación docente, y técnica.

El interés por esta temática se articula con la necesidad de explorar en la formación docente y técnica, el análisis de las dimensiones latentes que comprometen intrínsecamente la práctica pedagógica la que se lleva a cabo en el nivel psicosocial, que al estar sometida a fuertes tensiones exige un autoconocimiento de la propia trayectoria de formación, de la propia relación con el saber que se enseña y del modo en que perduran en uno mismo las vicisitudes de la propia trayectoria.

Podría decirse que los modelos de formación imperantes se sostienen principalmente desde el recorrido disciplinar y pedagógico en los que en general no se advierte que la formación pasa necesariamente por el autoconocimiento sobre los saberes subjetivos a partir de los cuáles es posible revisar sus prácticas. Desconocer este planteamiento parcializa la visión de las prácticas docentes frente a un contexto claramente complejo.

La relación del docente con el saber constituye un aspecto primordial en el proceso de formación que permite mostrar el modo en que los puntos oscuros, no conocidos, no trabajados de aquella relación, concurren para provocar en la dinámica de práctica pedagógica una impronta diferente.

Es en el encuentro pedagógico que la relación con el saber, adquiere un interés particular, en este sentido la investigación permite comprender los aspectos latentes de esta relación y su implicancia en el contexto áulico.

En el abordaje de la relación con el saber se rescatan algunas categorías que surgieron a partir del propio proceso investigativo y que se consideran significativas para indagar en líneas analíticas que posibilitan visualizar la configuración en la relación con el saber en las diferentes trayectorias formativas de los sujetos-docentes.

### Objetivo general

- Conocer la relación del docente con el saber implícito que se trasuntan en las prácticas pedagógicas.

### Objetivos específicos

- Describir las características de la relación del docente con el saber subjetivo.
- Conocer la significación de los docentes en su relación con el saber implícito.
- Identificar las particularidades de las prácticas a partir de las relaciones de los docentes con el saber subjetivo.

### Enfoque Teórico

Si se considera que “la relación con el saber parece sugerir una disposición de alguien, no hacia los conocimientos o los saberes, sino hacia el saber. Una disposición que implica también una estabilidad que puede traducirse en fenómenos lo suficientemente repetidos como para ser observados; disposición que implica, por fin, una intimidad: intimidad del propio saber, intimidad con el saber” (Beillerot, 1998). El autor plantea que como siempre ocurre cuando se trata de “una relación con...”, estaría en juego una especie de comercio amoroso: la relación con el saber designaría entonces el modo de placer y sufrimiento de cada uno en su relación con el saber.

Para Lacan,

(...) el saber y el sujeto están vinculados; especialmente en cuanto a la relación con el saber, sería una mediación para situar al sujeto; es decir, de un sujeto que desea un objeto, sin saber que lo desea se pasa a un sujeto consciente de su deseo, produciendo un saber de su deseo y un saber de la manera en que se produce el saber cómo dependiente del objeto de deseo. (Beillerot, 1998:61)

Althusser emplea la noción de relación, sobre todo para definir la ideología, que es, según él, *una representación de la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones de existencia*. Lo que se refleja en la representación imaginaria del mundo que encontramos en una ideología, no son las condiciones de existencia de los hombres ni de su mundo real, sino su relación con esas condiciones de existencia, con ese mundo real. Al insistir en el término relación, indica que éste contiene la “causa” de la deformación imaginaria, rectificándose para decir que la naturaleza imaginaria de esa relación constituye la base de la deformación imaginaria inherente a toda ideología. Por lo tanto, la ideología como consecuencia de su deformación imaginaria, no representa las relaciones de producción sino las relaciones imaginarias de los individuos con las relaciones de producción y con otras relaciones que derivan de ellas. En este momento del desarrollo, es necesario aclarar que la ideología es concebida como un saber, por esta razón, podría decirse que los sujetos al darse una representación imaginaria del mundo, se dan un saber

imaginario a través de una relación imaginaria. Esta relación imaginaria no es una relación con el saber sino con el mundo social real y con las prácticas.

En este momento, es pertinente aproximarse a la noción de saber, término que se debe a M. Foucault, que en pleno período estructuralista y de crítica positivista, colabora con etnólogos y lingüistas que se dedican a hacer desaparecer al sujeto, valorizando la existencia de múltiples saberes, realizando una transmutación de valores y transformando en saber lo que antes se consideraba prejuicios, opiniones, supersticiones y falsos saberes. El saber absoluto y el saber sacralizado se convierten en el saber cotidiano; la inexistencia del sujeto se asocia a la promoción de los saberes de todos los sujetos.

En este sentido, podría decirse que la “relación con el saber”, más que la producción, la circulación de la realidad cognitiva y social del saber, es una “representación” del sujeto que expresará una vivencia consciente o inconsciente. La relación con el saber no designa el saber sino el vínculo de un sujeto con el objeto.

Desde esta perspectiva, se rescata el concepto, acuñado por Pierre Bourdieu, quien plantea que el *“habitus” es el conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él*. Estos esquemas generativos están socialmente estructurados: han sido conformados a lo largo de la historia de cada sujeto y suponen la interiorización de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales en el que el agente social se ha conformado como tal. Pero al mismo tiempo son estructurantes: son las estructuras a partir de las cuales se producen los pensamientos, percepciones y acciones del agente: Para un sujeto (individual o colectivo), la relación con el saber está vinculada a la necesidad de analizar su situación, su posición, su práctica y su historia, a fin de darles su propio sentido. Desde esta perspectiva, la relación con el saber, se convierte entonces en una creación permanente de saber sobre sí mismo y sobre lo real; se convierte en un proceso creador de saber, mediante el cual un sujeto integra todos los saberes disponibles y posibles de ese momento histórico.

Dice Beillerot que todos los saberes disponibles, cualquiera sea el tipo de saber de que se trate (técnicos, prescriptivos, de pensamiento, de hacer, etc.), tienen en común, pese a todas sus diferencias, el hecho de ser exteriores para un sujeto; es decir, de ser algo dado (posible), algo sabido. El proceso creador requiere la integración de los saberes exteriores, que son, podría decirse su materia prima. Por lo tanto, el proceso creador necesario para cada sujeto tiene una característica fundamental: es singular, único, y por lo tanto no reproducible. Cuando el autor se refiere a único, está procurando dejar claro que cada proceso creador difiere de los demás por la

amplitud de los saberes disponibles y por la manera diferenciada de utilizarlos; pero cualquiera que sean los saberes, cualesquiera sean los medios empleados para asimilarlos, interrogarlos o utilizarlos en este sentido, el sujeto “pasa” por la época propia de su creación. Es justamente la época de su orientación lo que justifica a sus ojos lo que hace y lo que es. No es reproducible, porque el proceso creador como tal no se acumula; lo que puede transmitirse es el resultado, no el movimiento, incluso si éste es repetitivo.

Con respecto a la relación pedagógica, el docente está obligado a acompañar a los alumnos a relacionarse con el saber disciplinar. Y es justamente en el vínculo que el docente establecerá con los alumnos para relacionarlos con ese saber, en el que revelará su propia relación con el saber subjetivo. En este sentido, resulta pertinente hablar de transferencia didáctica, la que para Blanchard Laville está vinculada no sólo al docente, sino también a la relación del vínculo con los alumnos, no siendo éste independiente de la relación con el saber implícito que el docente manifiesta en la situación de enseñanza. Desde esta perspectiva, la autora habla de la “**firma**” del docente, la que puede visualizarse en el discurso dentro de la situación didáctica, donde puede descubrirse esta impronta que es siempre singular y que está dada por su vínculo con el saber y con los alumnos; impronta profunda, que se expresa en conductas establecidas. Estas últimas pueden sufrir variaciones superficiales según el público, su nivel y las circunstancias, sin resultar o provocar cambios sustantivos en esta impronta.

### **Enfoque Metodológico**

La investigación se inscribió en el *paradigma cualitativo*; por lo cual el diseño del trabajo tuvo un carácter de *flexibilidad*, uno de los caracteres de los estudios cualitativos; es decir que durante el avance de la tarea investigativa, surgieron elementos de indagación que se incorporaron, ampliaron y/o modificaron del diseño proyectado.

Esta investigación cualitativa, en un enfoque socio-antropológico, implicó dar existencia teórica a lo obvio, a lo oculto, contradictorio y desconocido, recuperando al sujeto de las acciones socioeducativas, y en su “racionalidad subjetiva”. (Achilli, 1997:52). Este enfoque se sustenta en fundamentos teóricos epistemológicos acerca del mundo socioeducativo, accediendo a lo cualitativo desde metodologías vinculadas a un modo relacional de construir conocimientos.

Este posicionamiento permitió captar el significado que las acciones y que los sucesos tienen para los sujetos que las producen, justamente porque el sujeto se reconoce como inscripto en las condiciones de un determinado momento socio-histórico. En este contexto cobra

fundamental importancia la noción de cultura, planteada Geertz (1973) quien considerada como *redes de significaciones que el hombre ha tejido*.

Es importante destacar que sobre este enfoque dice Elena Achilli (1990): “el conocimiento, las representaciones, las significaciones, las expectativas e intereses que representan y producen los sujetos involucrados en las prácticas y relaciones que son objeto de nuestro análisis, se tornan parte relevante del conocimiento de determinada cotidianidad contextualizada”.

Al realizar interpretaciones de los significados creados y empleados en los procesos de interacción en un contexto determinado, y además darles nombre a esas interpretaciones, determina la posibilidad de influencia del investigador sobre el contexto que analiza, mediante la incorporación de esas interpretaciones en el acervo de conocimientos de los actores y en el significado de las futuras acciones de éstos.

Desde el punto de vista metodológico, para obtener la información de campo se utilizaron principalmente los relatos de vida, las entrevistas abiertas y la observación no participante.

Las estrategias seleccionadas recuperan a los sujetos en la producción del conocimiento, en cuyo proceso de acceso a la información se fue dialectizando con el proceso interpretativo, en el que los sujetos que las producen van acompañando el camino de la comprensión y significación. Y es en este proceso en el que se generaron anticipaciones hipotéticas orientadoras de nuevas búsquedas en un movimiento espiralado.

Recuperar el significado de las acciones de los sujetos que las producen, tanto del lugar del investigado como del propio investigador, es donde la propuesta metodológica adquiere un matiz especial en el propio proceso de investigación.

### **La construcción del saber en el ámbito familiar**

La inevitabilidad de asociación entre el origen o la raigambre de la historia familiar llevada al plano más remoto que da cuenta de aquella “cultura familiar” nunca desprendida de las condiciones socioculturales, señeras en las conformaciones de los posicionamientos, lo que dice Berteaux (1997) entamará en las prácticas de los sujetos, en ese otro dominio de la existencia.

A partir de esta perspectiva, se recupera los contextos socio- familiares, a fin de visualizar la relación con el saber desde las conformaciones de la subjetividad, que operan como marco de referencia en las construcciones que los sujetos realizan en los diferentes recorridos.

Desde el dominio familiar, la impronta de la transmisión de las costumbres, constituyen elementos instituidos como rasgo por lo tanto recurrente, en la práctica o cotidianeidad familiar, se irán instalando y proyectando en el espacio académico.

Es decir, que las pautas familiares de vida se dimensionan generando las valoraciones que el docente sustenta en el discurso pedagógico, en otras palabras en el saber académico, se recupera el capital cultural.

En esta perspectiva, el habitus se presenta como operador de cálculo inconsciente, como “sentido de inversión” que anticipa los beneficios esperados y sensibiliza a las tensiones del mercado, todo ello en función del lugar que ocupa el agente en un determinado campo, es decir, en la estructura de distribución del capital específico correspondiente a dicho campo. Así, por ejemplo, el patrimonio cultural y lingüístico transmitido por la familia es incorporado en forma de habitus por el “heredero” mediante un trabajo acumulado que comporta un costo social.

El interés por “saber”, la “curiosidad del conocer”, el interés por el contexto y el posicionamiento frente a él y la elección profesional-laboral, el acceso mismo al “saber intelectual”, todos hallan punto de partida importante en las condiciones y prácticas sociales y familiares.

Las prácticas cotidianas familiares, en tanto propositivas de la configuración de identidad o de modelos de identidad, van insertando a los sujetos en la apropiación de determinados campos sociales simbólicos.

### **La formación escolar y su relación con los saberes**

La escuela como institución, constituye uno de los espacios principales en la construcción de la subjetividad, en tanto institución de función socializadora y formadora.

En este sentido, se recupera los recorridos escolares a fin de significar los procesos de socialización que se constituyeron en aspectos significativos en la construcción de la subjetividad desde el sistema escolar.

Ahora bien, la cultura escolar, genera una serie de mecanismos de socialización al espacio escolar y social, configurados en rituales, rutinas, costumbres, discursos, entre otros que conforman la estructuración de órdenes simbólicos a través de los cuales los sujetos son incorporados y legitimados en el sistema escolar.

La escuela se configuró en la prisión, donde la disciplina actúa de diferentes maneras ya no es la tortura contra el cuerpo sino la búsqueda por mejorar y encausar al hombre por medio de mecanismos de vigilancia que advierten a los individuos a *aprender a comportarse*. Por lo tanto, el sujeto es constantemente evaluado y corregido por otros que ejercen el poder.

En este caso la cultura escolar se constituyó en un cuerpo común de categorías de pensamiento que hicieron posible la comunicación, a través de la adquisición de esquemas comunes de percepción, pensamiento y acción. Desde esta perspectiva, la cultura no es solamente un código ni un repertorio común de respuestas a problemas recurrentes, es un conjunto compartido de esquemas fundamentales, previamente asimilados, a partir de los cuales se articulan una infinidad de esquemas particulares directamente aplicados a situaciones también particulares.

Desde esta perspectiva podría decirse que el capital cultural, opera no solo desde las oportunidades del éxito en el sistema educativo, sino en la relación que el sujeto va estableciendo con diferentes tipos de saberes en su trayectoria de vida. En este sentido, entonces los diferentes niveles de acceso a los saberes, influenciarían de alguna manera en esa construcción de relación con el saber, y esta relación será la que en el futuro ejercicio profesional trasuntara en las prácticas con tal pregnancia que la formación académica quedará de alguna manera subsumido a esta relación inicial que opera como experiencias de aprendizaje moldeando de alguna manera, las futuras posiciones frente al saber.

### **Las trayectorias profesionales en la relación con el saber**

Como se viene planteando, el docente se relaciona con el saber desde un proceso creativo que se construye desde implicaciones institucionales, inscriptas en contextos socioculturales de pertenencia, los que se constituyen una red de posiciones referenciadas que están investidas en algunas formas de saber.

A partir del abordaje de la relación con el saber tanto en el ámbito familiar y escolar, es posible recuperar las trayectorias profesionales como recorridos formativos que se consideran también significativos en el proceso de construcción de la relación con el saber. Los procesos de socialización profesional, constituyen espacios identitario desde los imaginarios construidos alrededor de la profesión, y por ende de los saberes que la conforman.



Los saberes propios del campo profesional se presentaron para estos docentes en las instancias de formación, como formatos a ser apropiados por el tipo de saber desde el posicionamiento social.

Por otra parte, los saberes legitimados desde el corpus teórico del campo profesional, se ofrecen para ser apropiados, desde las características propias del proceso de producción de los mismos sostenidos desde la comunidad científica.

Ahora bien, estos formatos de saberes se disponen a través de los espacios formativos en la transferencia didáctica, cuya mediación con los saberes es ofrecido por otro, que a su vez también fue construyendo una particular relación con el saber. Esta intermediación didáctica se presentarían como posibilidades modélicas que en alguno de los casos, pareciera constituirse en formas de relación con el saber que se introyectan tanto para el propio aprendizaje de los saberes, como para las practicas de la enseñanza futura, que se enlazarían en el propio proceso creativo de relación con el saber.

De lo planteado hasta aquí, se puede visualizar cómo la propia relación con el saber que el sujeto trae a la formación profesional puede en algunos casos quedar afinada en un proceso de identificación, en donde la correspondencia con formas de relación ya construidas se afianzan en esta trayectoria formativa. Y en otros, la particular relación con el saber pareciera quedar enfrentada con otras formas de relación que se configuran en el espacio de formación profesional.

### **La diferencia de sexos y la relación con el saber**

Como se viene planteando en los apartados anteriores la relación con el saber constituye una construcción personal asociada directamente a las trayectorias personales ancladas en procesos socio-históricos determinados. Esta implicación en contextos socio culturales determinados de alguna manera se ensamblan en los órdenes simbólicos que las sociedades sostienen en diferentes momentos históricos.

De estos órdenes simbólicos no escapan la manera en que cada sociedad instituye las relaciones con los sexos y cómo estas relaciones influyen en sus vínculos con el saber.

En este sentido a medida que va construyendo su identidad simultáneamente por los procesos psíquicos y por la socialización, es llevado a integrar sus significaciones imaginarias sociales de ser hombre o ser mujer y en la construcción de esta sociedad sexuada, el vinculo con el saber desempeña un papel. Para entender esto último, es necesario hacer una referencia las

relaciones sociales entre los sexos para comprender la implicancia que tienen estas relaciones en el ámbito social en la constitución del vínculo con el saber de hombres y mujeres.

A pesar de los cambios epocales y las perspectivas que se instalan alrededor de diferencias de sexo, no podemos decir que no existe más división socio-sexuada de los saberes, sigue existiendo pero se modernizó, se transformó y está como recorrida por una ideología o una creencia, que hay “saberes masculinos”, entre comillas y “saberes femeninos”, también entre comillas.

Estas divisiones si bien no se expresan de manera consciente, se sostienen desde los discursos en los que se visualizan marcos referenciales acentuados en imaginarios sostenidos en momentos socio-históricos determinados.

### **Un lugar para los saberes en la práctica docente**

Los saberes que orientan las prácticas docentes son la base constitutiva de una red de conceptos, representaciones, certezas y creencias que fundan los proyectos y propósitos de intervención docente.

Es posible visualizar en los casos estudiados, diferencias en las distinciones y relaciones entre los saberes académicos y cotidianos.

En uno de los casos, se pone de manifiesto que la apropiación de los saberes académicos requieren ser significados y re-significados desde la empiria, sin embargo en la práctica de enseñanza, son escindidos en función del posicionamiento del sujeto sobre la preeminencia tradicional del saber académico e intelectual, denotando sesgos de la formación profesional positivista; en este caso, es el mismo sujeto quién puede dar cuenta desde lo expresado, como así también en la propia presentación que realiza de los conocimientos en el espacio áulico.

En otro caso, igualmente considera la re-significación del saber académico mediado por el saber cotidiano. Los posicionamientos se traducen en la enseñanza entramados en la transmisión misma, a diferencia de otro de los casos donde se manifiestan escindidos.

También pueden establecerse distinciones a la hora de presentar los saberes en aula, en uno se legítima solamente el saber académico omitiendo el saber cotidiano, inclusive en la hora de realizar ejemplificaciones.

Otro docente en lo discursivo da importancia a todo tipo de saberes, sin embargo en la práctica pedagógica expresa que los saberes requieren ser aplicados, realizando una distinción entre teoría y práctica, esto haría suponer que el docente parte de una concepción sostenida en la escisión en tanto el saber académico como corpus teórico se debe corresponder con la realidad, no considerando la posibilidad de que las situaciones concretas presenten zonas de incertidumbre.

Este acercamiento a la profundización analítica va posibilitando afirmarnos en las líneas de interpretación, en las que se puede visualizar que las relaciones con el saber que el sujeto va construyendo a lo largo de sus trayectorias parecieran hasta tal grado fundantes que permanecen sin ser revisadas, problematizadas desde la experiencia formativa, por el contrario la transmisión de conocimiento estaría como afincado en las relaciones con el saber que sujetos traen a la hora de su enseñanza.

Por otra parte, pareciera que la experiencia con determinados saberes se juegan o explicitan desde los modos de apropiación que particularmente develan los sentidos que para el docente tienen determinados saberes, y lo que acentúa, prioriza y jerarquiza en el proceso de enseñanza.

La jerarquización de los saberes, pone de manifiesto la relevancia del saber científico, por sobre otros saberes, expresándose en la práctica pedagógica mediante la referencia permanente al uso de categorías científicas a la hora de abordar el tratamiento de los contenidos de orden académico.

Esta particular relación y el investimento de saber que se le otorga al docente por el lugar que ocupa, pareciera de alguna manera legitimar esa relación que trasuntan en las prácticas en cuyas intervenciones se plantean ciertas formas que invitarían a los estudiantes a reproducirla, y este pareciera ser el supuesto desde el cual se opera en las clases.

## **Conclusiones**

Como se pudo visualizar en lo abordado en la investigación, la relación con el saber es una construcción histórica y social, es decir, que la relación con el saber de un sujeto es un proceso de producción de saber para pensar y para actuar. Un proceso que como dice Blanchard Laville (1996) pone en "juego a un sujeto que desea en dimensiones consientes e inconscientes, con sus inhibiciones y sus momentos creadores. Un sujeto que no solo está sujeto sino, que es autor de su propio saber".

Desde lo analizado podría decirse que los docentes mantienen supuestos comunes, poseen un repertorio de normas y una memoria compartida de cómo han actuado y deben actuar. La misma se encuentra entramada por el recorrido que cada uno ha realizado, constituyendo su "biografía familiar y escolar", por lo cual podría decirse esa particular relación con el saber implica una construcción subjetiva, que tiene su anclaje en las trayectorias formativas de los sujetos, inscripta en contextos socio-históricos determinados.

A partir de lo planteado anteriormente donde se plantea a la relación con el saber como una construcción subjetiva, que si bien recupera las constructivamente elementos imbricados en las trayectorias formativas de los sujetos, podría decirse inicialmente que la incidencia de la formación pedagógica de los profesores pareciera impactar de manera relativa, ya que en el proceso investigativo no se visualizaron diferencias sustanciales con los profesores sin formación pedagógica, por lo menos en aquellos aspectos vinculados a las formas como se presenta la relación con el saber en las prácticas de enseñanza.

Por lo planteado, la relación con el saber constituye un aporte que abre interrogantes en la posibilidad de interpelar las prácticas, de interrogarlas, de poner en cuestión lo establecido, abonaría a visibilizar lo obvio. Ya que enseñar en sí está sometido a fuertes tensiones y exige un autoconocimiento profundo de la propia trayectoria de formación, de la propia relación con el saber que se enseña y del modo en que perduran en uno mismo las vicisitudes de la propia infancia y adolescencia. (Fernández L. en Blanchard C, *Saber y relación pedagógica*).

Seguir indagando en esta temática posibilitaría arribar a conocimientos que permitan enriquecer y re-venir, la formación docente hoy, la que desde siempre se encuentra interpelada, por la reproducción de patrones formativos, que mantienen abordajes de los conocimientos, alejados de las necesidades y demandas de los contextos actuales.

## Bibliografía

Achilli, E. (1985). *La práctica Docente: Una interpretación desde los saberes del maestro*. Centro Rosario de Investigación en Ciencias Sociales-CRISO- y Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

Achilli, E. (1990). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde editor.

Blanchard Laville, C. (1996). *Saber y Relación Pedagógica*. Bs. As.: Ediciones Novedades Educativas.

- Beillerot, J. y otros (1998). *Saber y Relación con el saber*. Bs. As.: Ed. Paidós.
- Bertaux, D. (1997). *Los relatos de vida*. Paris: Ed. Nathan.
- Bourdieu, P. (1992). *El sentido práctico*. México: Ed. Taurus.
- Bourdieu, P. (1993). *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L.J.D. (1995). "Respuestas". *Por una antropología reflexiva*. México DF: Ed. Grijalbo.
- Entel, A. (1992). *El conocimiento y la escuela*. Bs. As.: Editorial Miño y Dávila.
- Filloux, J. (1996). *Intersubjetividad y Formación*. Bs. As.: Ediciones Novedades Educativas.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Ed. Taurus.
- Rodrigo, J.; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1982). *Las Teorías Implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Ed. Visor.
- Stake, Robert E. (1996). *Investigación con estudio de Casos*. Madrid: Ediciones Morata S.L. Segunda Edición.
- Taylor, S. y Bogdam, R. (1988). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Investigación Etnográfica e Investigación-Acción. Mapas y Herramientas para Conocer la Escuela*. Córdoba. Ed. Brujas.
- Chirino, M. (Comp.) (1992). *Los relatos de vida. El retorno de lo biográfico*. Bs. As.: Centro Editor de América Latina.

## Diversidad, cultura y etnicidad en la Formación Inicial de los docentes de Educación Primaria

Cadena, Elina Eugenia

Instituto de Educación Superior N° 9

San Pedro de Jujuy

### Resumen

El presente trabajo propone analizar los procesos de formación inicial de los docentes del Nivel Primario, de la carrera de Profesorado de Educación Primaria del IES N° 9. En este proyecto se consideraran las representaciones que tienen los docentes del Nivel Superior sobre la cultura, la diversidad socio cultural, la etnicidad y actuales manifestaciones de diversidad social. Guían la investigación interrogantes como ¿Cómo se expresan la diversidad socio cultural y la cultura en la formación inicial del docente del Nivel Primario? ¿Cuáles son y cómo se construyen las representaciones sociales que tienen los docentes del Nivel Superior sobre la diversidad socio cultural?

El análisis permitirán conocer y re significar las practicas pedagógicas del nivel superior en las que se traten temas de diversidad socio cultural. Además, se conocerán las estrategias, saberes o conocimientos que circulan y forman al futuro docente en los ámbitos del nivel superior. La investigación se realizará desde el enfoque etnográfico con la aplicación de técnicas cualitativas, las técnicas de recolección de información seleccionadas son la entrevista semi estructurada y en profundidad y la observación con y sin participación. Se prevé el estudio de documentos oficiales como diseños de Carrera y propuestas de cátedra.

### Planteamiento del problema

En contextos escolares, se presentan rupturas entre los contenidos escolares y la cultura de los alumnos, limitaciones al momento de re-significar nociones, conceptos, representaciones construidas y/o ausentes desde la formación inicial y en las ofertas de capacitación docente. Desde la perspectiva del docente, cultura es toda actividad de las personas; esto es algo que siempre les sucede a los otros, nunca a lo propio, nunca a ellos, ésta se entiende materializada solo a través del carnaval, de la religiosidad, es decir desde aspectos que tienen que ver más con cuestiones tradicionales, con cuestiones exóticas, y especialmente vinculadas a los pueblos originarios. La cultura, desde esta perspectiva, no tiene que ver con cosas que suceden a diario, con la cotidianidad. La práctica esencialista de la cultura, tiene que ver con prácticas indígenas: inciensos, celebraciones, chayadas, entierros y desentierros de seres mágicos. La cultura, y las expresiones de la cultura indígena, tienen que ver más con él pasado que con él presente.

El análisis de las practicas educativas obliga a pensar en la formación inicial de los docentes, considerando que la docencia como practica social se encuentra en permanente construcción, no es estática ni cerrada, reconocemos que en la formación inicial del docente es donde se sientan las bases del educador puesto que allí se desarrollan concepciones, saberes teóricos y prácticos de la profesión y de los contextos donde ella se desarrolla.

El presente trabajo propone analizar los procesos de formación inicial de los docentes del Nivel Primario, particularmente la carrera de Profesorado de Educación Primaria del IES N° 9 de la ciudad de San Pedro de Jujuy, de la provincia de Jujuy con el objeto de indagar como se desarrollan en las practicas educativas del nivel superior cuestiones relacionadas a cultura, diversidad cultural analizando de fondo las representaciones sociales y conocimientos y concepciones de los docentes del Nivel Superior.

### **Revisión de antecedentes y marco teórico**

En el marco de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, dentro de los fines y objetivos de la política educativa nacional se establece, en el Cap. II, inc. d) “Fortalecer la identidad nacional basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y al la integración regional y latinoamericana” Respecto a la formación docente, en el Art. 71 de la Ley de Educación Nacional señala:

La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vinculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.

Partiendo del análisis de nuestro Diseño Curricular Provincial de la carera de profesorado de Educación Primaria se puede reconocer en Marco Jurídico Político Educativo de la Formación Docente acepciones referidas a la categorías ya que refiriéndose a la Ley de Educación Nacional 26.206 la misma:

(...) prioriza como política de estado a la educación con la finalidad de contribuir a través de ella a la construcción de una sociedad justa, inclusiva, equitativa y respetuosa

de la diversidad, que afirme la soberanía e identidad nacional y garantice el ejercicio de una soberanía democrática e intercultural. (Res. Prov. N° 4272/09)

En este sentido, se expresa en el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria que:

(...) procura la formación de profesionales capaces de aprender y enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo provincial y la construcción de una sociedad más justa a partir de una convivencia ciudadana intercultural, promoviendo la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con su historia, con su región, su cultura y los desafíos contemporáneos. (Res. Prov. N° 4272/09)

Remontándonos a la historia, "(...) será a partir de 1870, con la creación de la Escuela Normal Nacional de Paraná, que se consolida el proceso de institucionalización del normalismo en nuestro país" (Diker y Terigi, 2008:33). Las prácticas asistemáticas de educación desarrolladas previamente no contaban con una organización metodológica, curricular ni con la formación profesional necesaria para el desarrollo de las prácticas de enseñanza. Surge entonces el normalismo como un modelo de formación del maestro de enseñanza primaria, con el objeto de homogeneizar a la población en conocimientos de lecto escritura, cálculo, disciplinares, modelar las conductas de los paisanos, nativos, criollos, mestizos. Para Diker y Terigi (2008):

En una primera hipótesis se podría afirmar que esta estrategia de expansión se vincula a la necesidad de homogeneizar y tipificar a la formación de maestros, en orden al cumplimiento de los objetivos de integración nacional e inculcación de nuevos modelos sociales.

Situando el interés en los conocimientos que debe tener el docente en la enseñanza se identifican cuatro tipos de saberes, el saber sobre los contenidos de la enseñanza, saberes sobre el aprendizaje, conocimientos sobre las estrategias de enseñanza y saberes relativos al contexto inmediato de actuación que permitan adecuar la enseñanza en todas sus fases a las condiciones de la situación. (Diker y Terigi, 2008)

Por otro lado Rebeca Anijovich citando a M. Souto plantea que es necesario comprender la formación (docente) como un campo de problemáticas desde la complejidad. Esto implica incluir los atravesamientos de lo socio histórico, lo político ideológico, socio- institucional, lo ético, lo subjetivo, lo inconsciente, lo consciente, lo imaginario, lo simbólico como constitutivos del mismo



(campo problemático). La formación no puede quedar encerrada en el mundo de lo pedagógico, debe tomar las problemáticas que el mundo contemporáneo plantea, conociéndolas, reconociéndolas, reflexionando acerca de ellas y del impacto que tienen en la identidad de los sujetos. (Souto, 2006:54).

Rebeca Anijovich propone una concepción de la formación docente como trayecto, la cual surge a partir de la reflexión sobre la formación docente tradicional, normalizadora.

El trayecto de formación es entendido como un proceso que se inicia mucho antes del ingreso a la institución formadora, y en el que se pueden identificar diferentes momentos o etapas de impacto, como la biografía escolar, que es producto de complejas internalizaciones realizadas en la vida de alumno, la etapa de preparación formal institucionalizada de la formación docente, la socialización profesional y la capacitación docente continua. (2012:28).

La formación docente hoy se la concibe como un proceso de formación permanente, un proceso formativo que se inicia en la formación inicial y continúa a lo largo del ejercicio de la docencia. En este sentido todo análisis aporta al proceso formativo que de ninguna manera se lo considera culminado. En la formación del docente intervienen dos aspectos centrales, por un lado la trayectoria escolar previa o biografía escolar de los docentes, en esta línea se reconoce a Marrucco 1993, Birgin 1991. Y las primeras experiencias laborales o socialización profesional. (García, 1992; Perrenoud, 2001)

En este sentido:

(...) la formación de los docentes es un proceso permanente, que acompaña todo el desarrollo de la vida profesional. Pero la formación inicial tiene una importancia sustantiva, generando las bases para la intervención estratégica, en su dimensión política, socio-cultural y pedagógica, en las escuelas y en la enseñanza en las aulas. La formación inicial de los docentes requiere ser pensada e impulsada en función de estas claves, fortaleciendo el compromiso con estos valores y la responsabilidad por los logros de aprendizaje en las escuelas. (Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial 2001: 5).

En el campo de la educación las representaciones atraviesan las prácticas e interacciones de los sujetos, en este sentido Serge Moscovici (1979) quien recupera el saber cotidiano en el análisis de las representaciones sociales y las define como “una modalidad particular del

conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” consideramos que las representaciones sociales constituyen un marco (teórico, de saberes, concepciones, ideológico, político) desde el cual interpretamos la realidad y que nos rodea y sobre el cual se definen nuestras prácticas y vivencias. Esta teoría permite establecer relaciones entre el pensamiento y la acción del docente en el aula en los procesos de enseñanza y formación del profesorado.

En este sentido Denis Jodelet aclara que las representaciones sociales:

(...) corresponden a una forma específica de conocimiento, el conocimiento ordinario, que es incluido en la categoría del sentido común y tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos. Esta forma de conocimiento tiene una raíz y un objetivo práctico: apoyándose en la experiencia de las personas, sirve de grilla de lectura de la realidad y de guía de acción en la vida práctica y cotidiana. En los campos profesionales, expresa la manera en que los actores se sitúan con relación a su actividad y a sus compañeros, así como frente a las normas y roles vigentes en el espacio de trabajo. (Denis, Jodelet: 2011)

Las representaciones de los docentes formadores de maestros de educación primaria son centrales al momento de analizar la organización de contenidos, saberes y prácticas educativas vinculadas a la diversidad socio cultural, puesto que nos permiten comprender cuales son las bases de formación docente que se vienen desarrollando con relación a la educación en la alteridad en el nivel superior.

Para Jiménez Torres, J. A. y Calderón García, R.:

(...) la diversidad cultural se refiere a la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades; se manifiesta no sólo en que se expresa, enriquece y trasmite el patrimonio cultural de la humanidad mediante la variedad de expresiones culturales, sino también a través de distintos modos de creación artística, producción, difusión, distribución y disfrute de las expresiones culturales. La diversidad cultural y la pluralidad de usos, costumbres, símbolos, cosmovisiones y lenguas son condiciones fundamentales para garantizar la democracia de una sociedad. Con base en ello y en el principio de que la cultura es un factor central a partir del cual los individuos construyen y conforman sus identidades personales y nacionales. (2010: 172)

Por otro lado, en otros estudios que destacan la importancia de los avances en el tratamiento de la diversidad en el Sistema Educativo Nacional, Torres y García (2010) destacan que en la Argentina se realizaron distintas acciones para formar a los docentes y alumnos en valores que respeten la diversidad social y cultural, la tolerancia, la eliminación de toda forma de discriminación por motivos religiosos, étnicos, educativos, culturales a la vez que difunde el pluralismo y la igualdad. Esto se traduce en la Resolución num. 126/00, en homenaje a las víctimas del Holocausto en la segunda guerra mundial, donde además se reconoce la importancia de educar en valores como la paz, la tolerancia, el respeto a la diversidad.

Caelles Arán, S. E., Eberle M. J. y Ferreyra H. A. reconocen que en la práctica educativa estas demandas han generado situaciones problemáticas puesto que existe en la comunidad docente un desconocimiento del significado de diversidad, los enfoques del estudio sobre la diversidad, y hasta de las consecuencias y las estrategias didácticas que se requieren para el tratamiento de la diversidad en el aula. Reconoce que para el docente de primaria, esta confusión, la falta de formación en el nivel inicial sobre temas de diversidad socio cultural, sumado a las demandas de la norma vigente y las exigencias de las realidades escolares o conducen al educador y a la escuela a la demanda de capacitación en cuestiones de diversidad. Los docentes reconocen que no están preparados para atender la diversidad, que no recibieron formación e el profesorado, algunos reconocen la diversidad pero encuentran limitaciones al tratar de abordarla. Es decir las limitaciones se hallan en la formación inicial y continua puesto que "los docentes no reconocen haber recibido la preparación teórica-practica necesaria para un ejercicio profesional adecuado en la atención a la diversidad en general y de la diversidad cultural en particular" (2010: 60)

En estudios sobre la situación de la educación de los pueblos originarios de la provincia de Jujuy, Jerez (2008) afirma que:

La realidad de la educación en Jujuy es que no existe una integración real en los contenidos curriculares de la provincia. No hay un espacio curricular en donde se pueda enseñar lengua aborígen en los establecimientos educativos. Las aisladas experiencias que existen son promovidas por algunos docentes y directivos de escuela, que responden a decisiones personales ajenas a las del Estado provincial. (pág. 5).

## Objetivos

- Analizar las representaciones sociales que tienen los docentes del Nivel Superior sobre los contenidos curriculares vinculados a la diversidad socio cultural.

- Analizar los contenidos curriculares y el manejo/ abordaje de la diversidad sociocultural en los espacios de formación docente del Profesorado de Educación Primaria.

### **Metodología y Diseño de La Investigación**

De acuerdo a la línea de investigación que sostiene el equipo de investigación en torno a los estudios sobre las practicas educativas y diversidad socio cultural, el tipo de diseño es explicativo puesto que aborda aspectos internos, de significado y subjetivos de los docentes del nivel superior y trata de explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da éste.

### **Enfoque etnográfico elegido y sus técnicas respectivas**

La investigación se realizará desde el enfoque etnográfico con énfasis en la aplicación de técnicas cualitativas, teniendo en cuenta la lógica dialéctica a la cual refiere Achilli (2000). Esta lógica supone el reconocimiento de la complejidad del mundo social, de sus múltiples facetas y contradicciones.

Reconocer tal complejidad supone relacionar distintos niveles y órdenes de mediaciones en los procesos sociales. Niveles socio estructurales, institucionales y cotidianos interactuando en una "dialéctica relacional" con las experiencias y las significaciones que construyen los sujetos en sus nexos de condicionamientos objetivos. (Achili, 2000:20)

La interpretación de la realidad social desde este enfoque solo se logra captando las singularidades de cada sujeto y de cómo éste interpreta lo que sucede, que significados le otorga a los fenómenos, a los sujetos, a los conceptos para comprender así los modos en que construye y aporta a la formación de otros sujetos.

Se emplearan las entrevistas que pueden ser definidas como una interacción verbal cara a cara constituida por preguntas y respuestas orientadas a una temática u objetos específicos (Oxman 1998). Las entrevistas serán abiertas, estructuradas y semi estructuradas; observación participante y no participante. El uso de la observación participante nos permitirá, como señala Goetz y le Compte (1988), contemplar la actividad de los sujetos, escuchar sus conversaciones, e interactuar con ellos. Además de entrevistas individuales, se seleccionaron como herramienta de trabajo las entrevistas grupales; en ocasiones éstas permiten que los sujetos expresen más abiertamente cuestiones silenciadas que se manifiestan en el encuentro grupal como resultado de la identificación. Acevedo, (1999) postula que en estos encuentros también pueden aflorar

conflictos y debates que constituyen una fuente de información acerca de las diferentes formas de pensar y de sentir.

El análisis de fuentes documentales brinda la oportunidad de tomar conocimiento de escritos oficiales y públicos sobre la formación del docente. Los documentos elaborados por los profesores de Nivel Superior posibilitarán analizar cómo se plasman los discursos, representaciones, concepciones, sobre las Propuestas Curriculares del Profesorado de Educación Primaria.

### **Reflexiones Finales**

Los interrogantes que guiaron la investigación son ¿Cómo se expresan la diversidad socio cultural y la cultura en la formación inicial del docente del Nivel Primario? ¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen los docentes del Nivel Superior sobre la diversidad socio cultural? ¿Cómo se construyen esas representaciones sobre diversidad cultural? ¿De qué modo se abordan los contenidos de diversidad y cultura en el nivel superior? El proceso de la investigación nos llevó a centrar el interés la identificación y descripción de las representaciones sociales sobre diversidad socio cultural y su análisis en las propuestas de enseñanza.

La docencia como practica social se encuentra en permanente construcción, desde la noción de trayectoria en la formación docente nos permite buscar sus inicios mucho antes del ingreso al profesorado y rastrear aquellas biografías, trayectos escolares, hasta la formación inicial y permanente.

Actualmente se siguen reproduciendo en el nivel superior de formación del profesorado prácticas formativas que desconocen la diversidad o en el mejor de los casos la abordan de manera superficial lo que da lugar a que permanezcan representaciones sobre diversidad cultural homogeneizadoras y etnocéntrica de clasificación del éxito o fracaso escolar a partir de las características individuales.

En la formación del profesorado la relevancia sobre los conocimientos de diversidad cultural y cultura son compartidos, aunque los modos de abordaje y los enfoques teóricos desde donde se los aborde son dispares.

Por otro lado las representaciones sociales sobre diversidad cultural se construyen en relación con las experiencias de vida, profesional, practicas educativas de los docentes a los que se puede sumar las posiciones ideológicas y políticas que estos tengan y practiquen, esto

diversifica y particularizan aún más las prácticas de enseñanza y tratamiento de la diversidad en las aulas del nivel superior.

En la mayoría de los casos las expresiones de diversidad se remiten a la cultura, dejando de lado otras expresiones como las étnicas, racial, de género, etc. Entre las relaciones entre teoría y práctica todavía se puede observar un distanciamiento que por un lado se expresa en la necesidad de considerar la relevancia teórica de los temas de diversidad cultural y cultura y por el otro se observa el abordaje superficial de éstos temas producto de un conocimiento frágil que algunos docentes de nivel superior tienen de los mismos.

## Bibliografía

Achilli, E. A. (2004). *Módulo III Metodología y técnicas de Investigación*. Programa de Formación docente e investigación. Centro de Estudios Avanzados UNC. Córdoba. Mimeo.

Anijovich, R., (2012) *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires. Paidós.

Birgin, A. *Reproducción y cambio en la formación docente*, ponencia en el seminario “La Investigación educativa en América Latina”, Buenos Aires, FLACSO Argentina, agosto 1991.

Diker, G y Terigi, F. (2008) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós. Buenos Aires.

Goetz, J. P. y Le Compte, M. D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. España

García, C. (1992) *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Jerez, O. (2008) *Los indígenas de las tierras bajas y la educación en Jujuy* En: VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Bs. As. Ministerio Nacional de Educación de Argentina. UNICEF.

Jodelet, D. (2011) *Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación*. Espacios en Blanco - Serie indagaciones - N° 21 - Junio 2011 (133-154)

Marruco, M. (1993) *Recorriendo la escuela*. En Solves, H. (comp.), *La escuela una utopía cotidiana*. Buenos Aires. Paidós.

Moscovici, S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Bs. Aires, Huemul.

Oxman, C. (1998). *La entrevista de investigación en ciencias sociales*. EUDEBA, Buenos Aires.

Zamero, M. (2010) *La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes*. 1era ED. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2012. Estudios Nacionales. Formación Docente. ISBN 978-950-00.0821-1

Perrenoud, P. (2001) La formación de los docentes en el siglo XXI. En *Revista de Tecnología educativa*, XIV, n° 3, Santiago, Chile.

Souto, M., (2006) Repensando la formación: cuestionamientos y elaboraciones. En *Actas Pedagógicas de la Universidad de Palermo*, n° 1, Buenos Aires.

Jiménez Torres, J. A. y Calderón García, R. (2010) La diversidad cultural y su incorporación al modelo educativo nacional: los casos de Argentina, México y Perú. En Vergara Fregoso, M. y Ríos Gil, J. A., *Diversidad cultural: un reto para las instituciones educativas. México, Colombia, Argentina, Perú y Guatemala*. Universidad de Guadalajara, México. Primera Edición.

Caelles Arán, S.E., Eberle M. J. y Ferreyra H.A. (2010) Experiencias de capacitación docente, para nivel primario y secundario en Córdoba y Entre Ríos, República Argentina. En Vergara Fregoso, M. y Ríos Gil, J. A., *Diversidad cultural: un reto para las instituciones educativas. México, Colombia, Argentina, Perú y Guatemala*. Universidad de Guadalajara México. Primera Edición.

Kaplan, C. V. (2010) La confianza hacia las posibilidades de aprender de los alumnos: un umbral necesario para abordar la diversidad sociocultural en la escuela. En Vergara Fregoso, M. y Ríos Gil, J. A., *Diversidad cultural: un reto para las instituciones educativas. México, Colombia, Argentina, Perú y Guatemala*. Universidad de Guadalajara México. Primera Edición. 2010

### Referencias Bibliográficas

Diseño Curricular de la carrera de Profesorado de Educación Primaria. Res. Prov. N° 4272/09

Ley de Educación Nacional N° 26.206 Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Resolución 24/07 .Lineamientos curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Instituto Nacional de Formación Docente.2007. [www.me.gov.ar/documentos](http://www.me.gov.ar/documentos)

## Una mirada crítica del rol docente a partir de la investigación acción

Lambrisca, Beatriz Norma

Morales, María Fernanda

Chiappara, Ana Catalina

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-UNJu

nlambrisca@arnet.com.ar

### Introducción

El trabajo resulta de la investigación “Creatividad y alienación en los grupos de aprendizaje”, aprobado por la SeCTER (08-C-128/2010), desarrollada por un equipo interdisciplinario perteneciente al área de la psicología de las diferentes carreras que se dictan en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNJu), con el propósito de analizar y determinar cómo se producen los procesos creativos y de alienación en los grupos de aprendizaje de la asignatura Psicología Social y del Seminario de Grupo.

La indagación se desarrolló desde la concepción de la investigación-acción, para comprender, dilucidar y construir conocimientos sobre los procesos de alienación y creatividad que se ponen en juego en los grupos de aprendizaje; posicionamiento éste que permite además poder planificar acciones, en donde se pongan en juego la revisión crítica de las propias prácticas docentes, las matrices instauradas y los aspectos cotidianos de funcionamiento de cada uno de los miembros del grupo de la investigación.

Se planificó y desarrolló un seminario de capacitación, formación y de posgrado, sobre “aprendizaje, creatividad y proceso grupal”, destinado a docentes y profesionales interesados, en cuya experiencia se situaba la conformación y funcionamiento del propio grupo a través de, la construcción de los vínculos, la rotación de funciones en las actividades en las diferentes instancias, tales como planificación, coordinación, evaluación y seguimiento, formas de abordar el conocimiento (logrados en la propia formación), y la capacidad para proponer acciones creativas como formas de retroalimentar la propia práctica docente.

Iniciar las actividades desde esta metodología supuso que quienes integraban el equipo, pusieran en tensión las perspectivas de cada uno en pos de buscar lo común, con la convicción de



que el conocimiento práctico no es el objetivo de la investigación-acción, simplemente es el comienzo de ésta, en ideas de Moser (1978).

La organización del seminario involucró la discusión de las actividades, la realización de las observaciones, las devoluciones de lo observado y el posterior análisis de los registros, y la profundización de las relaciones entre los miembros del equipo. Las diferentes instancias de las actividades permitió reflexionar en el grupo sobre la concepción de la investigación – acción, en el que, el quehacer científico consiste tanto en la comprensión de los aspectos de la realidad existente, como en la identificación de las fuerzas sociales y las relaciones que están detrás de cada experiencia humana.

### **Elementos de la investigación puestas en juego en el seminario**

En la indagación acerca de cómo se construyen los procesos grupales, creativos y alienantes en las relaciones de enseñanza y aprendizaje, se ha logrado comprobar la efectividad que significa el trabajo en grupo para esta tarea, profundizar y enriquecer los aprendizajes del grupo coordinador, analizar los alcances, las limitaciones de cada uno y el apoyo en el otro como sostén del trabajo, componentes que fueron emergiendo y que sirvieron para retroalimentar las acciones y para conceptualizar los elementos recabados de la realidad.

Las acciones del seminario perseguían una doble finalidad, por un lado, poner en práctica los conocimientos construidos a través de la investigación-acción, como proceso de transferencia, y por el otro, el grupo coordinador de la acción constituirse en un “grupo operativo” con la intención de generar y promover procesos creativos y auténticos.

La elección de seminario como modalidad para el curso de capacitación y de posgrado, se adoptó como forma de abordar el conocimiento y la temática con la propia de la investigación “Lo grupal: juego, creatividad y aprendizaje”, y como condición de trabajo que involucra aspectos dinámicos y creativos, de indagación, conceptualización y transferencia. Se pone en juego además el pensar, el sentir y el hacer; surgen los conflictos en la resolución grupal, la puesta en escena de problemas propuestos (dramatizaciones, roll playing, etc.), la elaboración de situaciones, la confrontación de ideas y las discusiones como instancias creativas; en donde se vislumbra al cuerpo como instrumento de apropiación de lo real, y favorecedor de procesos cognitivos y vinculares.

El propósito fundamental fue abordar lo grupal como herramienta indispensable para trabajar en el aula, promoviendo la necesidad de una actitud crítica en relación al grupo, a la institución educativa y a la estructura social.

Con la propuesta de los ejes temáticos, se generaba un espacio donde se integraban todos los aspectos y se visualizara y vivenciara los diversos aspectos que se encuentran involucrados en el aprendizaje. También se puso de manifiesto la necesidad del compromiso por parte de los asistentes para el logro de las actividades planificadas, la lectura del material bibliográfico.

En el marco de la propuesta se revalorizó el trabajo grupal, como dimensión necesaria y fundamental para la construcción de las actividades de los sujetos, a partir de lo cual adquiere también trascendencia y relevancia. El trabajo grupal permite tanto el enriquecimiento y la profundización de los aprendizajes, como la promoción procesos saludables entre sus miembros, a niveles institucionales y comunitarios cuando éstos funcionan operativamente.

Se considera que para que estos procesos se desarrollen, es fundamental el manejo de los conceptos y la articulación con la realidad social. Principios que fueron sostenidos por el equipo de trabajo para el logro de los aprendizajes como apropiación de la realidad para generar cambios y transformaciones, hacia el interior del grupo y hacia los otros; instancias que promueven la práctica permanente.

### **La reconstrucción del rol en función del trabajo en equipo**

La experiencia viabilizó en el transcurso del desarrollo de la investigación, el descubrimiento que entramó la base del proceso de concientización, mediante la producción de los conocimientos y de las posibilidades de generar acciones de transferencias que se implementaron como extensión.

El desarrollo de las acciones desde esta perspectiva profundizó los vínculos del equipo de investigación, e incentivó a generar nuevas acciones. Se revieron las posturas teóricas sostenidas, se amplió considerablemente el espectro de participación en eventos científicos, la producción bibliográfica y se promovió la generación de nuevas actividades, entre las que se encuentra la organización del seminario destinado a docentes y profesionales interesados.

El desarrollo del seminario permitió poner en juego el funcionamiento como equipo, enriquecido por los aprendizajes alcanzados a partir de la exploración reflexiva de la práctica, contribuyó también a la proyección de la tarea del grupo más allá de la actividad inicial que nos dio sustento. Significó para que cada uno no sólo reflexione sobre la propia práctica y la planifique

desde las resignificaciones elaboradas por el grupo, sino que sea capaz de introducir mejoras a partir de pensar una experiencia que extienda los límites iniciales del equipo y del trabajo.

La heterogeneidad en la composición del grupo de investigación dada por la pertenencia a distintas cátedras, disciplinas, formaciones profesionales, derivó en contribuciones nacidas de experiencias diversas pero con una perspectiva común: el proyecto, por lo que se trabajó como co-investigadores, desempeñando roles y funciones diferentes, de acuerdo con la situación laboral y experiencia en investigación de cada uno de sus miembros.

Desde esta perspectiva de la investigación acción, la actividad de enseñanza posibilita investigar sobre ella y pensarla como un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, como la integración de la reflexión, el análisis de las experiencias que se realizan con el trabajo intelectual, y como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa.

Si bien inicialmente los problemas que guían la acción en la investigación es la exploración reflexiva sobre la práctica, contribuye además a la resolución de problemas que la co-implican para que cada uno la revise, planifique y sea capaz de introducir transformaciones o plantearse nuevas alternativas. Basuela Herreras (2004) sostiene respecto de la investigación –acción cooperativa, que ésta instituye vías de reflexiones sistemática sobre la práctica, con el propósito de optimizar los procesos de enseñanza – aprendizaje.

La planificación y el desarrollo del Seminario direccionaron el contenido de las reuniones del grupo sobre temas como los movimientos e insumos necesarios para la concreción del mismo, el diseño de estrategias para la convocatoria, la coordinación y registro de lo acontecido en cada encuentro entre otros aspectos. La materialización de esta acción, demandó que un funcionamiento grupal sea más cooperativo en la resolución de las dificultades que se presentaban para llevar a cabo el proyecto común del Curso.

Ya en marcha el Seminario, la posibilidad de rotación de las funciones en los encuentros programados (así como en las reuniones del grupo de Investigación), afianzó y colaboró a la horizontalidad de las relaciones, al sentido de pertenencia y la confianza en el otro. La evaluación realizada a través de los registros sistemáticos de los encuentros por una compañera: Viviana, se pudo citar como logros resultantes de la tarea: la participación, la co-coordinación y el apoyo entre los miembros del subgrupo que planificaba y desarrollaba un eje determinado en cada clase; y

como fortaleza del equipo, el compromiso asumido con esos ejes al organizar la clase, “es nuestra primera experiencia como grupo que pudo concretarse” sintetiza en su evaluación la observadora.

En la autoevaluación grupal se reconoce la experiencia del seminario como la generación de oportunidades para “animarnos” a organizar nuevas acciones, a socializar la experiencia e incluirlas para elaborar un nuevo proyecto de investigación.

Las conquistas y aprendizajes construidos a través de la experiencia, constituyeron efectos y posibilidades para el grupo, tales como la escritura (de este y otros trabajos) en tanto habilidad a desarrollar y modalidad de registro, la coordinación del trabajo colaborativo, el desempeño de diferentes funciones ante la mirada de los compañeros del grupo de investigación, la posibilidad de ser evaluados (como devolución valorativa de hacer conjunto), y la capacidad para transferir a la realidad profesional e institucional.

Las dificultades presentadas tuvieron vinculadas con el escaso espacio de tiempo para la discusión, lo que incidía en la problematización de las temáticas en el grupo organizador, también algunas ausencias en el grupo y la época en la que se desarrolló la actividad (último trimestre del año), situaciones y limitaciones que fueron abordándose durante el desarrollo del trabajo. Los problemas constituyen atolladeros y avatares propios de iniciativas inaugurales que comprometen éticamente a la reflexión crítica, al cuestionamiento, a la exploración, pero que abre a su vez otro movimiento de la trayectoria espiralada del proceso de investigación.

### **Pormenores de los encuentros**

La experiencia del Seminario puede caracterizarse como una acción concreta de producción grupal orientada a un abordaje diferente-no reproductor- de problemáticas y la puesta en escena de conceptualizaciones construidas a través de la investigación-acción. Los efectos se evidenciaron por un lado, en las devoluciones de los participantes y por otro, en las revisiones de autocríticas realizadas por los integrantes del grupo de investigación.

Se configuró un espacio en un tiempo determinado, para la deliberación y generación de preguntas, de reflexión y transformación frente a las dificultades y necesidades (de cambio e innovación) sentidas en la práctica pedagógica, sostenidas y expresadas verbalmente por los participantes. Voces que se pueden sintetizar en las siguientes:

*“Soy docente, trabajo en una escuela y es muy difícil que los chicos estén atentos en clase...”*,

*“Trabajo en el ámbito de Salud Mental, creo que esto de poner el cuerpo es fundamental...”*,

*“Lo he intentado, pero estoy cansada, esto me supera, no hay entrada ni salida, ya no puedo hacer nada...”*,

*“Dos alumnas pelean por una silla. No hay lugar”*,

*“Muchas veces entre los docentes nos peleamos por quien debe ocupar el espacio y quien no o debe esperar o modificar los horarios”*.

*“Hay división entre lo corporal y lo intelectual.”*

Estos y otros aspectos fueron perfilándose como problemas puestos en discusión, tales como los vínculos con el otro y los sentimientos de confianza y desconfianza en las prácticas educativas, las que adquieren significaciones particulares en el entrecruzamiento de lo contextual y lo subjetivo. Los temores y ansiedades ante lo diferente y lo desconocido, las tendencias a la homogeneización versus el registro del otro como diferente, la planificación en oposición a la innovación (ruptura de lo planificado), los tiempos y ritmos institucionales como obstáculos para transformar, la burocracia, la resistencia de los docentes, la dificultad para la unión, para compartir y para observarse uno mismo (con el grupo, en el grupo, grupo a cargo), constituyen los ingredientes del universo áulicos.

En ese entramado aparece también el lenguaje, potencialmente generador de diversos encuentros y desencuentros entre docentes y alumnos, y como el lugar de la creatividad frente a la estereotipia, la rigidez y la intangibilidad de los temas enseñados, ante la dificultad para reconocer lo que no se sabe (enseñar, transmitir) y para aceptar ser ayudado por otro, ante la falta de tiempo para reflexionar sobre la acción individual y colectiva que se producen en el aula, y que resultan de exigencias institucionales.

### **Acerca de los logros**

Los encuentros de trabajo permitieron profundizar y resignificar conceptos, sostener una actitud crítica en relación a las temáticas tratadas y al posicionamiento teóricos adoptado. Se consiguió que los participantes vivenciaran el cuerpo en movimiento, y reflexionar sobre el lugar que este ocupa en el aprendizaje. Recuperar las experiencias de las trayectorias laborales, la identificación y comprensión de obstáculos epistemofílicos en las experiencias educativas analizadas y la recreación de formas de resolución de los problemas al momento de implementarlas en el aula, permitieron sintetizar y concretizar los propósitos del seminario.

La implementación de técnicas tales como: “Completar una historia” con el objetivo de favorecer la imaginación y recreación de experiencias ligadas a lo educativo, posibilitó potenciar la comunicación verbal entre los participantes. Apareció la improvisación y la espontaneidad en cada uno de los asistentes resultando en una instancia significativa de elementos de análisis; otra fue la proyección de películas tales como “Entre Muros” y “La otra cara del espejo” (Fragmento) para rescatar aspectos o elementos relevantes, sobre los que se pudieron establecer relaciones con los procesos grupales, de aprendizaje y de creatividad; y la otra fue el análisis del material bibliográfico del seminario con el que pudo establecerse vinculaciones con los contenidos y transferir a las tareas cotidianas que desarrollan.

La evaluación fue de carácter permanente, lo que implicaba que en cada taller se realizaran cierres parciales a los efectos de analizar y revisar las actividades desarrolladas, y determinar la efectividad de los procesos efectuados en relación a la comprensión e involucramiento de los participantes; mientras la evaluación final consistió en un trabajo que vincularan lo teórico con lo práctico, a partir de una indagación de la realidad.

En el cierre de los encuentros, se solicitó que los asistentes completaran una encuesta donde plasmaran su valoración y vivencias acerca de la experiencia de cursado del Seminario, las que resultaron con elementos importantes para el equipo coordinador, en tanto confrontaron con hipótesis planteadas y en la retroalimentación de las acciones realizadas y del posicionamiento teórico adoptado en el grupo.

### **A modo de cierre**

El análisis y relato de la experiencia del Seminario en el marco de la investigación-acción a través de la revisión crítica de la práctica docente y grupal, se sintetiza en los siguientes elementos:

- La flexibilidad con la que planteó el curso y la apertura del grupo de coordinador, posibilitó que los participantes interpreten los distintos momentos del proceso manteniendo la rigurosidad, solidez y precisión propia de un proceso científicamente válido.
- La horizontalidad de las relaciones otorgó la libertad y el ejercicio de la voluntad que posibilitó el autorizarse a hacer (cambiar), a elegir desde la autorreflexión (individual, en los tiempos personales) y la reflexión compartida (dentro de una comunidad que le da sentido).
- La necesidad del apoyo mutuo para impulsar cambios en los ámbitos institucionales de la educación, se evidenció en los distintos momentos de las experiencias planteadas. La validez

de los procesos particulares de auto – reflexión, la exploración y el cambio implican lo grupal y la tarea colectiva.

- La toma de conciencia y resignificación de las prácticas a través de la experiencia del seminario en un doble rol, investigadores y protagonistas de la actividad docente, permitió pensar y generar cambios (creativos y no reproductivos), mejorar las actividades, generar conocimientos y construir nuevos aprendizajes.
- Posibilitó extender los interrogantes fuera de las propias aulas y crear nuevos espacios de acción y análisis, como fue el seminario; un compromiso con otras realidades, sin quedar reducidos al propio ámbito de injerencia (aula, disciplina) sino generando intercambios y diálogos entre sujetos, disciplinas y discursos.
- La investigación acción si bien puede generar iniciativas individuales, personales es siempre y básicamente una tarea cooperativa, implica la discusión y contrastación que requiere un contexto de intercambio. Esta delimitación de contexto, es el que potencia la elaboración y reconstrucción de un conocimiento profesional a través del diálogo con otras voces y con otras experiencias.
- Se considera también a la investigación - acción como una herramienta que contribuye no sólo a la crítica de la práctica, sino a su transformación activa, creativa, comprometida desde el mundo subjetivo y social.
- La reflexión sobre la práctica implica y configura necesariamente un proceso, que en sí mismo, supone un tiempo que se requiere para la crítica, la discusión, el análisis, la planificación conjunta y las condiciones de trabajo necesarias para garantizar el ciclo (planificación, acción, observación, revisión) que sostiene el mejoramiento de la práctica.
- Significó la posibilidad de dialectizar la relación entre las necesidades y expectativas del grupo de investigación y la de los destinatarios de Curso.
- La responsabilidad, puente de unión entre la teoría y la práctica, como valores educativos de la libertad frente a las tradicionales relaciones jerárquicas y coercitivas, es posible por la reflexión crítica, y la autocrítica de ideas y de conductas, en el contexto de lo democrático.

- El descubrirse y descubrirse en carencias y limitaciones en la formación, hacer que los cambios impulsados impliquen la auto-transformación, constituyen aprendizajes individuales y grupales sumamente significativos en lo conceptual como también en lo procedimental y actitudinal.

## Bibliografía

Elliott, J. (2000). *La investigación acción en educación*. España: Ed. Morata.

Bausela Herreras, E. (1992). La docencia a través de la investigación–acción. En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 20, 7-36. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>

Moser, H. (1978). La investigación-acción como nuevo Paradigma en las Ciencias Sociales. En *Crítica y Política en Ciencias Sociales* (Vol. 1) Bogotá: Ed. Punta de Lanza.

Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. En *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 1, N° 1, 40-56. <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/numero1/art3.pdf>

Achilli, E. L. (2004). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde Editor.

Rockwell, E. (1985). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. Mimeo

Romero, R. (2001). *Grupo Objeto y Teoría*. Vol. II. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Sirvent, M.T. (2006). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Edición Universidad de Buenos Aires.

Winnicott, D.W (1971). *Realidad y juego*. Londres: Gedisa.

Yuni, C. y Urbano, C. (2009). *Técnicas para Investigar 1, 2 y 3*. Córdoba: Editorial Brujas.



## Los nuevos lineamientos educativos en las prácticas docentes de Educación Primaria

Laura, María

Universidad Nacional de Salta

**Palabras clave:** Nuevos lineamientos educativos, Prácticas docentes, Educación Primaria.

### Resumen

La presente ponencia surge de las experiencias de investigación y extensión de la Universidad Nacional de Salta; que se realizó en una escuela primaria del Dpto. Cerrillos, de la Provincia de Salta. Uno de los interrogantes iniciales se refiere a: ¿Cómo se apropian los docentes de las transformaciones educativas? Con el objetivo de analizar las prácticas docentes en el marco de la nueva Ley Nacional de Educación. Se empleó la metodología cualitativa, con un tipo de diseño exploratorio. Y como técnicas, las entrevistas semi-estructuradas, registros de observaciones, y lectura de documentos actuales.

Podemos destacar desde los registros de campo, de las entrevistas semi-estructuradas realizadas a los docentes y directivos; que las transformaciones educativas no siempre se concretizan en las prácticas. Esto porque, algunos se resisten, otros lo aceptan por obligación; y otros cuestionan críticamente; pero tratan de apropiarse del nuevo discurso.

Es decir, que en primer lugar se asume el cambio como una obligación, por ejemplo: se planifica con el nuevo Diseño Curricular (2010), algunos solamente transcriben los contenidos porque existe poco conocimiento del mismo. En segundo lugar, comienzan a surgir dudas, interrogantes, acerca de lo nuevo sobre las terminologías, estrategias metodológicas, procedimientos, entre otros. Y finalmente, para algunos docentes, existe un convencimiento y conocimiento de la nueva propuesta educativa.

En conclusión, las transformaciones educativas implican un proceso personal que realiza el docente, independiente de la edad, de las exigencias que plantean las instituciones; de la situación socio-económica-cultural que atraviesan. Porque la autonomía profesional, es la que orienta la apropiación de la necesidad de cambio, como la misma dinámica del trabajo docente.

## La presencia de los nuevos lineamientos educativos en las prácticas docentes

Porque pensar un cambio o modificación a partir de una intervención pedagógica implica, en términos generales, al menos cuestionar, cuestionarse o instar a producir interrogantes en los sujetos...

(Zambrano, A. 2011:156)

Los nuevos lineamientos educativos irrumpen las prácticas docentes y en ciertos casos, provocan malestar y dudas; que se escenifican en ciertas reacciones de los docentes. *“Otro cambio”, dice un docente. “Y ya van, tres modificaciones que hacen desde que estoy trabajando como maestro”. “Empecé con la Ley de Educación Común, luego la Ley Federal y ahora la Ley Nacional; pero me parece que estamos peor que antes”. “Y repiten insistentemente todo se debe cambiar”. Situación que genera malestar.*

Pareciera que todo aquello que se viene haciendo está mal, es arcaico, no se ajusta a los tiempos actuales. Denota la permanente desvalorización a la profesión docente, la tarea que realizan, y dejan de lado las condiciones en las que se produce el trabajo docente. Las diferentes dificultades de aprendizaje de los niños, los procesos de inclusión educativa, la desatención de la familia, asumir los riesgos que significa la atención de los niños con necesidades educativa especiales, otros.

Los marcos legales de la política educativa nacional y provincial establecen lineamientos generales para la puesta en práctica en las instituciones educativas. Sin embargo, aparecen como un discurso alejado de la realidad de las aulas. Por lo tanto, se constituyen en “un deber ser” porque responden a la filosofía del Estado, o sea al ideal de hombre que pretenden formar, como a los fines, los fundamentos de la educación para el contexto actual. De esta forma, conforman, los organizadores básicos del sistema educativo, puesto que estructuran la tarea docente, desde el macrosistema.

Si bien, el nuevo discurso plantea la transformación, la concreción en las prácticas institucionales y docentes, es un gran interrogante. Esto, porque no todos interpretan, comprenden las normativas, por diferentes situaciones; falta de conocimiento, lectura, análisis y reflexión de los mismos. De allí que, algunos dan a conocer sus cuestionamientos críticos con o sin fundamentos. Otros obedecen, poniendo en práctica lo solicitado; sin conocer cabalmente la nueva propuesta educativa.

Entonces, el profesional algunas veces asume el rol de técnico y no de un intelectual. Porque el ser profesional, es independiente de la adhesión o no, a ciertas lógicas que plantean la nueva propuesta educativa. Sin embargo, la búsqueda de información, conocimiento e indagación, es un proceso personal. Constituyen respuestas a los propios interrogantes y cuestionamientos a la propia práctica docente.

Las entrevistas a los docentes y directivos dan cuenta, que en muchos casos, la ausencia de argumentos sólidos acerca de la aceptación, rechazo, o la puesta en práctica de los nuevos lineamientos educativos. Una directora expresa: *“cuánto le falta conocer a los docentes, leer las leyes, las circulares, otros lineamientos que se dan a conocer. A la mayoría le falta la cultura de la lectura. Algunos empiezan a leer cuando van a concursar”*. Una docente comenta: *“cuando se empezó a aplicar la Ley Federal, había cursos y cursos y a partir de allí, se empezó a buscar o comprar cartoncitos; pero en la práctica no pasaba nada, seguían igual o peor”*.

Aquí es importante resaltar el significado de los procesos de formación docente en el conocimiento de los nuevos aportes educativos, sus fundamentos. Es decir, conocer para interrogar, analizar, criticar, comprender, reflexionar, comparar, relacionar, etc. No se asocia a la aceptación silenciosa de los lineamientos. Entonces cabe el interrogante, se promueve el conocimiento de lo nuevo, cómo se realiza. Muchas veces el conocimiento de los docentes se asocia, a lo que otros dijeron y las investigaciones, como las lecturas es un ausente, porque ponen fuerte énfasis en la práctica, en lo que deben enseñar.

No es lo mismo hablar con fundamentos, situándose en la realidad socio-económica – política del país, que hacerlo porque alguien lo dijo. De esto, hay mucho para explicar. *“La práctica que aquí está en cuestión, es en efecto una práctica del saber. Ella funciona siguiendo las normas específicas del mundo del saber”* (Charlot, B. 2008:93). Entonces, la lectura de la realidad, debe ser una lectura que implique un profundo análisis de lo que está ocurriendo en las prácticas de las instituciones educativas, para *“considerar lo nuevo”* como posibilidad de reforma de las mismas.

Para que el cambio surja como *“necesidad”* es fundamental reconocer e identificar las problemáticas existentes. Es decir, que no está funcionando bien, por qué ocurre esto, desde los directivos, docentes, alumnos, contenidos, enseñanza, evaluación, estrategias didácticas, como de los padres, entre otros. La reflexión y el análisis será una construcción dinámica que implicará tomar conciencia del por qué y para qué de la transformación.

Entonces no a la manera de adhesión, sino a las posibilidades de revisión – re-estructuración de las prácticas docentes, las normativas presentes y del pasado; incorporarán lo nuevo. Esto abre otra mirada a la propia formación profesional. Es decir, qué significado tiene para cada uno de los directivos y docentes las normativas vigentes, y qué implica para los otros; los padres de los niños y la sociedad.

Sin embargo, al interior de cada institución podemos hablar de las diferentes formas de apropiación de las normas en cada sujeto docente. Apropiación en el sentido de re-construir los fundamentos que sostienen sus propias prácticas. Darle el sentido y significado en el nuevo escenario social. Que no es un puro convencimiento, sino un proceso de transformación de las estructuras de formación. Esto requiere de tiempo, espacios de formación, para asumir coherentemente una posición.

Entonces, no significa prescribir con énfasis lo que *deben* hacer los docentes. Sino comprender la necesidad de transformación que requiere la tarea docente; desde las problemáticas que afronta en el trabajo cotidiano. Y es a partir de allí, que probablemente surgirá la disposición, el interés para resignificar lo que vienen haciendo; y mejorarlo según las explicaciones encontradas. El autor Brailovsky, D. (2008:83) expresa que:

El docente ya no debe seguir obedientemente un currículo prescriptivo y detallado, sino que tiene la obligación de ser creativo y autónomo para diseñar cada una de sus propuestas didácticas. El docente ya no puede conformarse con su formación inicial, sino que debe formarse a lo largo de toda su vida...Debe ser capaz de reflexionar acerca de su propia práctica...

### **Incertidumbres, dudas e interrogantes sobre lo nuevo en educación**

En primer lugar, no todos los cambios en la nueva versión son avances...En segundo lugar, el tiempo y esfuerzo que se requiere para desaprender algunas prácticas e incorporar otras... (Brailovsky, D. 2008:70)

Con los nuevos lineamientos educativos, surgen nuevas conceptualizaciones para el abordaje de las prácticas docentes. Porque responden a determinados fundamentos políticos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, culturales, pedagógicos de la época. En los primeros momentos del proceso de transformación educativa, los directivos y docentes la viven como “rechazo a lo nuevo”. En las entrevistas, mencionan: “no entendemos las nuevas terminologías”, “nos hacemos de escucha, pero no escuchamos”, “hacemos lo que nos dicen, pero no entendemos”.

La supuesta novedad perturba la tarea institucional. No se observan las diferencias, tampoco se establecen comparaciones concretas entre lo nuevo y lo que se está haciendo. Para algunos docentes más jóvenes, recién iniciados o con pocos años de antigüedad es más fácil asumir el cambio, es natural. Este grupo de docentes, leen e investigan más y muestran más flexibilidad para adoptar nuevas posturas frente al conocimiento, a la realidad.

Mientras, que para los docentes mayor antigüedad y más edad generalmente cuestionan los cambios, lo rechazan; algunos de ellos porque establecen comparaciones con lo que vienen haciendo, o lo que hacían antes. Expresan: *“antes los niños aprendían más”, “cada vez, se propone más flexibilidad, no se a donde llegaremos”, “parece que hay más contenidos pero menos profundidad”, “te dicen inclusión, pero es tan difícil con la cantidad de niños que tenemos”, “si trabajamos con la diversidad, pero cada vez se pone más diversa”*. Desde la lectura de las experiencias docentes, lo nuevo desborda la tarea profesional que vienen haciendo, por todos los condicionantes que tienen.

Este grupo de docentes: *que hace la lectura de la realidad* (Freire, P.) desde las experiencias vividas y puestas en práctica; han atravesado enseñando en el marco de la Ley 1420 (1884), la Ley Federal de Educación (1993), y actualmente con la Ley Nacional de Educación (2006). Esto les permite comparar y diferenciar el hecho educativo, en los escenarios políticos-sociales-económicos-tecnológicos de nuestros tiempos. Y además, valorar las construcciones teóricas del pasado y considerarlos para los tiempos actuales.

Entonces, para este grupo el proceso de transformación es lento; consciente- reflexivo y analítico. Porque no todo lo desechan y asumen lo nuevo, sino que realizan una reconstrucción progresiva de lo que están haciendo. Podemos observar, en los grados de estos docentes: el desarrollo de la tarea con mayor autoridad, el trabajo inter-activo en el pizarrón con los diferentes temas, algunos trabajos grupales, evaluaciones periódicas, talleres poco frecuente, etc. A pesar de la primera reacción negativa a los cambios, lo van asumiendo; sin dejar de lado la matriz del pasado.

Los cambios en educación, no sólo se presentan en los fundamentos, en la Ley, y otras reglamentaciones que surgen paralelamente, sino que principalmente se sostiene desde el Diseño Curricular Provincial. Porque a través del cual, la transformación cobra fuerza en las prácticas docentes. Es decir, que hacen los docentes desde sus propuestas didácticas, cómo desarrollan sus clases y qué consideran en la evaluación. Si tienen en cuenta las recomendaciones pedagógicas didácticas; según plan de gobierno Nacional y Provincial. Es en el acto pedagógico donde

comienzan las transformaciones y se vislumbra el cambio. Porque implica un pensamiento y acción en la tarea docente.

El nuevo Diseño Curricular (2010) reemplazó al Diseño Curricular (1995), y presenta una estructuración lógica diferente, y sus fundamentos acentúan los avances de la ciencia, los medios de comunicación y la tecnología. Desde la lectura de este documento, los docentes y directivos, destacan: *“la existencia de otro nivel de especificidad para la tarea docente”*. Esto porque establecen *“las orientaciones didácticas”* (son pistas a considerar en la tarea docente, con flexibilidad y abierto a otras modificaciones), similar al anterior Diseño Curricular (1976). Y en este caso, el término *“nuevo”* se asocia al *“cambio”*.

Y el cambio *“real”* es un proceso lento y progresivo, que avanza, retrocede según las necesidades y proyecciones de las instituciones, no se realiza en el vacío. De allí, que el contexto socio-económico-cultural, las particularidades propias del profesorado, como del equipo directivo y alumnos son ejes de la dinámica de la tarea educativa. En todo momento, convergen las necesidades y las expectativas de los actores, desde; cómo entienden el cambio, o cómo los van entendiendo.

Algunos docentes y directivos, comienzan a incorporar en su lenguaje, en los documentos que elaboran las nuevas terminologías; para estar en consonancia con la reforma. Sin embargo, en algunos casos, sin conocer el significado real de los mismos. En las entrevistas expresan: *“Hablamos de competencias, pero todavía no lo tengo claro”*. *“Ahora dicen que tenemos que trabajar las trayectorias”*. *“Todos dicen que hay que trabajar con la diversidad, pero no te dan algunas ideas”*. *“Ahora tenemos que hacer más y más papeles; hay que escribir los criterios de evaluación, pero cada vez los alumnos están desmotivados”*, otros. *Es natural el malestar, la incertidumbre en la tarea; ante las nuevas exigencias sociales, culturales, educativas. El cambio, requiere de tiempo y toma de conciencia.*

Entonces, cabe un interrogante, cómo asumir los lineamientos de la política educativa con la seriedad que corresponde; permitiendo a los docentes aprender, comprender para hacer. Porque no se trata de la repetición de un discurso, sino de las formas de apropiación. Es importante iniciar con los procesos de formación permanente, a partir de los tiempos y espacios disponibles en las institucionales. Los diversos temas, les permitirán hablar, escuchar, escucharse, dialogar, compartir, crear, proponer; acciones entre los colegas y directivos. La búsqueda de estos espacios de socialización de experiencias, implica sostener, contener, estar con y al lado del otro (docente) que necesita.

Entonces, en qué se convierte aquello que se denomina *nuevo*. O bien, cuál es la intencionalidad que tienen las nuevas conceptualizaciones que se presentan. En este caso, se hace interesante el planteo de los avances de la ciencia, del conocimiento, como fundamentos que los sostienen. O sea que lo nuevo, no se construyó en el vacío; tiene un origen. Y se ancla en las corrientes teóricas de una época determinada.

Esto supone ubicarnos en determinadas lógicas de pensamiento. Por ejemplo: en el área Lengua, antes se hablaba de los contenidos como la “expresión oral y escrita” (Bases Curriculares 1978) y hoy (Diseño Curricular de Primaria, 2010) de la oralidad, la producción de textos. Otro ejemplo: en el área Matemática; antes se decía: ejercitación de las operaciones; hoy, los algoritmos, la capacidad de razonamiento. Es decir, que los avances de las corrientes psicológicas, pedagógicas – didácticas, también explican y fundamentan las nuevas conceptualizaciones que se destacan en el nuevo Diseño Curricular.

El conocer, informar, analizar y reflexionar sobre ellos, implica abordarlos con profesionalidad y compromiso; porque no es tan nuevo para no saber cómo tratarlo. Tampoco es lo mismo, para seguir trabajando de la misma forma. Sin embargo no podemos decir que lo que sabían y hacían hasta ahora ya no sirve. Y deben pensar y hacer algo completamente diferente. Los conceptos se reconstruyen, se resignifican con el avance de la ciencia. Entonces, no significa que todo es nuevo y diferente.

Algunos docentes expresan: *“Yo trabajo con los nuevos contenidos, estos parecen diferentes en su denominación”, “Cuando se habla de nuevo, es diferente en la forma de tratar esos contenidos, aunque parezcan algo similares”. “Entiendo a lo nuevo como diferente, porque se debe enseñar de otra manera”. “No es lo mismo el trabajo que hacíamos antes, y el que tenemos que hacer ahora, con los contenidos”*. Diferentes formas de asumir y comprender lo que se presenta como nuevo, sea en las propuestas curriculares u otras documentaciones. En esto, es importante resaltar las formas de aproximación al conocimiento, la información, que adoptan al interior de las instituciones educativas. Como también, las lecturas y relaciones que se efectúan entre lo viejo y lo nuevo, en las prácticas docentes.

### **Viejas y “nuevas” prácticas docentes**

La modificación de las prácticas docentes es dinámica. Está sujeta a los permanentes cambios; según las estructuras de formación (el conocimiento, la inquietud, el interés) de los actores que intervienen. También, se enriquecen con las experiencias, intercambios entre colegas, con las investigaciones personales; o con la puesta en práctica de ideas, pensamientos,

expectativas, que surgen de alguna forma de la propia creatividad. Es decir, que existen permanentes modificaciones en el día a día.

La intencionalidad es el hilo conductor de la tarea docente. Nada está sujeto al azar. Por ejemplo, los contenidos se seleccionan, secuencian, se organizan y evalúan según determinadas normativas. Como la mirada que tienen del contexto situacional en el que actúan, entre otros.

De alguna forma, las trayectorias personales de formación docente movilizan, orientan las prácticas. Explican de una forma u otra, aquello que se hace, que se deja de hacer; o bien se intenta hacer.

Por el cual no todo es nuevo, y se intenta desechar lo que se venía haciendo. Sino que es necesario re-conceptualizar, re-definir, re-pensar formas de presentar el contenido, enseñar, aprender, evaluar; a la luz de las nuevas corrientes teóricas; del mismo sujeto y de los nuevos escenarios socio-económicos culturales. Y en esto, no todo lo nuevo es lo mejor, como tampoco todo lo que se venía haciendo está mal. Es importante relacionar entre lo que se dice nuevo y lo viejo, y no ampliar las brechas; puesto que esto genera incomprensión, dudas y angustias.

En una entrevista, los docentes expresan: *“Antes, en el primer grado trabajábamos con el Método Natural Italiano y todos aprendían a leer y escribir; ya en el mes de agosto”. “Ahora te dicen que ese Método es tradicional, entonces con qué método hay que enseñar”. “Esto de la repetición por repetir está mal, pero si es importante la memorización. Deben comprender y memorizar. Algunas veces ya no enseñamos a memorizar, porque no queremos ser tradicionales”.* Resultan interesantes las apreciaciones de los docentes, sobre lo que hacen. En este espacio, la escucha y orientación de los directivos, coordinadores, asesores; es necesario para clarificar y hacer posible la reconstrucción de las prácticas docentes.

La necesidad de acompañamiento y asesoramiento es amplia; porque implican procesos de análisis y reflexión permanente de las prácticas. Y en soledad no es posible realizarla. Los espacios de socialización del saber en las instituciones, generan la posibilidad de relacionar- articular, entre lo nuevo y lo viejo. Porque se analizan procedimientos, actitudes y resultados de un proceso dinámico y situado de trabajo. Toda experiencia es válida y se enriquece con los aportes y la revisión crítica de los mismos colegas; y hacen posible los procesos de transformación.

Los docentes expresan: *“Esto lo vengo haciendo de hace bastante tiempo, no sabía si estaba bien o mal, pero yo lo creía importante”. “Cada año voy modificando la planificación, también la forma de presentar los contenidos, los grupos son diferentes”. “Nosotros vamos modificando lo que*



hacemos y luego llegan otras denominaciones". Creo que es importante sostener "lo nuevo" como transformaciones de lo que se venía haciendo, a partir de determinados fundamentos.

### **La autonomía profesional**

La elección de una Carrera docente, implica ya, una decisión de los sujetos. Esto indudablemente, conlleva una serie de representaciones del hacer cotidiano de la docencia. Y, ya en el desempeño laboral, los docentes se encuentran condicionados por múltiples situaciones, que interfieren la autonomía profesional. Porque la autonomía está sujeta y sujeta a las normativas existentes. Por el cual, todo profesional, en tanto sujeto; puede tomar decisiones, ponerlas en práctica y evaluarlas; con una autonomía relativa.

Es decir, que las normativas regulan y entrecruzan las prácticas docentes; dándoles cierta forma de actuación, según la flexibilidad o rigidez que se asume como sujeto formador. En las entrevistas los docentes expresan: *"Tenemos que hacer lo que nos dicen, para eso están las normas. Si no lo haces, no estás acatando los lineamientos". "Yo hago lo que me dicen, así estoy más tranquilo". "Tenemos libertad para trabajar con cualquier metodología, para utilizar diferentes textos, eso no te pueden decir, ahí, soy libre de tomar decisiones". "Creo que no todas las normas tienes que aplicarla al pie de la letra, siempre existe la posibilidad de poder encuadrarla para el mejor funcionamiento de la institución".*

La autonomía de los docentes les permite ser, decidir y hacer. Esto cuando la estructuración de las normas para los sujetos, es flexible. Pero cuando es rígida, estructurada se disminuye con mayor fuerza la autonomía. Y cobra relevancia la aplicación. Los docentes expresan: *"Nos dicen que hagamos proyectos, y hacemos, sin estar tan, tan convencidos que nos darán resultados". "Nos dicen, hay que hacer esto, y lo hacemos; sin conocer tanto el para qué. Y todo es para ayer".* Las diferentes posiciones que afrontan los educadores frente a las normas les permiten actuar, pensar, decidir en el propio espacio de trabajo.

Podemos decir, que todos los docentes poseen autonomía profesional, por las decisiones personales que afrontan en la tarea que desarrollan. Pero está supeditada a ciertos lineamientos de la política educativa. La autonomía profesional refiere a la capacidad que tienen los sujetos para hacer frente a la realidad. Implica una posición frente a los sujetos, al conocimiento, a las estrategias didácticas, a las formas de evaluación. Es decir, qué decisiones toma, asume en la tarea, cómo los fundamenta. En esto, están implícitos un conjunto de valores, creencias, formas de ver el mundo, la vida.

## Reflexiones finales

Si bien los fines de la educación imponen, regulan, comprometen la aplicación y evaluación de las prácticas docentes. Así el saber escoger determinados contenidos, estrategias, resolver un problema, superar los obstáculos, merecen ser reflexionadas y analizadas por los docentes y directivos. Porque las actividades que realizan parten de las propias necesidades, intereses, expectativas; y posibilitan la auto-realización personal.

La posibilidad de actuar con libertad en las propias decisiones, frente a las prescripciones; conforman la dinámica de la tarea profesional que realizan los sujetos en las aulas y en las instituciones. Por el cual, a autonomía también tiene sus límites. Promueve los procesos de selección y reflexión sin condicionamientos externos.

En síntesis, no se modifican las prácticas desde el discurso de “cambio” o “transformación”. Sino que implican un proceso de apropiación personal de lo nuevo, que es lento y dinámico; pero va más allá de los lineamientos. Porque implica un análisis-reflexión y toma de conciencia del mismo. Esto es independiente de la edad, de las exigencias que plantean las instituciones educativas; de la situación socio-económica-cultural que atraviesan los docentes, directivos.

La autonomía profesional es la que orienta la apropiación de la necesidad de cambio, como la misma dinámica del trabajo docente.

## Bibliografía

- Ander-Egg, E. (2005). *Debates y propuestas sobre la problemática educativa*. Rosario- Santa Fe: Ed. Homo Sapiens.
- Bixio, C. (2010). *Maestros del siglo XXI*. Rosario- Santa Fe: Ed. Homo Sapiens.
- Bedacarratx, V. (2009). *Futuros maestros: búsqueda y construcción de una identidad profesional*. Bs. As.: Ed. Biblos
- Boggino, N. y E. de la Vega (2010). *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares*. Rosario- Santa Fe: Ed. Homo Sapiens
- Brailovsky, D. (2008) *Sentidos perdidos de la experiencia escolar*. Bs. As.: Ed. Noveduc.
- Candioti de Zan, M. E. (2001) *La construcción social del conocimiento*. Bs. As.: Ed. Santillana.

- Charlot, B. (2008) *La relación con el saber*. En *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo: Ed. TRILCE.
- Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza*. Rosario- Santa Fe: Ed. Homo Sapiens.
- Devalle de Rendo, A. (2010) *La Formación Docente*. Bs. As.: Ed. Lugar.
- Freire, P. (1974). *Concientización: teoría y práctica de la liberación*. Bs. As.: Ed. Búsqueda.
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Bs. As.: Ed. Espacio.
- Gvirtz, S.; Grinberg, S. y Abregú, V. (2007). *La Educación ayer, hoy y mañana*. Bs. As.: Ed. Aique.
- Gvirtz, S. y de Podestá, M. E. (Comp.) (2011) *El rol del supervisor en la mejora escolar*. Bs. As. Ed. Aique.
- Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas*. Bs. As.: Ed Paidós.
- Zambrano Leal, A. (2011) *Philippe Meirieu-Pedagogía y aprendizajes*. Córdoba: Ed. Brujas.
- Mórtola, Gustavo (2010) *Enseñar es un trabajo*. En *Construcción y cambio de la identidad laboral docente*. Bs. As.: Ed. Noveduc.
- Paquay, Léopold y otros (2005) *La formación profesional del maestro*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Pérez Lindo, A. (2010) *¿Para qué educamos hoy?* Bs. As.: Ed. Biblos.
- Santiago, G. (2010) *¿Es posible trabajar la reflexión en la escuela?* Bs. As.: Ed. Biblos.

## Documentos

Ley Federal de Educación 24195 -1993

Ley Nacional de Educación 26206 -2006

Diseño Curricular 2010- Ministerio de Educación de la Provincia de Salta

Diseño Curricular –Borrador- 1995 Ministerio de Educación de la Pcia.de Salta.

Bases Curriculares- 1978- Consejo Gral. de Educación de la Pcia.de Salta.

## Enseñanza de la Administración: estrategias e innovación en el primer año de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNJu

Postigo, Clemencia Esther

Daher, Gabriela

García Ramirez, Claudia

Daher, Fortunato E.

FHyCS-FCE UNJu

gabrieladaherfiad@gmail.com

**Palabras Clave:** Enseñanza-Aprendizaje, Docentes, Alumnos, Estrategias, Administración

### Resumen

Este trabajo tiene por objeto difundir el proyecto de investigación elevado a la SECTER y denominado “Enseñanza de la Administración: estrategias e innovación en el primer año de la facultad de Ciencias Económicas de la UNJu”, el cual se inscribe en los ámbitos de la educación superior universitaria y se centrará en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la cátedra Teoría General de la Administración, cuya ubicación curricular se encuentra en el primer año del ciclo básico común para las carreras de Contador Público y la Licenciatura en Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Jujuy.

La problemática en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje como las dificultades que se presentan en la práctica docente universitaria tradicionalmente presenciales, se constituyen en una cuestión prioritaria para las universidades. Ello exige la búsqueda permanente de procesos que permitan mejorar la relación docente/alumno enmarcada en las limitaciones naturales presentadas por la masividad del régimen de ingreso irrestricto a los claustros universitarios.

En este contexto el proyecto persigue como finalidad establecer estrategias innovadoras de enseñanza de la administración que se apliquen en el primer año del ciclo básico común de las carreras vigentes en la Facultad de Ciencias Económicas.

Para ello, se consideró como más apropiada la utilización de una metodología cualitativa-cuantitativa que nos permitirá analizar el objeto desde una perspectiva subjetiva-objetiva.

## Introducción

Desde nuestra tarea docente, la cátedra constantemente repiensa el accionar como equipo, centrando la reflexión en el proceso de enseñanza-aprendizaje, concretamente, en las estrategias de enseñanza que se utilizan. En tal sentido, nos preguntamos si las mismas se adecuan al tipo de conocimiento que intentamos transmitir y cómo podemos cambiarlas o introducir otras que modifiquen esta preocupante situación.

A partir de estos interrogantes, se generó la inquietud de encarar este proyecto de investigación, que si se quiere, presenta la novedad de generar un “espacio” que nos permita reflexionar en profundidad sobre esta temática y replantear las estrategias de enseñanza que se pueden llegar a aplicar y los cambios e innovaciones que podemos incorporar en nuestra práctica. Entendemos que este proyecto implica un trabajo de largo plazo, por lo que esta ponencia tiene por objeto difundir el proyecto de investigación elevado a la SECTER y denominado “Enseñanza de la Administración: estrategias e innovación en el primer año de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNJu”.

## Estado actual del conocimiento sobre el tema

De la lectura de diversos antecedentes que existen en el campo de la investigación sobre estudios elaborados en relación a las estrategias de enseñanza y rendimiento académico de estudiantes, hemos seleccionado aquellos que consideramos pertinentes a nuestro trabajo. Sin embargo se presenta como limitación la escasez de trabajos relacionados a la enseñanza de la administración en los primeros años de las carreras de Ciencias Económicas, existiendo en cambio un alto predominio de ensayos para las áreas de contabilidad y matemática.

En primer lugar cabe mencionar el trabajo elaborado por los docentes de la cátedra “Teoría General de la Administración” (2001) al que consideramos antecedente fundamental por constituirse en base para el diagnóstico a efectuar en la presente investigación. En dicho trabajo se analizan los factores involucrados directamente con el alto grado de dificultades en el aprendizaje. Por un lado, el “perfil” del alumno de primer año de la Facultad de Ciencias Económicas que curse la asignatura Teoría General de la Administración; y, por otro, poder apreciar el nivel académico o de conocimiento de los mismos. Ambos con el objeto de definir el nivel de comunicación que deberían utilizar los docentes de la cátedra en oportunidad del desarrollo de las clases. Para el estudio se trabajó sobre una población total de 1277 alumnos.

El estudio desarrollado por Juan Carlos Seltzer (1998:89) representa un antecedente importante por cuanto plantea las percepciones de los estudiantes en pos del aprendizaje. El mismo sostiene que:

(...) los factores que son instrumentales en la definición de la manera de abordaje, están relacionados con sus características personales y experiencias educativas previas y con sus percepciones acerca del contexto de aprendizaje, el que a su vez está determinado por el sistema de evaluación, los contenidos y el método de enseñanza-aprendizaje.

Lazarte, G. en el proyecto “Estudio sobre el alumno ingresante y el impacto del sistema de ingreso a la Facultad de Ingeniería” plantea:

En nuestra Facultad se ha implementado un nuevo sistema de ingreso que tiene el objetivo de disminuir la deserción y el desgranamiento de estos alumnos en las primeras etapas de su carrera y además hay escasa información sobre las características de nuestros alumnos ingresantes. Esto ha motivado la ejecución de este proyecto cuyo objetivo es conocer el perfil del ingresante e investigar el impacto que el nuevo sistema tiene en estos alumnos.

Por su parte Marcoleri, M.E. (2008) en su investigación “La comunicación educativa. Reflexión y análisis en el Área Matemática, en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNJU”, sostiene:

En el campo educativo, existe una gran cantidad de aspectos que deben ser puestos periódica y sistemáticamente bajo la mirada crítica de los actores que en él intervienen. Uno de ellos, la Comunicación Educativa, constituye en el contexto de la búsqueda de la excelencia de la educación superior, un tema de singular interés por su importancia, complejidad y por la vigencia de numerosos problemas asociados a la misma y pendientes de solución. En los albores del siglo XXI, donde numerosos autores hablan de la importancia de la sociedad del conocimiento y de la información, la comunicación educativa desempeña un rol relevante en tanto que existen numerosas alternativas tanto para formar nuevos significados como para procesar la gran cantidad y variedad de información recibida. Esta nueva demanda de la sociedad es un hecho de gran actualidad y hace indispensable un replanteo del proceso de educación superior, para lo cual es necesario superar el instruccionismo y orientarla más a la formación para el futuro desempeño profesional y humano del estudiante. En el

contexto de las asignaturas del Área Matemática de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Jujuy, uno de esos problemas tiene que ver con la dificultad que presentan los estudiantes en el aprendizaje de los contenidos de la citada ciencia. Ante ello, y a la luz del marco teórico enunciado, se plantea a la comunicación educativa como un factor importante que incide en dicho proceso.

Rey Genicio, M. J. (2009) en la investigación “Reflexión y Mejoramiento del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje en las Cátedras de Álgebra y Análisis”, enuncia:

Las asignaturas Álgebra y Geometría Analítica y Análisis Matemático pertenecen al 1º año de Carreras de Ingeniería y Licenciaturas que se dictan en la Facultad de Ingeniería, están relacionadas con las demás materias del plan de estudios, ya que los conocimientos, hábitos, habilidades y capacidades propias del área de Matemática son aplicables en otras asignaturas.

La mejora en estas Cátedras presupone indirectamente avances en las condiciones con que los estudiantes prosigan en sus respectivas Carrera y por la intención de reflexionar sobre la propia práctica en la búsqueda de mejores aprendizajes es que se conforma este equipo de trabajo que pretende llevar a cabo un proceso investigativo desde el marco de la Investigación-acción. Corro, M. E. (2009), por su parte en su investigación “Incidencia de diferentes factores en el rendimiento académico de los estudiantes de los primeros años de las carreras de ingeniería. Un análisis multivariado”, expresa:

En los últimos años se ha detectado una baja sustancial en el rendimiento académico de los alumnos de la Facultad de Ingeniería de la UNJu, que trae aparejado en muchos casos, el abandono de los estudios universitarios. En este trabajo nos proponemos, usando técnicas del análisis estadístico multivariado, investigar relaciones entre los datos sobre el rendimiento académico de los alumnos que cursan el primer año de las carreras de ingeniería de la Facultad de Ingeniería y de distintas variables socioeconómicas, del entorno educacional del nivel medio, actitudinales, etc. y cuantificar la influencia de estas últimas en el rendimiento académico alcanzado por los alumnos en las distintas actividades estipuladas en los planes de estudio.

Como puede inferirse de la lectura de estos antecedentes, es necesario desarrollar estudios que se focalicen en la práctica docente y las estrategias de enseñanza-aprendizaje actuales para producir conocimientos que permitan incorporar prácticas innovadoras que se

traduzcan en mejoras efectivas en el rendimiento de los alumnos. Fundamentalmente porque este conocimiento debe servir a los propios docentes para hacer crítica de sus posicionamientos, de sus miradas acerca de los alumnos y así poder subvertir lecturas hegemónicamente instaladas.

### **Supuestos teóricos que orientan el estudio**

En esta investigación centrada en las estrategias e innovaciones en la enseñanza de la administración en el primer año de Ciencias Económicas, utilizaremos el concepto de enseñanza considerada ésta como un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana, con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas, y también estimulando su experimentación en la realidad. (Gimeno Sacristán, Gómez, 2009: 81)

Asimismo, en cuanto al concepto de enseñanza en el cual se sustenta nuestro trabajo es el de la “buena enseñanza”, la que implica la recuperación de los valores en las prácticas de la enseñanza. Se trata de valores que son inherentes a la condición humana, pero desde su condición social, en los contextos y en los marcos de las contradictorias relaciones de los actores en los ámbitos escolares. (E. Litwin, 1998:95). La buena enseñanza es aquella con intencionalidades definidas y explícitas, que promueve la interacción entre los alumnos y los docentes, y entre los propios alumnos, y que transcurre en un espacio, tiempo y en un contexto socioeconómico determinado. Es aquella en la que un docente, apelando a ideas o a recursos nuevos o existentes, encuentra un sentido, un para qué de ese hacer, lo lleva a la práctica, recupera de modo reflexivo lo que ocurrió y puede pensar en mejorar futuras acciones. (Anijovich-Mora, 2009)

Entendemos que los resultados de este proceso pueden contribuir, entre otros, a la producción de información que posibilite una mejor comprensión del alumno como un todo, desde una perspectiva social, cultural y académica.

Ahora bien, el concepto de estrategia de enseñanza se presenta en la bibliografía referida a didáctica con mucha frecuencia. Sin embargo, no siempre se explícita su definición. Por esta razón, suele prestarse a interpretaciones ambiguas. En algunos marcos teóricos y momentos históricos, por ejemplo, se ha asociado el concepto de estrategias de enseñanza al de técnicas, entendidas como una serie de pasos por aplicar, una metodología mecánica, casi un algoritmo. En otros textos, se habla indistintamente de estrategia de aprendizaje y de enseñanza. En ocasiones, se asocia la estrategia a la actividad de los alumnos y a las tecnologías que el docente incorpora en sus clases.



En este escrito, definimos las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. (Anijovich-Mora, 2009)

Pensar las estrategias de enseñanza como un proceso reflexivo y dinámico implica adoptar una concepción espiralada. Desde esta concepción, asumimos que el aprendizaje:

- es un proceso que ocurre en el tiempo, pero esto no significa que sea lineal, sino que tiene avances y retrocesos;
- es un proceso que ocurre en diferentes contextos
- es un proceso en el que el sujeto que aprende necesita volver sobre los mismos temas, conceptos, ideas y valores una y otra vez; y en cada giro de la espiral, se modifican la comprensión, la profundidad, el sentido de lo aprendido;
- es un proceso al que nunca puede considerársele como terminado sin posibilidades de enriquecimientos futuros, sin la posibilidad de transformaciones posteriores.

Para acompañar el proceso de aprendizaje, es necesario, desde la enseñanza, crear un ciclo constante de reflexión-acción-revisión o de modificación acerca del uso de las estrategias de enseñanza. En este sentido, el docente aprende sobre la enseñanza cuando planifica, toma decisiones, cuando pone en práctica su diseño y reflexiona sobre sus prácticas para reconstruir así sus próximas intervenciones.

Retomemos el concepto de estrategias de enseñanza que definimos al principio: "Conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos". Podemos agregar ahora que las estrategias de enseñanza que el docente proponga favorecerán algún tipo particular de comunicación e intercambio tanto interpersonal como entre los alumnos y el profesor, y entre cada alumno y el grupo. (Anijovich-Mora, 2009:4).

La innovación es entendida como la introducción de cambios justificados. La calidad del cambio dependerá de lo valioso que sea el cambio en sí mismo y de la justificación que tenga y en base a qué criterios se espera que mejoren las cosas. Innovar en docencia es aplicar tres condiciones importantes en todo ejercicio profesional: apertura, actualización, mejora. La apertura está unida a la flexibilidad y capacidad de adaptación. La actualización tiene que ver con la puesta al día, no se trata de improvisar o de inventarse algo, sino de poner al día los sistemas de

enseñanza incorporando los nuevos conocimientos y recursos disponibles. La mejora es un compromiso de toda innovación: parece un contrasentido pensar que se introduce algo diferente para empeorar las cosas. (Zabalza, 2003-2004:120).

En cuanto a la disciplina que nos ocupa, la administración, parece conveniente reflexionar sobre algunas cuestiones. Desde el punto epistemológico la doctrina la categoriza como ciencia y técnica. Es una ciencia y una técnica, pues tiene un objeto de estudio: las organizaciones, al cual trata de explicar y predecir su comportamiento futuro y sobre el cual opera intentando transformarlo. (Castellano, 1998).

A través de la asignatura Teoría General de la Administración se pretende que los alumnos adquieran una serie de conocimientos básicos y fundamentales que les permitan el día de mañana coordinar los elementos que constituyen o componen las organizaciones de la forma más satisfactoria. Como teoría, tal su denominación, intenta orientar el comportamiento del administrador, en este caso, de los futuros administradores, en lugar de enseñar a ejecutar ciertas cosas. Busca enseñar las cosas que deben ser hechas en determinadas circunstancias o ambientes – el por qué y no el cómo-. Busca enseñar a pensar, a discernir a partir de un bagaje de conocimientos, conceptos e ideas que serán su herramienta de trabajo, desarrollando fundamentalmente la habilidad conceptual tan necesaria en los administradores de hoy.

### **Justificación del proyecto**

El escenario que se presenta día a día en las casas de altos estudios adopta características extraordinariamente diferentes, que van mutando en forma permanente al ritmo de los avances tecnológicos como de las nuevas pautas culturales que adoptan nuestras comunidades. En este contexto, a lo largo de nuestra experiencia docente en Administración no fueron pocas las dificultades a las que debimos afrontar, ni escasos los esfuerzos realizados para mejorar nuestro desempeño docente. A pesar de ello, seguimos sin observar índices satisfactorios en los alumnos, en cuanto a una adecuada relación en la terminalidad de la educación superior. Entendemos que esta compleja situación no es exclusiva del área temática que nos ocupa, como así tampoco de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNJu, sino que responde a un todo complejo que conforma una cantidad innumerable de hechos concurrentes del macro ambiente.

Tal afirmación, fue objeto para fundamentar el Proyecto de apoyo para el mejoramiento de la enseñanza en primer año de carreras de grado de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática que realizara en el año 2008 el Ministerio de Educación de la Nación a través de la Secretaría de Políticas Universitarias.

Entre los fundamentos de ese programa se expresa:

(...) en función de los datos consolidados de todas las Universidades Nacionales, inherentes a la cantidad de alumnos que ingresan a estudiar las carreras de Ciencias Exactas y Naturales, de Ciencias Económicas y de Informática mencionadas y al rendimiento académico observado a los mismos, considera que es prioritario llevar adelante acciones de apoyo para la mejora del rendimiento de los alumnos ingresantes, durante el primer año de desarrollo de la carrera. Este apoyo tendrá además un efecto directo en los años posteriores de cursado y fundamentalmente en las tasas de egreso.

Asimismo, del relevamiento realizado surge que de acuerdo a los datos consolidados, alrededor de un 40% de los estudiantes que cada año ingresan a la universidad abandonan su carrera en primer año, un porcentaje menor pero todavía importante lo hacen en el segundo año. Algunos de esos estudiantes cambian de carrera y la mayoría abandona sus estudios.

Son diversas las causas de ese tan alto nivel de fracaso. Algunas son externas a la universidad: los problemas socioeconómicos, las deficiencias de formación que se arrastran de los niveles anteriores de la educación, la falta de adecuada orientación vocacional, entre otras, se pueden señalar como relevantes. Ante esta situación las universidades están desarrollando acciones de distinta naturaleza, pero todas con la misma finalidad; mejorar las condiciones de ingreso a través de acciones remediales que permitan ayudar a superar a los alumnos los problemas cognitivos, actitudinales y/o aptitudinales que les impiden integrarse con posibilidades reales de éxito a la enseñanza universitaria sin olvidar que muchos de los que ingresan a la facultad han estado alejados de las aulas por varios años.

También existen factores que son atribuibles a la estructura y al desarrollo del sistema universitario. Las peores condiciones para el aprendizaje se dan muchas veces en los primeros años, incluso en carreras y universidades que no tienen matriculaciones masivas.

Los recursos son en general escasos y las modalidades pedagógicas no necesariamente son las apropiadas para ayudar a los estudiantes en la difícil transición hacia la educación superior. Sin embargo, caeríamos en un análisis simplista, si pensamos que las causas que concurren para generar este resultado solo pueden tener su origen fuera del "sistema cátedra".

Ante esta situación, constantemente estamos repensando nuestro accionar como equipo, el cual está centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, concretamente, en las estrategias de

enseñanza que utilizamos. En tal sentido, nos preguntamos si las mismas se adecuan al tipo de conocimiento que intentamos transmitir y cómo podemos cambiarlas o introducir otras que modifiquen esta preocupante situación.

A partir de estos interrogantes, se generó la inquietud de encarar este proyecto de investigación, que si se quiere, presenta la novedad de generar un “espacio” que nos permita reflexionar en profundidad sobre esta temática, a partir de un diagnóstico preciso sobre las estrategias de enseñanza que se pueden llegar a aplicar y los cambios e innovaciones que podemos incorporar en nuestra práctica.

De los datos e información que vayan surgiendo del estudio a realizar, se evaluará oportunamente si la innovación requerida debe ser radical o incremental, o de producto o proceso. La idea es explotar las oportunidades que ofrecen los cambios, lo que nos obligará a que sea fundamental la generación de una cultura innovadora que permita a la cátedra ser capaz de adaptarse a las nuevas situaciones y exigencias del proceso enseñanza aprendizaje.

### **Objetivos Generales y Particulares**

Objetivo General:

Establecer estrategias innovadoras de enseñanza que potencien el proceso de enseñanza-aprendizaje de la administración en el primer año de las carreras de Contador Público, Licenciado en Administración de Empresas y Licenciado en Economía de la UNJu.

Objetivos específicos:

- Describir y analizar el impacto de las estrategias e innovaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura Teoría General de la Administración.
- Identificar las limitaciones y dificultades que se presentan ante las estrategias innovadoras en la enseñanza de la Administración.
- Reflexionar acerca de los modelos y principios didácticos que guían el proceso de innovaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Construir indicadores que permitan medir y evaluar las estrategias e innovaciones del proceso de enseñanza

### **Metodología**

Hipótesis de la Investigación:

- ¿Las estrategias e innovaciones en la enseñanza de la cátedra Teoría General de la Administración impactan en el rendimiento de los alumnos?

- ¿Cómo se expresan en el grupo de clase las estrategias e innovaciones en la enseñanza de la administración?
- ¿Cuáles estrategias e innovaciones de enseñanza se aplican en la asignatura?
- ¿Qué indicadores nos permiten evaluar y medir el impacto del uso de nuevas estrategias de enseñanza?

La metodología de investigación desde la cual sostenemos nuestro proyecto, se enmarca dentro de una perspectiva interpretativa, teniendo en cuenta que la realidad es dinámica y cambiante. La orientación interpretativa, que sustenta esta investigación, permitirá caracterizar las estrategias y procedimientos que utilizan los actores académicos para comprender las diferentes formas de interacción entre docentes y alumnos teniendo en cuenta la complejidad que encierra el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Consideramos importante para nuestra investigación, llevar adelante la estrategia de la triangulación de datos. Queremos decir con esta idea que como investigadores, consideramos enriquecedor combinar metodológicamente datos cuantitativos y cualitativos, ya que los mismos no deben ser considerados como campos rivales, sino complementarios. Esta idea da cuenta de que existe la posibilidad de que en la práctica de la investigación pueden convivir dos paradigmas.

La particularidad de esta combinación, se evidencia en que cada uno provee información que complementa la que provee el otro, de modo que esta convergencia permite la neutralización de los sesgos presentes en uno u otro método. (Denzin, 1978; Fielding, 1986; Reichardt, Ch y Cook, 1995)

Entre las múltiples técnicas para la recolección de datos, que permitirán al investigador abordar su objeto de estudio se encuentran: cuestionarios (alumnos), entrevistas (docentes), observaciones (auxiliares y alumnos), análisis documental, etc.

Unidad de estudio u observación: Cátedra.

Unidades de análisis: Integrantes de cátedra.

Alumnos. Se trabajará con una muestra de 250 alumnos del total de inscriptos.

Contexto: Facultad de Ciencias Económicas de la UNJu.

**6. Plan de Actividades (tentativo)**

Año 1	Año 2	Año 3
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relevamiento de antecedentes históricos.</li> <li>• Elaboración y prueba de los instrumentos de recolección de la información (entrevistas, observación, cuestionarios, etc.).</li> <li>• Trabajo en terreno en la cátedra (cuestionarios, entrevistas no estructuradas, observaciones, focus group, etc.).</li> <li>• Análisis de datos y elaboración de informes y partes de avance.</li> <li>• Seminarios internos de estudio, discusión y de evaluación de los partes de avance.</li> <li>• Comunicación de avances y hallazgos de la investigación en reuniones científicas y publicaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relevamiento de antecedentes históricos.</li> <li>• Elaboración y prueba de los instrumentos de recolección de la información (entrevistas, observación, cuestionarios, etc.).</li> <li>• Trabajo en terreno en la cátedra (cuestionarios, entrevistas no estructuradas, observaciones, focus group, etc.).</li> <li>• Análisis de datos y elaboración de informes y partes de avance.</li> <li>• Seminarios internos de estudio, discusión y de evaluación de los partes de avance.</li> <li>• Comunicación de avances y hallazgos de la investigación en reuniones científicas y publicaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo en terreno para ajuste y triangulación de datos.</li> <li>• Análisis de datos y elaboración de informes.</li> <li>• Seminarios internos de estudio, discusión y de evaluación de los partes de avance.</li> <li>• Comunicación de avances y hallazgos de la investigación en reuniones científicas y publicaciones.</li> <li>• Actividades de transferencia.</li> </ul>

**Transferencia**

Este proyecto pretende contribuir con la producción de información a una mejor comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje y una mayor calidad y efectividad en la interacción alumno-docente, frente a estrategias innovadoras y nuevos modelos de enseñanza.

También espera poder aportar al proceso de transformaciones y cambios en la concepción de los docentes con respecto a su trabajo y a su función en la sociedad actual.

Lograr un espacio de intercambio y coordinación entre docentes, investigadores, estudiantes y otros actores del sector para construir una red de innovación en la enseñanza que contribuya al fortalecimiento del sistema en su conjunto.

Asimismo, establecer canales de comunicaciones firmes y permanentes con docentes del área administración de otras universidades, de institutos de educación superior no universitarios y escuelas de nivel medio con modalidades en economía y administración.

## Bibliografía

Anijovich, R y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Corro, M. E. D/0076feb-2009/ dic-2011 "Incidencia de diferentes factores en el rendimiento académico de los estudiantes de los primeros años de las carreras de ingeniería un análisis multivariado". Disponible en [http://www.unju.edu.ar/secter/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12&Itemid=18](http://www.unju.edu.ar/secter/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=18) (27/11/10).

Cook, T. D. y Reichardt, CH. S. (1995) *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en la investigación evaluativa*. Madrid: Morata. (2ª edición).

Chiavenato, I. (1994). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. México, McGraw-Hill (2ª edición en español).

Ezcurra, A.M.; de Lella, C. y Krotsch, C. (1994). *Formación Docente e Innovación Educativa*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Fichas de cátedra: "Teoría General de la Administración". Facultad de Ciencias. Económicas – UNJU. 2001.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (2009) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata. (11ª edición).

Lazarte, G. D/0052ene-2007/ dic-2010 "Estudio sobre el alumno ingresante y el impacto del sistema de ingreso a la Facultad de Ingeniería" Disponible en [http://www.unju.edu.ar/secter/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12&Itemid=18](http://www.unju.edu.ar/secter/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=18) (27/11/10).

Lucarelli, E. (2000). *El Asesor Pedagógico en la Universidad: De la teoría práctica a la práctica de la formación*. Buenos Aires: Paidós.

Marcoleri, M. E. B/0022ene-2008/ dic-2010 "La Comunicación Educativa. Reflexión y análisis en el Área Matemática, en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Jujuy". Disponible en

[http://www.unju.edu.ar/secter/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15&Itemid=20](http://www.unju.edu.ar/secter/index.php?option=com_content&view=article&id=15&Itemid=20) (27/11/10).

Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias (2008). "Proyecto de apoyo para el mejoramiento de la enseñanza en primer año de carreras de grado de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática".

Rey Genicio, M.J. D/0081ene-2009/ dic-2011 "Reflexión y Mejoramiento del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje en las Cátedras de Álgebra y Análisis". Disponible en [http://www.unju.edu.ar/secter/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12&Itemid=18](http://www.unju.edu.ar/secter/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=18) (27/11/10)

Seltzer, J.C. (1998). "¿Aprenden sus alumnos?". Ponencia presentada en IX Jornadas Universitarias de Contabilidad. Facultad de Economía y Ciencias Comerciales. Área pedagógica y de Investigación. Mendoza. Universidad del Aconcagua.

Steiman, J. (2008). *Más didáctica en la Educación Superior*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Zabalza, M. A. (2003-2004). *Innovación en la enseñanza universitaria*. Contextos Educativos, 6-7. Disponible en: [dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?articulo=1049473](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?articulo=1049473)



## Estudiante e investigador como escritor y orador competente

Zambrano, Alvaro Fernando

Rivera, Mónica Gabriela

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-UNJu

alvaferzambrano@gmail.com

**Palabras clave:** formación académica, estudiante/investigador, oralidad, escritura, experiencia.

### Algunas precisiones iniciales

No son pocos los juicios que puntualizan la necesidad –cuando no la impronta- que “pesa” sobre el estudiante universitario y que lo interpela a adquirir técnicas que le permitan abordar críticamente los contenidos previstos para su formación. Esto es, en primer lugar, dar cuenta de un orden discursivo que en su devenir va cristalizando pre-juicios (ideas pre concebidas) que, implícitamente, lo ubican en un lugar de “falta” –vale decir, como *carencia* y como *error*-; y en segundo lugar, reconocer en el ámbito universitario académico y sus prácticas la institución de una *cultura*.

La lectura de los textos de orden científico-académico que definen a aquella cultura no siempre comporta una construcción del conocimiento que esté sostenida en el rigor y el afán interrogativo; así, nuestro proyecto se vio alentado por el siguiente cuestionamiento: ¿cómo coadyuvar a la formación del estudiante como escritor y orador competente?; premisa que nos permitió postular nuestro objetivo general: optimizar el desenvolvimiento de los estudiantes en el trayecto formativo a partir del diseño de una dinámica en la que se articulen la redacción, exposición y defensa de sus producciones con los procesos de investigación y reflexión que las sustentan. Atentos a ello, pudimos precisar los siguientes objetivos particulares:

1. Propiciar la reflexión sobre las prácticas y contextos comunicativos del ámbito académico.
2. Promover en los estudiantes metodologías orientadas al trabajo intelectual con miras a la auto-superación del error/debilidad en la producción y comunicación de trabajos de orden científico-académico.
3. Iniciar a los cursantes en el proceso de investigación y divulgación de los resultados.

Este documento tiene por finalidad socializar, en primer lugar, algunos lineamientos generales para dar cuenta del alcance del Sub-proyecto: Curso-Taller “La expresión oral y escrita

en el ámbito universitario”, y en segundo lugar, una experiencia integradora orientada a la formación y prácticas del estudiante como investigador. Finalmente, presentaremos los resultados parciales constituidos ya en premisas generales.

Dicho sub-proyecto se inscribió en el marco del Proyecto General de Ayuda a las Ciencias Humanas (ProHum), por un período de tres años (ciclos lectivos 2010, 2011 y 2012), y cuya población destinataria fueron los estudiantes de los 2° y 3° años de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Letras de la FHyCS.

La delimitación de la población destinataria se sostuvo en las investigaciones realizadas por Paula Carlino (2005), quien advierte que “la fuerza del concepto de alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir -de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos”. Por ello:

La especialización de cada campo de estudios ha llevado a que los esquemas de pensamiento, que adquieren forma a través de lo escrito, sean distintos de un dominio a otro. Además, los profesores no somos plenamente conscientes de que nuestras disciplinas están compuestas de ciertos usos del lenguaje, que involucran determinados modos de comprensión y organización de los fenómenos estudiados.

Visto así, por un lado, los estudiantes de Letras de los segundo y tercer años ya tuvieron una primera experiencia de las demandas que la vida académico-universitaria exige –pues abordaron el objeto de estudio definido a partir de una aproximación desde la Lingüística, la Gramática y la Literatura como campos de conocimiento y prácticas discursivas.

### **Diagnóstico y planificación**

El primer elemento que debemos señalar se sitúa en un orden contextual ya que pone de relieve las dificultades que provoca el ingreso a una “nueva cultura” (Carlino: 2003), vale decir, los requisitos, las exigencias, las libertades, las dinámicas de cátedra, con los que se enfrenta el estudiante en la primera etapa de su trayecto; ya que tanto la situación comunicativa en el aula como el abordaje y producción de textos de orden científico, lo ubican en un terreno “nuevo” –el universitario- que le exige el aprendizaje de destrezas y procedimientos específicos con los cuales deberá operar en la construcción del conocimiento propiamente disciplinar.

De allí que se haga necesario el acompañamiento -articulado y conjunto al desarrollo de las cátedras- a fin de coadyuvar a la sistematización conceptual a partir de la puesta en práctica de tales procedimientos.

Esto se confirma con el segundo elemento, la objetivo-expectativa de los talleristas que se orientan puntualmente a la producción de textos, ya de orden escriturario ya de orden oral, en la esfera de la praxis académica, y que formalizamos en el siguiente detalle:

- Distinción y pertinencia de cada tipo de código (oralidad y escritura) de acuerdo a las situaciones comunicativas propias del ámbito académico.
- Identificación de las particularidades de los géneros discursivos.
- Inscripción y reconocimiento de las instancias enunciativas. Construcción de los lugares de enunciación: configuración de los sujetos enunciador y enunciatario.
- Propiedades del texto: coherencia superficial, en la percepción de la unidad semántica y estructural; y coherencia profunda, en los procedimientos gramaticales y léxicos.
- El proceso de escritura: instancias de planificación, textualización y revisión.
- El proceso de lectura: fortalecimiento de estrategias de lectura y construcción de la significación y el sentido.

En esta línea de pensamiento, el tercer elemento refiere a las prácticas propias del campo de la investigación, entre las que sobresalen: el afán de la investigación y la investigación orientada. Dado este marco, es lícito presuponer los siguientes ejes: reconocimiento de un tema; la exploración y búsqueda de información pertinente al tema propuesto; sistematización de la información recabada (métodos); el proceso de escritura como resultado de la labor investigativa. Comunicación y socialización.

Atendiendo a estos elementos, los contenidos conceptuales abordados fueron seleccionados y sistematizados en una primera planificación que contemplaba las demandas surgidas de aquel estado de diagnóstico (fortalezas y debilidades que sintetizamos anteriormente) y que dado su estatuto de planificación fue precisándose con el devenir de la práctica misma, haciéndose evidente con ello la dinámica requerida por la modalidad de curso-taller.

De esta manera, exponemos la propuesta definitiva que se organizó en cuatro bloques y a su vez, cada uno de ellos, en 5 áreas: Lingüística del Texto, Normativa, Metodología de la Investigación, Oratoria y Técnicas de investigación, y Textos Instrumentales, pudiendo cada una de ellas aparecer más de una vez dentro de cada bloque con el objetivo de mostrar cómo fueron articulándose dichos ejes de contenido, tanto en su interrelación como en sus conexiones con los bloques restantes. (Anexo)

### **Actividades y dispositivos**

A continuación detallamos algunas actividades que consideramos operativas a nuestra comunicación.

**a. Reunión con los equipos de cátedra de 2° y 3° años.** Se realizaron apenas iniciados cada uno de los tres ciclos lectivos. Se creyó oportuno tal momento puesto que era necesario que cada una de esas cátedras participara habiendo tenido una primera aproximación a la población destinataria, lo que permitiría situar el intercambio de ideas, percepciones y representaciones desde la práctica y conocimientos genuinos respecto de dicha población.

Los encuentros se iniciaban con la exposición de un panorama general de los objetivos y resultados alcanzados en la etapa anterior. Esto posibilitó situar la reflexión y el análisis en el marco de las nuevas políticas universitarias, vistas las necesidades y debilidades en el orden de la producción de textos académicos reconocidas en los destinatarios, con lo cual surgió del consenso como imperativo el trabajo solidario y conjunto para superar dichas debilidades, a la vez que optimizar la formación profesional de los estudiantes.

Teniendo en cuenta estos índices, cada reunión fue propicia para generar canales de comunicación entre este equipo y dichas cátedras, lo que redundó en el acuerdo de dispositivos articulados para un mejor seguimiento y monitoreo de la labor.

**b. Material didáctico sistematizado.** Se debe indicar que se diseñó y compuso Cartillas de Trabajo que fueron constituyéndose -si bien sobre una propuesta inicial de este equipo- con la flexibilidad necesaria para permitir la incorporación o el desplazamiento de isotopías y prácticas que fueron imponiéndose dada la dinámica misma de taller, esto es, textos propuestos por los mismos talleristas, acompañamiento en las actividades de producción y/o investigación solicitadas por las cátedras, revisión de técnicas o procedimientos con el afán de alcanzar mayor profundización de la puesta en práctica, lo cual implicó la ampliación de ejercicios y actividades para la superación de las debilidades advertidas en el proceso de transposición, entre otras.

Al ser las Cartillas el resultado de una composición articulada y conjunta, a la vez que gradual, se constituyen por sí mismas como un índice palpable del proceso, no sólo de transposición sino, fundamentalmente, de apropiación y construcción del conocimiento.

El diseño general de este material tenía como objetivo la puesta en práctica de los contenidos, es decir, su operatividad en resoluciones óptimas y eficaces por lo cual se privilegió el aspecto práctico. Sin embargo, con el correr de los encuentros se consideró oportuno incluir una breve referencia teórica para indicar el marco en el que las actividades se concretaban, vale decir,

la instancia práctica devenida en reflexión teórica al final de cada encuentro quedaba sintetizada en algunos principios generales de los que da cuenta dicha referencia. En esta línea de sentido, el material sistematizado no sólo capitaliza lo procedimental y conceptual sino que aspira ser un elemento de consulta y/o guía en futuras producciones.

Esta forma de composición favoreció, a su vez, la reflexión y puesta en práctica conjuntas, esto es, la socialización desde la experiencia compartida de los procesos de lectura y escritura con un carácter interrogativo según los trayectos y las perspectivas particulares de los talleristas.

**c. Modalidad y monitoreo.** Se reafirma la modalidad de curso-taller por cuanto ha permitido optimizar el seguimiento, esto es: por un lado, atender al proceso de aprendizaje y, por otro, considerar las exigencias y los esfuerzos planteados por la vida universitaria desde la mirada y experiencias de los estudiantes.

Se priorizó la producción individual generando una dinámica que fue desde el reconocimiento del error a su superación a través de la autocorrección. Aún cuando se produjo una reorganización de los contenidos conceptuales se hace necesario aclarar que la articulación de los elementos señalados anteriormente fue la que primó a lo largo del taller, es decir que fue la misma práctica la que devino construcción teórica.

### **Formación e investigación: una experiencia**

Exposiciones de trabajos de investigación en el marco de las 1° Jornadas de Estudiantes de Letras "Homenaje a Néstor Groppa". Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy, octubre de 2011.

Las jornadas operaron como punto de inflexión en el desarrollo del curso-taller. Esta actividad fue desarrollada durante la segunda etapa del proyecto (ciclo lectivo 2011) y reviste gran importancia pues permitió una intervención de los cursantes como partícipes activos en tal evento, de modo tal que, a fin de dar cuenta de todos los elementos involucrados en esta práctica, se la describirá distinguiendo dos campos:

*Integración procedimental:* vistos los objetivos de este sub-proyecto, la participación en unas jornadas se ofrece como un motivo y una posibilidad. Motivo, en tanto que es la excusa válida para la realización del sujeto como sujeto-investigador y sujeto-escritor; y posibilidad, en cuanto se presenta como el espacio propicio para la puesta en acto de una práctica institucionalizada, esto es, que conjuga las exigencias y potencialidades de la vida universitaria al tiempo que los mandatos y formalidades de la experiencia académica.

En pos de ello, se alentó a los estudiantes para que participaran en calidad de expositores, pues con ello realizaron un recorrido donde intervinieron varios aspectos, desde el generar en ellos el entusiasmo por la investigación hasta la socialización de sus resultados y el debate con sus “pares” como forma de construcción compartida del conocimiento.

Para esto, y recurriendo a los vínculos establecidos con los equipos de cátedra, se planificó una metodología de trabajo a partir de la articulación entre el docente disciplinar (que asumió el rol de director, ya que orientó, principalmente, en la construcción del marco teórico y analítico), el estudiante-investigador y el equipo del taller (que obró como guía de la labor investigativa en general y escrituraria, en particular). Es necesario decir que el compromiso asumido por el docente director se materializó en el aval académico de la ponencia.

*Integración conceptual:* para abordar este campo se discriminará cuatro órdenes que guardan una evidente relación con los Bloques que componen el programa desarrollado (Anexo I): prácticas de investigación, prácticas de escritura, oratoria, selección y uso de géneros discursivos.

1. Prácticas de investigación: la dinámica propuesta los llevó a asumir el rol de investigador, por lo que su protagonismo se transformó en el eje en torno del cual se organizó el acompañamiento disciplinar y metodológico. Así, se posicionaron frente al objeto de conocimiento con total libertad e inquietud intelectual, logrando formular sus temas de investigación, fijar objetivos, plantear hipótesis y conjeturas, realizar rastreos bibliográficos y abordar el análisis con el afán de hallar o construir fundamentos. Lo enriquecedor de esta práctica radica, entonces, en que ellos asumieron una posición activa que los impulsó no sólo a vislumbrar el tema de investigación, sino también y, a la luz de ello, elegir al docente director adecuado. De esta manera, se desplaza el valor del trabajo de investigación desde su percepción como elemento de evaluación y acreditación hacia una valoración de la investigación como búsqueda y construcción del conocimiento. La labor investigativa cumple su ciclo en esa instancia de comunicación abierta y recursiva que excede el ámbito circunscripto de prácticas preparatorias al interior de las cátedras, lo que permitió que realizaran una primera experiencia, esto es, que logran exitosamente vivenciar esa labor.
2. Prácticas de escritura: hallar las circunstancias apropiadas para el ejercicio de la escritura académica es realmente ideal en el marco de unas Jornadas de investigación, es decir, en la articulación y jerarquización de métodos y destrezas en pos de una textualidad final que resuma ambos procesos -investigación y escritura-. Esto es así en la medida en que esta práctica permitió reunir dos cualidades implicadas por la escritura desde dos puntos de

vista distintos pero solidarios, a saber, reconocerla como demanda y como potencialidad. La primera, muestra un recorrido que va desde la expectativa del estudiante investigador hacia los contenidos conceptuales y procedimentales previstos por este equipo, ya que esa pretensión posibilitó focalizar dichos contenidos a partir de un marco preciso de realización; mientras que, la segunda, explota las posibilidades que estas circunstancias y práctica académicas propician.

Situados en este cruce, se les hizo más cercana la concepción de la escritura como proceso, en tanto que pudieron experimentar cada una de las instancias que lo comportan: planificación, textualización y revisión, advertidas con mayor detenimiento en la medida en que fueron realizadas o concretadas en lapsos mayores que alentaron la reflexión y profundización sostenida y rigurosa.

Esta conexión entre investigación y escritura se puso de relieve en cada parte del proceso, por lo cual se hace lícito mencionar los aspectos nodales abordados en cada una de ellas. La planificación involucró: sistematización de idea/s, formulación de las primeras conjeturas o hipótesis, diseño de un primer plan de escritura, confección de cuadros, esquemas, redes en la exploración bibliográfica para la constitución del marco teórico, elección del género discursivo apropiado (reconocimiento y estipulación de sus particularidades: lugar de enunciación, destinatarios previstos, esferas de realización, tonos y estilos posibles). En cuanto a la textualización cabe indicar: elaboración de un primer borrador que permitió la ejecución de estructuras y superestructuras planificadas, el desarrollo mismo de las ideas en función de la progresión temática, puesta en juego de distintos procedimientos y estrategias, tales como la descripción, la argumentación, la contrastación, entre las más significativas, sin perder de vista las potenciales reorientaciones o precisiones del bosquejo inicial en relación con las premisas emergentes del pensamiento especulativo que toda investigación supone. Y, por último, la revisión en dos orientaciones: por un lado, la fidelidad entre “el querer decir” y lo efectivamente dicho que los llevó a comprender la necesidad de la reescritura y, por otro, el aspecto propiamente formal, es decir, la conjunción de los órdenes lingüístico-gramaticales y de estilo.

Es importante destacar el impacto de la metodología de trabajo integrado, o sea que, la colaboración del docente director - a través del seguimiento y orientación metodológica y disciplinar- y de los demás participantes del taller –como primeros receptores activos-

redundó en la actitud reflexiva del estudiante-investigador que se hizo evidente en el ejercicio de la escritura como praxis compleja y recursiva.

3. *Oratoria*: el género ponencia exigió trabajar los siguientes aspectos: lectura en voz alta (dicción, fonación y entonación), ritmo de la lectura, ejercicios respiratorios. El resto de los aspectos implicados por la oratoria los expondremos con próximo orden.
4. *Selección y usos de géneros discursivos*: permitió poner de relieve las conexiones existentes entre las dos facetas implicadas por la noción de género discursivo. Una de ellas, de tipo estructural, generó el marco necesario para que los estudiantes pudieran desarrollar su enunciado, vale decir, su producción textual; en otras palabras, el género discursivo como enunciado relativamente estable propició el uso de las prácticas anteriormente reseñadas en la concreción de una totalidad significativa. Luego, esta producción se inscribió en un contexto real, con lo cual queda manifestada la faceta comunicacional que conlleva toda producción enunciativa; dicho de otro modo, se provocó que los talleristas llevaran adelante estrategias de reconocimiento, selección y jerarquización de elementos que hacen a la composición de estos géneros discursivos. Así, tuvieron que identificar el contexto de realización (ámbito institucional, académico, área de conocimiento, tipo de actividad en la que se participa); seleccionar algunos géneros discursivos propicios para la producción a la que se aspira; advertir y elegir una jerarquía apropiada a su desarrollo (visto que tuvieron que abordar más de un género que sería puesto en acto: exposición, ponencia y debate); construir un lugar de enunciación, esto es, la de un sujeto enunciator apropiado al género y, por ello, a la esfera de la praxis; prever los destinatarios de su enunciado e, ipso facto, las posibles devoluciones, intervenciones y cuestionamientos; y, finalmente, inscribirse como sujetos activos en el desarrollo, legitimación o cuestionamiento de una cadena discursiva real.

Consignamos a continuación título de las comunicaciones, autores y directores:



Comunicación	Autor/es	Director (cátedra)
La función didáctica de los relatos orales en la puna jujeña.	Raúl Walter Quispe	Profesora adjunta de Introducción a la Literatura. 1° año.
Madame Bovary: ¿culpable o víctima de su libertad? Manifestaciones del alma femenina en el discurso.	Noelia Romina Vásquez	Auxiliar Docente de Literaturas Europeas II. 3° año.
La intervención de Tiresias en la obra "Edipo rey" de Sófocles.	José Luis Silisque	Profesor adjunto de Literaturas Clásicas. 1° año.
Leyendas urbanas: el motivo de la "mujer fantasma" en las narraciones orales y su inserción en la literatura.	Mariana Martínez	Jefa de Trabajos Prácticos de Literatura Latinoamericana. 2° año.

### Impacto

En primer lugar se debe indicar que el destinar una Mesa de Expositores especialmente para los participantes del curso-taller en el marco general de las jornadas, fue sumamente positivo, ya que favoreció la integración procedimental y conceptual antes desarrolladas, a la vez que la actuación de los estudiantes como protagonistas en una esfera particular de las prácticas de la vida académica y universitaria.

Este valor se sostiene en dos parámetros distintos pero interconectados: uno referido a las dinámicas particulares de implementación y desarrollo de las cátedras, es decir, a sus afanes y limitaciones cifrados por sus también particulares objetos de estudio, abordajes teóricos privilegiados y metodologías previstas. Quizás sea oportuno pensar en este momento en el concepto de "lo mereológico" como elemento teórico a fin de que sirva para echar luz sobre la observación que se intenta presentar. La Mereología es una teoría matemática que refiere las relaciones planteadas entre las partes y el conjunto, es decir, entre las partes como constituyentes de un todo que se compone no sólo de ellas (por lo tanto, ese todo no es equivalente a la suma de sus partes), sino también y, fundamentalmente, por ese plus que las relaciones implícitas posibilitan.

Atendiendo a este presupuesto, se considera que la actividad de participación en las jornadas se le plantea al estudiante como la posibilidad real de proyección y superación del conocimiento situado que las cátedras –esto es, las partes que componen el trayecto formativo– proponen, en pos de la construcción del conocimiento en un espacio que las excede permitiéndole

advertir y operar las conexiones intrínsecas necesarias para la realización de una práctica discursiva devenida en un “todo” integrador.

El segundo parámetro remite al reconocimiento de las jornadas como punto de inflexión en el desarrollo del curso-taller que permitió capitalizar la resolución de ejercicios que alentaron la reflexión teórica, esto es, la dinámica procesual en la construcción del conocimiento que sostiene el trabajo de taller, en una práctica que, de fondo, los impulsa a asumir un carácter interrogativo, no sólo frente a aquello que se le ofrece como conocido (competencias, procedimientos, destrezas y conceptos) sino también a aquello que sobreviene como “desconocido” (todo lo que supone la efectiva participación como expositor en dichas jornadas).

En segundo lugar se debe mencionar el fortalecimiento del estudiante en su trayecto de formación como investigador, lo que redundó en un doble compromiso; por un lado, permitió potenciar los propósitos que fundamentan este curso-taller y, por otro, la elección renovada de este sub-proyecto, como ámbito de guía y acompañamiento en la labor investigativa por parte de los estudiantes. Esto se vio reflejado en el interés manifiesto por tal participación, en el reconocimiento de los logros personales (tanto en la esfera académica como en la de investigación) y del taller como herramienta válida en el desempeño como actor universitario.

### **Una consideración final**

Es innegable la relación que guarda nuestra propuesta con lo que actualmente en el ámbito formativo se entiende como Alfabetización Académica. Así es necesario recordar que:

(...) la fuerza del concepto de alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir –de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización es una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre. Cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior. Objeta que la adquisición de la lectura y escritura se completen en algún momento. Por el contrario: la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir. (Carlino: 2003,410)

Atentos a ello y a los resultados parciales que fuimos socializando, nos parece oportuno compartir la siguiente reflexión: en la medida en que propuestas de esta índole –como lo es este

sub proyecto en cuanto elemento superador de las necesidades sobre las cuales se sustenta- no estén amparadas en políticas educativas a largo plazo, cabe preguntar: ¿acaso incurren en el riesgo potencial de instaurarse como prácticas paralelas al diseño de formación?, ¿cuál es el impacto “real” cuando son solamente advertidas como meros elementos aleatorios y circunstanciales?, ¿es posible proyectar acciones orientadas a superar esta transición académico-cultural soportadas en un andamiaje político-institucional?

Quedan planteadas estas interrogantes como punto de partida de nuevas reflexiones.

## Bibliografía

Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Publicada en *Educere*, Investigación, Año 6, N° 20, enero - febrero - marzo, 2003. Comunicación libre en el Tercer Encuentro la Universidad como objeto de investigación, dpto., de Sociología, Universidad Nacional de la Plata, octubre de 2002 .p.410

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Narvaja de Arnoux, E., M. Di Stéfano y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.

Bajtín, M. (2002). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI. (1982)

Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós. [1978]

Hernández Sampieri et al. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Samaja, J. (2004). *Proceso, diseño y proyecto en investigación científica*. Buenos Aires: JVE ediciones.

Anexo

	<b>BLOQUE I</b> <b>Introducción. Reflexiones sobre la escritura en la universidad</b>	<b>BLOQUE II</b> <b>La escritura como proceso</b>	<b>BLOQUE III</b> <b>La instancia de revisión del texto</b>	<b>BLOQUE IV</b> <b>Los organizadores gráficos</b>
<b>ÁREAS Y EJES</b>	<p><b>LINGÜÍSTICA DEL TEXTO</b> La comunicación: conceptos generales. Comunicación: registros y variantes. Estrategias de autorregulación de la escritura I</p> <p><b>NORMATIVA</b> Acentuación Revisión de sustantivo y adjetivo.</p> <p><b>LINGÜÍSTICA DEL TEXTO</b> Géneros discursivos I Tramas e intención: Caracterización y reconocimiento. Tramas expositiva y argumentativa (gralidades.) Coherencia textual: estructura de la información, calidad y cantidad. Paratextos</p> <p><b>METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b> Introducción: la instancia enunciativa. Identificación del sujeto enunciator en distintos géneros. El enunciator académico: particularidades. <b>ORATORIA</b> Dicción y fonación. Lectura en voz alta.</p>	<p><b>LINGÜÍSTICA DEL TEXTO</b> El texto. Caracterización del género académico. Estrategias de autorregulación de la escritura II. Las secuencias textuales. Aproximación a las macrorreglas.</p> <p><b>T. DE INVEST Y TEXTOS INSTRUMENTALES</b> El resumen. La ficha de lectura. La ficha bibliográfica: tipos.</p> <p><b>METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b> La investigación como proceso. Plan textual: Bosquejo y superestructura. La confrontación de fuentes.</p> <p><b>LINGÜÍSTICA DEL TEXTO</b> Polifonía. Estilo directo e indirecto. Las fuentes bibliográficas.</p> <p><b>T. DE INVEST Y TEXTOS INSTRUMENTALES</b> Las referencias bibliográficas. Abreviaturas en citas y notas. Recursos paratextuales.</p> <p><b>NORMATIVA</b> Uso de siglas y abreviaturas.</p> <p><b>LINGÜÍSTICA DEL TEXTO</b> Notas para la construcción de párrafos. Los conectores lógico-secuenciales. Recursos con función explicativa y argumentativa.</p> <p><b>METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b> La investigación: aproximación al concepto. El investigador. Estructura del trabajo: planificación y diseño. Formulación y delimitación del tema. Planteo del/los objetivo/s. Desarrollo del tema y comunicación de los resultados de investigación: formalización.</p> <p><b>LINGÜÍSTICA DEL TEXTO</b> El abstract. La ponencia: formas de la escritura con registros de oralidad.</p> <p><b>ORATORIA</b> Exposición de artículos. La ponencia: formas y exigencias.</p>	<p><b>NORMATIVA</b> Los signos de puntuación: uso e importancia. Coma, punto y coma, punto y seguido, punto final, puntos suspensivos, dos puntos, comillas, paréntesis, corchetes, guión, signos de exclamación e interrogación. El verbo: categoría. Accidentes. Usos y significados de los tiempos verbales. El uso pertinente del gerundio.</p> <p><b>LINGÜÍSTICA DEL TEXTO</b> Coherencia. Recapitulación y formalización: reconocimiento de la unidad estructural, unidad semántica: progresión temática y macrorreglas. Cohesión léxica y gramatical: recursos.</p> <p><b>METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b> Revisión del texto escrito: correspondencia entre el decir y lo dicho. Corrección.</p>	<p><b>TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN Y TEXTOS INSTRUMENTALES</b> Los Mapas Conceptuales.</p>

## Una aproximación a la capacidad empresarial de pequeños - medianos productores de Jujuy

Montenegro, Osvaldo David (F.C.A. UNJu)

Ayusa, Cristina V. (F.I. UNJu)

Cazón, Lauro N. (F.C.A. UNJu)

Quiquinto, Amadeo Jorge (F.C.A. UNJu)

montear@arnet.com.ar

### Planteamiento del problema

En América Latina el 60% de la población rural vive en la pobreza (CEPAL 2010), la producción agropecuaria que realizan es de subsistencia y no tienen ninguna influencia en el mercado. Los esfuerzos han sido grandes a través del tiempo desde las poblaciones para alcanzar y sostener la seguridad alimentaria de América Latina, a través del dinamismo en la producción de cultivos tradicionales, como frutas y hortalizas, o la ganadería menor: ovejas y cabras. A pesar de esto la actividad comercial en este sector se percibe como de alto riesgo, debido a la gran cantidad de limitaciones que enfrentan en el tema empresarial, atribuidos a la falta de un compromiso de la comunidad y/o por la carencia de un sólido enfoque empresarial que integre los múltiples aspectos a tener en cuenta. El Banco Interamericano de Desarrollo en el año 2004 señaló su preocupación por la ineficacia de los pequeños y medianos productores de América Latina en los mercados globalizados del mundo.

Estudios realizados por nuestro equipo sobre la administración en empresas tabacaleras-hortícolas y ganaderas bovinas de pequeños y medianos productores en la Provincia de Jujuy, permitió identificar el siguiente problema: la dificultad en acceder al mercado por falta de herramientas de mercadeo. Sin embargo, uno de los mayores problemas, se centra en la falta de capacitación empresarial, originando que los mayores beneficios sean percibidos por los intermediarios en el mercado: ferias, cooperativas y compañías. Asimismo se ha comprobado que las probabilidades de que los pequeños-medios productores puedan acceder y se beneficien del mercado dependen, entre otros factores, de la información que dispongan, de su capacidad para educación y así reconocer restricciones y oportunidades y de su conducta empresarial.

Al ser comparados con los productores considerados exitosos, se sostiene que el fortalecimiento de la capacidad empresarial es un elemento necesario para elevar la competitividad en los productores para que puedan enfrentar al mercado de un mundo

globalizado. Para ello, es imprescindible conocer o determinar la capacidad empresarial de los pequeños-medianos productores agropecuarios, determinando no sólo sus potencialidades sino también sus necesidades, para de esa manera se pueda elaborar programas de capacitación empresarial.

El estudio acerca de la capacidad empresarial agropecuaria o rural, es un tema que no ha sido abordado en nuestro país, por lo que se generan inquietudes en cuanto al propio concepto. Algunos economistas han tratado el tema desde el punto de vista del aporte de la capacidad empresarial al desarrollo económico, es decir concentrándose en lo que el empresario hace y su papel en los modelos económicos. Por su parte los psicólogos han tratado de descubrir los rasgos de la personalidad del empresario y los sociólogos y especialistas en economía de la empresa se han enfocado a conocer las habilidades adquiridas y los factores que motivan a los empresarios a desempeñar la función empresarial.

Por lo que se ha planteado en nuestro trabajo el optar y adoptar un concepto para esta investigación en la administración empresarial agropecuaria e ir marcando las pautas que puedan ser necesarias para desarrollar programas de capacitación. Asimismo se ha planteado la importancia de considerar acciones en temas de desarrollo rural para los mismos. Por lo tanto la justificación de este trabajo, fue la de responder las siguientes preguntas:

- ¿Existen características, rasgos y/o cualidades que permiten identificar la capacidad empresarial en los pequeños y medianos productores?
- ¿Disponer de estas características garantiza el éxito de su empresa en base a un conjunto seleccionado de indicadores?

### **Objetivos del estudio**

#### **Objetivo General**

Evaluar la capacidad empresarial en los pequeños-medianos productores tabacaleros-horticultores de valles y ramal jujeño en base a un conjunto seleccionado de indicadores.

#### **Objetivos específicos**

- Identificar las características que definen la capacidad empresarial, citar literatura especializada.
- Diseñar una herramienta sencilla y práctica desde las estadísticas que permita medir la capacidad empresarial en pequeños-medianos productores.
- Comparar las jerarquías de las características de la capacidad empresarial de los pequeños-medianos productores objeto del estudio con los productores considerados exitosos.

## Metodología

El trabajo se realizó en el marco de dos proyectos de investigación realizados para la SECTER UNJu, entre los años 2008 a 2012. Se investigó acerca de cómo administran los pequeños y medianos productores tabacaleros-horticultores y ganaderos de valles y ramal de Jujuy.

El estudio fue preparado y organizado en el marco de los objetivos propuestos y se ha partido de la escasa existencia de investigaciones sobre la medición de la capacidad empresarial en esta Provincia. Las herramientas utilizadas fueron la entrevista y la encuesta, a los fines de poder definir desde el propio productor las características que lo definan; asimismo se puede rescatar las características personales como aptitudes, actitudes, motivaciones, intereses, entre otros.

En una primera etapa se realizó una revisión exhaustiva de la bibliografía existente a nivel pampeano y algunos trabajos realizados por instituciones públicas y privadas (INTA; AACREA; Sociedad Rural Argentina, etc.) de apoyo al sector agropecuario nacional y regional.

Un segundo paso consistió en definir los productores, por lo que se convino que sean los mismos que participaban de las entrevistas y encuestas que se realizaba para el trabajo de investigación del SECTER UNJu, de esta forma la muestra era seleccionada al azar. Se disponía de una lista de productores y con asistencia de un mapa de ubicación de los mismos, se procedió a realizar un reconocimiento de las empresas, de esta manera se evitó que durante la etapa de campo algún productor quedara fuera de análisis por no haber ubicado su empresa.

El diseño de la encuesta a los fines de poder luego diseñar una herramienta de análisis para la valoración o medida de la capacidad empresarial se encontraba dividido en dos partes:

- a) Una primera sección con datos socioeconómicos: edad, género, nivel de educación, lugar de procedencia, ingresos familiares internos y externos, número de miembros por familia, tamaño de la finca, acceso a servicios básicos, sistemas productivos y organización de la misma.
- b) Una segunda sección corresponde a la información técnica en base a características y esto nos permitió obtener afirmaciones que podían significar rechazo o aprobación. También se utilizaron algunas herramientas como la observación participante, a los fines de analizar el contexto familiar del encuestado al participar directamente en algunas de sus actividades cotidianas para de esta forma tener una mejor comprensión de su realidad.

Otra herramienta utilizada fue la recorrida de las fincas, esta técnica permitió constatar la información obtenida, fue una oportunidad para captar información sobre los recursos que poseen y las actividades que realizan, investigar sobre sus experiencias pasadas y su visión futura en cuanto en la empresa.

Con la información obtenida se diseñó una base de datos utilizando una planilla electrónica en Excel, donde se introdujo la información. El procesamiento implicó la revisión, depuración, limpieza de los datos y re-codificación de las variables con datos abiertos para generar tablas de salidas con frecuencias y porcentajes.

A los fines del estudio se ha considerado necesario el trabajar con las siguientes características para definir la capacidad empresarial: el apoyo social y familiar, control interno, creatividad e innovación, autoeficacia, perseverancia, motivaciones, necesidad de logro, necesidad de inversión, capacidad de asumir riesgos, responsabilidad, liderazgo y comunicación, conocimientos y capacidades, poder de negociación, toma de decisiones y el entorno.

Es necesario resaltar, que la capacidad empresarial supone la presencia de rasgos emprendedores, pero no todo emprendedor es empresario.

## **Resultados y discusión**

Durante la revisión de literatura sobre la capacidad empresarial surgieron una serie de términos que en cierto modo originaron una discusión con el significado de la capacidad empresarial. A continuación una descripción de los mismos:

- Capacidad de gestión de fincas y administración agropecuaria y/o management:

Desde el punto de vista de la empresa agropecuaria, tenemos el concepto de Gestión empresarial:

(...) es un término que abarca un conjunto de técnicas que se aplican a la administración de una empresa y dependiendo del tamaño de la empresa, dependerá la dificultad de la gestión del empresario o administrador. Por lo que el objetivo fundamental de la gestión empresarial es mejorar la productividad, sostenibilidad y competitividad, asegurando la viabilidad de la empresa en el largo plazo.



En un documento de Food and Agriculture Systems e International Comparative Farm Management<sup>1</sup> dice que:

La dirección y gestión moderna de empresas agropecuarias requiere de creciente profesionalidad. La velocidad de los cambios de tecnologías, de mercados y precios, las nuevas formas de organización comercial, son factores que someten a las empresas agropecuarias a ajustar el control de operaciones, compras, ventas y resultados financieros. En un entorno volátil, la gestión del cambio tecnológico, el control de costos y la gestión de los riesgos se vuelven un imperativo para el productor y para el inversor en el sector agropecuario.

La legislación en nuestro país considera en general a las empresas agropecuarias como no comerciales, por lo tanto no tienen ni las obligaciones ni los derechos de estas, esto implica entre otros aspectos que no se exige llevar registros contables, o que puede implementarse de la forma más conveniente sin tener que atenerse a las disposiciones del código de comercio.

- Capacidad emprendedora

Existe coincidencia en la bibliografía en señalar que:

[la] capacidad emprendedora supone una serie de atributos como imaginación y creatividad; el interesarse en una situación y tener aspiraciones para cambiarla, así como la voluntad para invertir la energía que ello requiere, perseverancia para no abandonar el proyecto cuando se presenten dificultades, liderazgo para motivar, orientar a las personas involucradas en el proyecto, conocimientos para identificar lo que es viable y lo que no lo es, así como las condiciones para hacer avanzar el proyecto.

Si intentamos definir un perfil del empresario rural, podemos agrupar las características de los mismos en cuatro grandes grupos:

Un primer grupo con sus rasgos de personalidad y comportamiento, donde se involucra su tolerancia a la ambigüedad, su propensión al riesgo, su capacidad para resolver conflictos e integrar soluciones, su perseverancia, tenacidad, entusiasmo y control interno del individuo, o sea, cómo es, qué hace y cómo reacciona, frente a diferentes situaciones y circunstancias.

---

<sup>1</sup> Daniel Conforte: Master en Administración (Harvard University). Ingeniero Agrónomo. Coordinador Académico de Postgrados en Agronegocios e Investigador Asociado del Centro de Investigación Gerencial. USA

Un segundo grupo conformado por sus antecedentes personales e historia, esto por cuanto para saber y poder interpretar cómo es un empresario, es muy importante conocer cómo él llegó a serlo, conociendo qué estudios tiene, su experiencia en el rubro, si ha incursionado en otras actividades económicas y en qué momento, su edad actual y a la que empezó con su actividad empresarial y momentos críticos.

El tercer grupo formado por las motivaciones, importante para determinar la existencia de una necesidad de desarrollo y logro personal, la aprobación por su entorno social, la necesidad de percibir beneficios monetarios, el afán de independencia y la necesidad de escape o romper con lo establecido.

El cuarto grupo tienen en cuenta las capacidades del individuo, definidas como el conjunto de habilidades y de conocimientos de éste, que son el resultado del desarrollo de las aptitudes desarrolladas a lo largo de la vida gracias al aprendizaje y la experiencia.

Por lo que las características a utilizar para definir la capacidad empresarial son: apoyo social y familiar; control factores internos y externos de la empresa; creatividad e innovación; autoeficiencia; perseverancia en la actividad; motivaciones; necesidad de logro de resultados; necesidad de inversión; capacidad de asumir riesgos; liderazgo y comunicación; responsabilidad empresarial; toma de decisiones y capacidad de negociación.

Se entrevistaron 140 productores tabacaleros, horticultores y ganaderos bovinos con la finalidad de medir la capacidad empresarial y los atributos que influyen en ella. El 82% de los productores encuestados resultaron ser hombres y un 18% por mujeres, con edades promedio de 32 y 65 años. De acuerdo al PNUD (1999), la mayoría de las iniciativas empresariales son iniciadas por personas con una edad comprendida entre 25 a 44 años lo que nos llevaría a pensar que los productores evaluados en su mayoría sobrepasan esta edad. Aunque otros autores señalan que los años de vida de una persona son diferentes a la edad empresarial, al ser mayor la experiencia empresarial, se considera mayor la probabilidad de éxito, sin importar si la persona es joven o de mayor edad.

Respecto al nivel de estudios que alcanzaron los productores entrevistados. El 80% de los mismos completó o cursó la primaria y solo un 6% cursó el secundario y ninguno tiene estudios universitarios. Un 14% de los productores no tuvieron educación escolar esto indica que la mayoría de los productores saben leer y escribir, pero con cierta dificultad.

En lo que respecta a la forma en que los productores consiguieron la tenencia de las tierras y los servicios básicos, el 90% manifestó que fueron compradas en los años cincuenta cuando comienza el auge de las explotaciones tabacaleras, hortícolas y ganaderas en la provincia de Jujuy. El 5% restante manifiesta que son arrendadas y un 5% heredada de sus padres.

El 70% de los productores tienen superficies de 10 ha y el 30% restante tienen con una superficie de 30 has. Basados en estos resultados tenemos entonces un estrato de pequeños y medianos productores.

Actualmente, todas las fincas tienen acceso a energía eléctrica, servicio de agua, cuentan con sanitarios y algún medio de comunicación, entre ellos teléfono fijo o celular. Por otro lado, el 90% manifestó que los caminos para acceder a su finca se encuentran en buen estado, pero el 10% restante cuentan con caminos no aptos en épocas de lluvias que es justamente cuando están cosechando la producción más importante que es el tabaco.

Respecto a la cantidad de miembros por familia que emigra hacia otros lugares o vende su fuerza de trabajo no se ha registrado dato alguno, es decir que la unidad de producción es la fuente de trabajo para el núcleo familiar. El 93% de los productores tienen hogares conformados entre 1 a 5 miembros y sólo el 7% restantes tienen más de 6 miembros.

El principal rubro de ingreso de las actividades que realizan es la agricultura: tabaco, hortalizas, fruticultura y ganadería bovina.

Los conocimientos adquiridos para el manejo de sus fincas lo obtuvieron mediante la asistencia técnica de compañías o la cooperativa en el caso del sector tabacalero y la experiencia con el transcurrir del tiempo para horticultores, fruticultores y ganadero.

El 82% de los productores entrevistados indicaron que desean recibir capacitación empresarial y solo el 18% manifestaron que no por la edad avanzada.

Un tema de importancia propuesto en las encuestas y entrevistas fue el de las TICs, encontramos que el grado de conocimiento que presentan los productores es nulo. Es decir, si bien los productores utilizan herramientas tecnológicas básicas como el teléfono fijo y el celular; radio y fax, lo hacen para actividades rutinarias y operativas más que para actividades o procesos de toma de decisión. El caso del internet también es parecido.

Podemos afirmar que existe una barrera cultural y lo que resultó todavía más interesante es el desconocimiento sobre las ventajas que ofrecen las TICs. No se trata sólo de la resistencia natural que cualquier persona pudiera tener al cambio, sino que la barrera que se identificó como más importante fue sin duda la ignorancia respecto a las TICs que tienen los productores. Hay que tener en cuenta que muchos de ellos apenas tienen la primaria o hasta tercer año de la secundaria.

De acuerdo a las características consideradas como importantes para definir la capacidad empresarial: el apoyo social y familiar, control interno, creatividad e innovación, autoeficacia, perseverancia, motivaciones, necesidad de logro, necesidad de inversión, capacidad de asumir riesgos, responsabilidad, liderazgo y comunicación, conocimientos y capacidades, poder de negociación, toma de decisiones y el entorno y los resultados resumidos en el Cuadro N° 1 se ha obtenido una segmentación en tres partes de acuerdo al porcentaje obtenido, lo que nos permitió ir analizando a cada segmento.

**Cuadro N° 1**

**Cantidades y porcentajes de las características de la capacidad empresarial**

Características	muestra	Cantidad	%
Toma de decisiones	140	140	100%
Perseverancia en la actividad	140	140	100%
Necesidad de logro de resultados	140	140	100%
Control factores interno empresa	140	140	100%
Conocimiento factores entorno empresa	140	140	100%
Autoeficacia	140	140	100%
Apoyos social y familiar	140	140	100%
Capacidad de Negociación	140	80	57%
Capacidad de asumir riesgos	140	65	46%
Motivaciones	140	54	39%
Liderazgo y comunicación	140	12	9%
Creatividad e innovación	140	12	9%
Necesidad de inversión	140	7	5%
Responsabilidad empresarial	140	2	1%
Conocimiento y capacidad empresarial	140	2	1%

(Fuente de elaboración propia: Ing. Agr. Montenegro Osvaldo David)

- a) Un primer segmento que alcanza el cien por ciento donde encontramos las características: toma de decisiones, perseverancia en la actividad, necesidad de logro de resultados, control interno y externo de la empresa, autoeficacia, apoyo social y familiar. Por lo que podemos inferir que el pequeño y mediano productor tiene más características de capacidad empresarial relacionada con aspectos más intrapersonales y familiares. A la vez que se puede rescatar como altamente positivo el conocimiento de los factores externo o entorno de la empresa.
- b) En un segundo segmento encontramos las características de: capacidad de negociación, capacidad de asumir riesgos y motivaciones. Observamos que la característica: capacidad de negociación es la más importante, esto es porque los productores tienen que negociar dos aspectos que ellos consideran prioritarios: forma de pago de precios de insumos y el precio final del producto cosechado. También se observa la capacidad de asumir riesgos al intentar introducir nuevas tecnologías o producción. De acuerdo al escenario socioeconómico que vive la Argentina no se encuentran motivaciones para mejorar la actividad que realizan o pensar en otras, concluyen que el “yuyo” los supera y esto es peor porque lo hace el gobierno nacional olvidando las producciones regionales.
- c) En el tercer segmento encontramos las características de capacidad empresarial que más tendrían que haberse encontrado: liderazgo y comunicación, creatividad e innovación, necesidad de inversión, responsabilidad empresarial y conocimiento y capacidad empresarial. Esto se explicaría diciendo que por un lado es el problema de la edad y la educación; no tienen ningún conocimiento acerca de la administración de una empresa, pero logran sostenerse en función de las características del primer segmento.

## Conclusiones

La bibliografía considera productores exitosos a los que tienen *conocimientos* y *capacidad empresarial* para jugar un papel importante en la vida empresarial, si los comparamos con los estudiados en el trabajo de investigación pequeños y medianos productores, concluimos que estos últimos no poseen estas características.

Sabemos que el nivel de formación y conocimientos de un individuo refleja sus habilidades y cualidades, en la medida que estas sean mayores el empresario podrá procesar todo tipo de información o situación que se presente y discriminar entre varias alternativas la mejor. Además es más probable que en estos empresarios con mayor edad los conocimientos tiendan hacia la innovación y por lo tanto es más fácil esperar que adopten comportamientos innovadores, por

cuanto la actividad o función que desempeñan consiste en adoptar nuevos comportamientos, introducir cambios e innovaciones y para esto se requiere habilidades que pueden ser adquiridas mediante la experiencia y el conocimiento.

El liderazgo es importante para la conducción de equipos de trabajo, en el caso de los productores se traduce como la delegación de tareas dentro de su finca. A esta característica se le suma la comunicación porque conlleva a intercambios de información para realizar las actividades. Sin información no es posible conocer las tendencias del mercado, los precios, los avances en las tecnologías, entre otras cosas en la empresa.

En lo que respecta a la toma de decisiones, los productores objeto del estudio no están preparados para tomar decisiones estratégicas y enfrentar las políticas y los cambios que ocurren en el mercado nacional. La toma de decisiones, ha sido de mayor puntaje por lo que inferimos que su importancia quizás radica en saber que si toman decisiones lo suficientemente racionales desde su saber pueden evitar pérdidas en sus ingresos.

En cuanto a la responsabilidad empresarial, se observa que ocupa el rango de las menos importantes, esto indica que los pequeños-medianos productores aún no consideran que la responsabilidad en la empresa en aspectos técnicos-económicos-financieros es de gran importancia para el posicionamiento y sustentabilidad en el largo plazo. Las siguientes palabras son casi coincidentes entre los pequeños-medianos productores:

*¿Cómo llegué a tener la empresa? Llevo casi sesenta años en esta empresa, compramos las tierras e inmediatamente comenzó la actividad del tabaco. Nosotros queríamos plantar frutales, pero el Ingeniero Hueda nos dijo: muchachos el futuro es el tabaco. Y así comenzamos, hasta hoy seguimos haciendo tabaco. Nos ha permitido construir la casa, comprar la maquinaria, las estufas y además pudimos comprar los autos y un departamento en Córdoba y otro en Salta. Hoy, no es negocio, porque el precio no cubre los costos.*

*Con respecto a la educación, logramos que nuestros hijos estudien para médicos. Hoy los dos viven en Cuba, dicen que allá están muy bien y no quieren saber nada de las tierras, no quieren volver. Mi compromiso con la empresa es seguir haciendo un buen tabaco y entregarlo a la cooperativa. Uno tiene que ser responsable con quien nos ayuda en los momentos de crisis.*

*Hoy los números no me cierran y le consulto a los ingenieros. Yo creo, que necesitamos que los ingenieros agrónomos que saben de números tienen que estar encima de*

nosotros. Ayudarnos porque nosotros no entendemos. Tenemos computadora, pero nadie nos enseña como guardar los números que nos ayuden a entender que nos pasa en la empresa.

Para mejorar hay que invertir. Hay que invertir y gastar. Hay que estar dispuesto a ello. También a competir, porque es lo que hace a un mejor, siempre he tenido esa opinión, no me gusta quedarme allí nomás. (Pedro A.).

Finalmente, la importancia que le da el productor a la administración de la empresa agropecuaria es nula. En la medida que pueda sostener un flujo positivo financiero considera que su negocio marcha correctamente, sin tener en cuenta que si considera los principios básicos de la administración y los estados contables, los resultados de su gestión podrían ser superiores, contribuyendo no solo a su economía personal sino también con el desarrollo de su región y el país. Se hace necesario lograr un cambio en la idiosincrasia del productor, esto se alcanza desde la capacitación, empezar a “pensar” en términos de las características de capacidad empresarial es un punto de partida para la obtención de información útil y no meros datos, que contribuya a la sustentabilidad de las explotaciones agropecuarias de pequeños-medianos productores.

## Bibliografía

Alvarado, P. (2006). *Estrategia de desarrollo rural de los Valles Subtropicales de la Provincia de Jujuy*. Jujuy.

Álvarez, J. (2000). *La gestión del negocio agropecuario y el manejo de la información*. Facultad de Agronomía. Universidad de la República.

Aramayo, B. C. (2009). *Jujuy en el bicentenario. Contexto e historia de luchas*. Editorial Ágora.

Arce, H. S. (1996). *Administración, gestión y control de empresas agropecuarias*. Ediciones Machi.

Barboza, A. (2005). *Gerencia de fincas agropecuarias*. Venezuela.

Cámara de Productores Tabacaleros de Jujuy: <http://www.tabacojujuy.com.ar>

Carballo C., Tsakoumagkos P. Gras C., Rossi C., Plano J., Bramuglia G. (2004). *Articulación de los pequeños productores con el mercado: Limitantes y propuestas para superarlas*. Buenos Aires: SAGPyA.

Castro H., Reboratti C. (2008). *Revisión del concepto de ruralidad en la Argentina y alternativas posibles para su redefinición*. Buenos Aires: SAGPyA. 1a ed.

Cedal. (1991). *Agricultura campesina y modernización en América Latina*. México: Editorial Gráfica Nueva México.

Ciat. *Formación de grupos de trabajo para procesos de desarrollo empresaria rural. Manual de campo*. Proyecto de desarrollo agroempresarial rural. Honduras.

Cornel J.F. y Montenegro O.D. Reorientación de la producción agropecuaria en los valles intermedios de Jujuy. En *Revista Científica de la Facultad de Ciencias Agrarias de Jujuy*. (s/d)

Duran, R.; Scoponi L y otros. (2005). *El gerenciamiento agropecuario en el siglo XXI. Bases para una competitividad sustentable*. Editorial Buyatti.

Martínez Ferrario, E. (1996). *Estrategia y administración agropecuaria*. Ediciones Troquel.



## La flora medicinal andina. Abordaje desde el programa de voluntariado universitario

Estela Noemí Flores, María Paula Calle, Leila Ayelén Salomé Giménez, Marina Eva Acosta, Ivana Angélica Soledad Isasmendi y Silvia Micaela Beltrán  
Cátedra de Botánica Sistemática y Fitogeografía, Facultad de Ciencias Agrarias, UNJu  
estelanoemiflores@yahoo.com.ar

**Palabras clave:** plantas útiles, farmacopea andina, etnoflora, identidad cultural andina, patrimonio natural

### Resumen

Mediante los aportes brindados por el PROGRAMA NACIONAL DE VOLUNTARIADO UNIVERSITARIO y con la concurrencia de las Escuelas de Alternancia N° 1 y 5 de Valle Grande y El Moreno respectivamente se encaró el estudio de la flora medicinal de dichas localidades.

El compromiso de dichas instituciones, expresado en el trabajo responsable de docentes y estudiantes, con la incorporación de representantes de la comunidad, posibilitó el desarrollo de actividades grupales las que se caracterizaron por la participación colectiva.

El trabajo se desarrolló desde la perspectiva que aporta el método etnobotánico, con prevalencia del desarrollo de talleres como estrategia para la documentación de los saberes tradicionales en los que se fundamenta el uso de plantas medicinales.

Las identificaciones taxonómicas del material vegetal aportado por los participantes se llevaron a cabo en el Laboratorio de Botánica sistemática y etnobotánica de la Cátedra de Botánica Sistemática y Fitogeografía de la Facultad de Ciencias Agrarias (UNJu).

Los resultados expresan, para cada una de las especies vegetales trabajadas, el nombre científico y familia a la que pertenece, el/los nombre/s vulgar/es, la parte de la planta usada en medicina tradicional, la forma de uso y una breve descripción de la planta, acompañada de fotografías registradas en el lugar de colección.

Constituyen un documento que representa la identidad cultural y natural de las áreas trabajadas y que puede ser empleado en cualquier ocasión en la que las plantas analizadas se encuentran presentes, tal el caso de aquellas que se encuentran a la venta en mercados y ferias locales/regionales.

## Introducción

El PROGRAMA NACIONAL DE VOLUNTARIADO UNIVERSITARIO constituye una alternativa que posibilita desarrollar experiencias enmarcadas en la extensión universitaria mediante un claro y definido destino cual es apoyar a la comunidad, trasladando de algún modo las actividades áulicas a la sociedad con el propósito de enriquecer las diversas tareas de formación que se llevan a cabo.

Desde esta perspectiva - a la que se adicionó el abordaje etnobotánico, sustentado en la aplicación del método etnográfico - el Laboratorio de Botánica Sistemática y Etnobotánica, dependiente de la Cátedra de Botánica Sistemática y Fitogeografía de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Jujuy se propuso extender su campo de trabajo incluyendo los espacios correspondientes a las áreas de influencia de dos Escuelas de Alternancia ubicadas en ámbitos biogeográficos diferentes desde dicha mirada biológica, aunque comunes en cuanto a la filosofía en las que ambas se sustentan.

Se trata de las Escuelas de Alternancia N° 1 y 5 de las localidades de Valle Grande y El Moreno pertenecientes a los Departamentos homónimo y de Tumbaya respectivamente, cuyo trabajo se realiza de modo alternado semana a semana: una semana el alumno participa de las clases en la institución y en la siguiente desarrolla sus actividades en el lugar de residencia, con la asistencia de sus docentes que deben trasladarse a su domicilio.

De este modo y con la mirada puesta en la importancia de profundizar la formación de los jóvenes sobre la base de un mejor conocimiento y valoración de los trabajos que se realizan "in situ", donde la biodiversidad y sus usos tradicionales ocupa un espacio preponderante, se favorece la solidificación de la autoestima y del interés por la permanencia en el lugar, evitando las migraciones las que si bien responden a intereses positivos, implican un desarraigo que afecta a quienes de modo individual o colectivo deben tomar tal decisión. (Toledo, 1982).

La valoración sobre las actividades artesanales que se llevan a cabo en localidades distantes de los centros poblados a través de las investigaciones que realizan las instituciones de educación superior podría llegar a constituir un factor relevante en la determinación de la comunidad para permanecer en su lugar (Palacio y Carrizo, 2010). En este cometido, el campo multidisciplinario de la etnobotánica puede aportar una perspectiva que contribuye a la generación de una conciencia colectiva de revalorización del patrimonio natural - las especies vegetales que forman parte del paisaje en el que se desenvuelve la comunidad - y cultural - los saberes tradicionales acerca de los diferentes usos de la flora, cuya transmisión de una generación a la siguiente se realiza predominantemente por la vía oral. (Martin, 2001; Cunningham, 2001).

Las plantas silvestres, es decir, aquellas que crecen de modo natural en un ambiente sin requerir la intervención antrópica integran el conjunto denominado **flora**.

Su identificación, especie por especie, es realizada desde la taxonomía vegetal. Constituye un requisito fundamental y básico en toda investigación que se desee realizar sobre plantas, ya que mediante el nombre científico en latín es posible mantener comunicación con instituciones dedicadas a las plantas en el mundo.

La tarea que lleva a cabo todo taxónomo - determinar o identificar la especie - permite conocer su nombre científico y por tanto una serie de datos de valor sistemático como es la familia botánica a la que pertenece.

Una gran mayoría de las plantas que integran la diversidad vegetal de un área son conocidas por los habitantes del lugar mediante uno o más nombres comunes o vernáculos, los que poseen alto valor cultural, histórico y lingüístico. (Cárdenas, 1969; Lupo y Echenique, 1997).

Este nombre - o nombres vulgares, ya que a veces una misma especie posee más de una denominación local - debe ir siempre acompañado del nombre científico o de una prueba documental que indique fehacientemente de qué planta se trata, como puede ser un trozo de la planta coleccionada en campo, con sus datos (ubicación geográfica donde ha sido localizada, altura, color de las flores, entre otros), o una fotografía o un dibujo mostrando todos sus detalles, de modo de permitir asegurar su identidad.

Esta tarea de identificación de especies se lleva a cabo en las instituciones dedicadas al estudio de la botánica en sus diversas ramas, requiriendo personal idóneo y cierta infraestructura como laboratorio con instrumental óptico y la bibliografía específica.

Todo trabajo etnobotánico debe disponer, en su equipo de trabajo, del botánico que realizará esta tarea; muchas veces es el mismo etnobotánico que la lleva a cabo, dada su formación en el área.

En caso que no se disponga de un integrante con este perfil, el proyecto deberá incluir la asistencia necesaria mediante el correspondiente servicio de determinación.

La utilización del recurso florístico como fuente proveedora de principios activos de valor medicinal disponible en el medio en el que habitan las comunidades, particularmente aquellas ubicadas en espacios alejados de los centros urbanos, posee una larga data, manteniéndose vigente en la actualidad.

La flora andina no es ajena a esta realidad. Una copiosa bibliografía aporta datos relevantes sobre las especies de altura que han sido y siguen integrando las farmacopeas tradicionales locales. (Cárdenas, 1969; Giberti, 1981; Lupo y Echenique, 1997; Moraes *et al.*, 2006; Vignale, 2001, 2002).

Con el propósito de conocer la realidad de uso de las especies medicinales que forman parte del capital cultural del área de influencia de las dos instituciones educativas involucradas en esta investigación, se aborda el análisis desde la perspectiva etnobotánica, en un intento por contribuir con el eje central por el cual se instauraron las Escuelas de Alternancia.

## **Materiales y métodos**

### *Materiales*

Los materiales vegetales han sido aportados por los alumnos, docentes y comunidad local participante en el estudio de Valle Grande y El Moreno que asistieron a los talleres y/o coleccionados durante las caminatas etnobotánicas realizadas por los espacios adyacentes a las instituciones mencionadas.

La determinación taxonómica, cuando la misma era necesaria, es decir, cuando no resultaba posible reconocer el material desde una mirada exomorfológica a ojo desnudo, se llevó a cabo en el Laboratorio de Botánica Sistemática y Etnobotánica (Cátedra de Botánica Sistemática y Fitogeografía, Facultad de Ciencias Agrarias-UNJu) por los voluntarios universitarios participantes de las carreras respectivas.

### *Métodos*

El abordaje de los saberes tradicionales que forman parte del capital cultural de jóvenes en la escuela de nivel medio se realizó mediante la aplicación del método etnobotánico (Hammersley, y Atkinson, 1994; Martin, 2001; Cunningham, 2001).

Las técnicas etnobotánicas empleadas fueron:

- a.- talleres: espacios que posibilitaron compartir conocimientos personales y construir saberes colectivos, sobre la base del respeto hacia el otro y desde el claro compromiso del destino científico de la producción;
- b.- caminatas etnobotánicas por las inmediaciones de las instituciones, en las que cada uno reconocía las plantas y sus usos.

Se registraron los saberes en el cuaderno de campo.

## Resultados

De la totalidad de especies trabajadas se presentan las que han sido seleccionadas en virtud de la información relevada.

En **El Moreno** se estudiaron:

- Baccharis* sp., "quinchamal" (Asteraceae)
- Coronopus didymus*, "quimpe" (Brassicaceae)
- Krameria lappacea*, "chipichape" (Krameriaceae)
- Malva* sp., "malva" (Malvaceae)
- Ombrophytum subterraneum*, "ancañoca" (Balanophoraceae)
- Opuntia soehrensii*, "airampo" (Cactaceae)
- Satureja parviflora*, "muñamuña" (Lamiaceae)
- Tagetes multiflora*, "suico" (Asteraceae)
- Xenophyllum poposum*, "pupusa" (Asteraceae)

En **Valle Grande** se analizaron:

- Aloysia triphylla*, "cedrón" (Verbenaceae)
- Cestrum parqui*, "hediondilla" (Solanaceae)
- Eucalyptus* sp., "eucalipto", (Myrtaceae)
- Matricaria recutita*, "manzanilla" (Asteraceae)
- Nasturtium officinale*, "berro" (Brassicaceae)
- Ruta chalepensis*, "ruda" (Rutaceae)
- Sida rhombifolia*, "afata" (Malvaceae)
- Plantago lanceolata*, "llantén" (Plantaginaceae)

En el Cuadro 1 se consignan las especies vegetales trabajadas en El Moreno y en el Cuadro 2 las procedentes de Valle Grande; de cada una se indican: nombre científico, familia a la que pertenece, nombre/s vulgar/es, parte de la planta usada en medicina tradicional, modo de preparación y forma de uso

## Discusión y conclusiones

El proyecto de Voluntariado Universitario logró la concreción de sus objetivos de modo progresivo, evidenciado ello en el aumento del interés por participar por parte de los actores originalmente involucrados en el mismo.

Las dificultades detectadas han sido superadas merced al apoyo comprometido de la comunidad escolar y extraescolar, para las que solo se tienen palabras de agradecimiento por permitir cumplimentar exitosamente una de las razones de ser de las instituciones universitarias, tal como es la extensión.

La documentación de los saberes sobre las especies que integran el entorno natural de las escuelas y de las viviendas constituye un aporte que contribuye en evitar su pérdida, la que con el paso del tiempo solo logra acrecentarse.

Se trata de una acción concreta dirigida a proteger el patrimonio cultural local, cuya suma representa el patrimonio andino.

Por otra parte, gracias a la tarea realizada, los estudiantes pudieron conocer el modo con el cual se trabaja en las instituciones universitarias toda vez que se realizan investigaciones vinculadas a las plantas que forman la diversidad vegetal. Ello les permitió vivenciar las experiencias de coleccionar y comenzar la herborización de sus materiales, integrantes del elenco de la flora nativa medicinal.

Teniendo en cuenta que se trabajaron los conceptos de patrimonio natural y cultural tangible e intangible, sobre dicha base los estudiantes lograron establecer las correspondencias entre los mismos y su identificación en el entorno próximo a la escuela, asociación que se traduce en ejemplos de los motivos por los cuales hay que defender el mismo, procurando un uso sustentable, forjado en garantizar evitar la extinción de las especies y por ende del caudal de saberes asociados.

## **Bibliografía**

Cárdenas, M. (1969). *Manual de las plantas económicas de Bolivia*. Cochabamba.

Cunningham A. (2001). *Etnobotánica aplicada. Pueblos, uso de plantas silvestres y conservación. Manual de conservación. Pueblos y Plantas 4*. Montevideo: Editorial Nordan –Comunidad. Primera edición.

Giberti, G. C. (1981). Las Malvas y las Salvias de la medicina popular. En *Parodiana* 1(1):31-96.

Hammersley, M. y P. Atkinson. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Lupo, L. C. y M. R. Echenique. (1997). Etnobotánica en la comunidad puneña de Yavi, Jujuy, Argentina. Parte I. En *Parodiana* 10 (1-2):19-34.

Martin, G. (2001). Etnobotánica. Manuales de Conservación Serie *Plantas y gente*. WWF- UNESCO. Montevideo: Edic. Nordan-Comunidad.

Moraes M., Øllgaard, B., Kvist, L. P., Borchsenius, F. & H. Balslev (edits.). (2006). *Botánica Económica de los Andes Centrales*. BEISA. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.

Palacio, M. & E. Carrizo. (2010). El conocimiento sobre plantas tintóreas en teleras de dos departamentos de Santiago Del Estero. En Pochettino, M.L., A. H. Ladio y P.M. Arenas. *Tradiciones y transformaciones en etnobotánica*. S.S. de Jujuy: Ed. Cyted.

Toledo, V. M. (1982). La Etnobotánica Hoy: Reversión del Conocimiento, Lucha Indígena y Proyecto Nacional. En *Biótica* 7(2):141-150.

Vignale, N. D. (2001). Los estudios etnobotánicos en el NOA. Las plantas medicinales. En Amat, A. (ed.) *Farmacobotánica y Farmacognosia en Argentina: 1980-1998*. La Plata: Edic. Científ. Americ.

Vignale, N. D. (2002). *Relevamiento y análisis exomorfológico y micrográfico de plantas medicinales de la puna y prepuna jujeñas, con especial referencia a la Reserva de Biósfera Laguna de Pozuelos*. Tesis para optar al Grado de Doctora de la Universidad de Buenos Aires, Área Farmacobotánica y Farmacognosia. Facultad de Farmacia y Bioquímica. Universidad de Buenos Aires. pp 118.

## ANEXO

## Cuadro 1

## Especies de El Moreno

NC	NV	Dónde se la encuentra	Parte usada	Modo de preparación	Para qué se usa
<i>Baccharis</i> sp.	"Quinchamal"	En las playas secas	Toda la planta menos su raíz	Se hierva la planta con el agua. O también en infusión.	Se usa para lavar los pies cuando hace mucho frío. También sirve para el control de los niños para hacer la pis (infusión)
<i>Coronopus</i> didymus	"Quimpe"	En los rastrojos (potreros) entre medio de los pastizales.	Tallo y hojas	Para el mate, se agrega una cucharada con la yerba después que hierva el agua. En caso de golpes, se muele el "quimpe" con azúcar y bofe de oveja.	Como saborizante para mates. Rebaja el hinchazón de golpes.
<i>Krameria</i> lappacea	"Chiphape"	En distintas partes	raíz	Se hierva en agua unos 30 minutos, se enfría, y luego se la toma colando cada vez que sea necesario. Se usa como hidratante.	Sirve para tener una buena circulación de la sangre y para los riñones.
<i>Malva</i> sp.	"Malva"	En el verano, en rastrojos y zonas húmedas. En los potros y en el campo.	Toda la planta.	Se hierva en agua junto con "rosas" y cáscara de "naranja" y se deja entibiar.	Para bañarse, en especial las mujeres después del parto; también para los bebés.
<i>Mulinum</i> sp.	"Espina amarilla"	En cerros más altos	Toda la planta	Se hierva una dosis pequeña. Se lo acompaña con limón y miel.	Para la tos, resfrío y diabetes



				También se hace azúcar tostada y luego se le agregan los ingredientes.	
<i>Ombrophytumsubterraneum</i>	“Ancañoca”	En el campo, en las playas bajo tierra, al lado del “quinchamal”.	Se usa la papa	Se le saca la cáscara a la papa y se corta por la mitad. Se usa poco porque es amargo.	Para la fiebre, para el hígado y para consumirlo.
<i>Opuntia soehrensii</i>	“Airampo”	En los cerros, en la “espinilla amarilla”, en el fruto.		Se prepara con agua hervida y media cucharada de la planta.	Sirve para la fiebre y para el susto.
<i>Saturejaparviflora</i>	“Muña muña”	En cerros más húmedos	Hojas	Se lo toma por infusión. Se hierva el agua y se le agregan las hojas. Se ingiere una cucharada en una taza.	Sirve para el dolor de estómago y para aumentar el vigor de las personas.
<i>Tagetes multiflora</i>	“Suico”	En distintos lugares en verano y otoño. En los campos.	La hoja y el tallo	Se utilizan dos de sus ramas en infusión.	Sirve como aromatizante en los mates cocidos. Para darle sabor.
<i>Xenophyllumpoposum</i>	“Pupusa”	En los cerros más altos como en el cerro Chañi.	Tallo y hoja	En el mate se echa junto con la yerba (2 gajitos). En el té se agrega agua hervida a una taza y se colocan 2 gajitos.	Para el mate, té, para el frío y para la puna

**Cuadro 2**

## Especies de Valle Grande

NC	NV	Dónde se la encuentra	Parte usada	Modo de preparación	Para qué se usa
<i>Aloysiatriphylla</i>	“Cedrón”		Hojas	Se usa como infusión.	Para problemas digestivos y saborizante del mate o té.
<i>Cestrumparqui</i>	“Hediondilla”		Hojas	Se usa como infusión.	Cura dolor de oído, ahicadura, golpes y dolor muscular.
<i>Eucalyptussp.</i>	“Eucalipto”		Hojas y pequeñas ramas	Se usa en forma de vahos.	Para los resfríos y dolores menstruales.
<i>Matricaria recutica</i>	“Manzanilla”		Flores, hojas y tallos	Se usa en infusión.	Para dolores de estómago, como digestivo, desestresante y aromatizante, contra el insomnio, para dolores menstruales, cefaleas, para el hígado, para cicatrizar heridas y antiinflamatorio
<i>Nasturtium officinale</i>	“Berro”		Hojas	Se usa crudo o cocido.	Para resfriados, bronquitis, cálculos biliares, afecciones hepáticas, retención de líquidos, trastornos urinarios.
<i>Ruta chalepensis</i>	“Ruda”		Hojas	Se usa como infusión, maceraciones	Problemas digestivos, Insecticida.
<i>Sida rhombifolia</i>	“Afata”		Raíces y hojas	Como infusión, aplicada con saliva para madurar granos de la piel.	Cólico, jaqueca y granos en la piel.

## Las plantas útiles andinas desde el saber tradicional

Vignale, Nilda Dora

Cátedra de Botánica Sistemática y Fitogeografía, Facultad de Ciencias Agrarias, UNJu

Gurni, Alberto Ángel

Cátedra de Farmacobotánica, Facultad de Farmacia y Bioquímica, UBA

[ndvignale@yahoo.com.ar](mailto:ndvignale@yahoo.com.ar)

**Palabras clave:** etnobotánica, flora andina, usos tradicionales, biodiversidad, rescate cultural

### Resumen

Se aborda el análisis de la diversidad vegetal andina desde la doble perspectiva que comprende la documentación y valoración de los saberes tradicionales de los pobladores de las áreas en las que habitan las especies nativas y el saber botánico, como punto de partida para su consideración como patrimonio natural y cultural.

Implica un trabajo conjunto entre la comunidad y el equipo investigador, en el que se utilizan técnicas etnográficas (entrevistas abiertas y desarrollo de talleres) en el área andina de la provincia de Jujuy (Argentina).

Se presentan resultados de experiencias desarrolladas en un lapso de veinte años, que incluyen acciones específicas con comunidades escolares de nivel primario y medio de localidades de prepuna y puna de Jujuy.

Se precisan detalles de diferentes órganos útiles de las especies. De *Ombrophytum subterraneum* (Aspl.) B. Hansen, "ancañoca" (LOPHOPHYTACEAE) especie geófito, se emplean tubérculos, raquis de la inflorescencia y planta entera como medicinal mientras que el raquis es alimenticio y el tubérculo también es tintóreo. Las semillas de *Opuntia soehrensii* Britton & Rose, "airampu" (CACTACEAE) se usan como medicinales y tintóreas. Las flores de *Sennacrossiramea* (Benth.) H.S. Irwin & Barneby, "sumalahua" (CAESALPINIACEAE), las hojas de *Calceolaria santolinoides* Kraenzl., "zapatilla" (SCROPHULARIACEAE) y las raíces de *Cortaderia speciosa* (Nees & Meyen) Stapf, "cortadera", POACEAE, de *Perezia cfr. purpurata* Wedd., "marancel" (ASTERACEAE) y de *Krameria lappacea* (Dombey) Burdet & B.B. Simpson, "chipe chape" (KRAMERIACEAE) también integran la farmacopea local por su valor medicinal.

Las conclusiones refieren a las valoraciones de los pobladores de todas las edades acerca del patrimonio natural, representado por las plantas que integran su entorno y del patrimonio cultural intangible, constituido por el caudal de saberes presente en sus discursos cotidianos acerca de la medicina tradicional y de los recursos vegetales empleados en alimentación, en construcción de las viviendas y como tintóreos.

## Introducción

La región andina aporta a la farmacopea tradicional la riqueza de su diversidad vegetal integrantes de la (Moraes et al., 2006) expresada a través de diferentes especies adaptadas a vivir en condiciones de semiaridez y en ambientes húmedos de altura.

Se sustenta en la práctica ejercida por los pobladores locales desde tiempos inmemoriales, permaneciendo y manteniéndose en el tiempo por transmisión oral de unas generaciones a otras (Cabieses, 1993).

El campo multidisciplinario de la etnobotánica aborda la documentación del caudal de saberes atesorados por los pobladores desde la generación de un trabajo conjunto (Martin, 2001; Cunningham, 2001), sustentado en la formalización de las expresiones de consentimiento previo informado.

## Materiales y Métodos

### Materiales

Los materiales han sido coleccionados por los autores en campo. Están depositados en el Herbario del Museo de Farmacobotánica "Juan Aníbal Domínguez" de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires cuya sigla es BAF (Holmgren et al., 1990).

Se efectuaron consultas a los Herbarios de Argentina de los que se detallan sus siglas: Instituto de Botánica Darwinion, San Isidro (SI), Museo de La Plata (LP), Herbario del Museo de Farmacobotánica, Facultad de Farmacia y Bioquímica, Universidad de Buenos Aires (BAF) e Instituto Miguel Lillo, de Tucumán (LIL).

Se efectuaron consultas de materiales tipo de *Ombrophytumsubterraneum* procedentes de los siguientes Herbarios de SUECIA: Museum of Natural History, Stockholm (S); University of Uppsala (UPS) y USA: Smithsonian Institution, Washington (US).

Se incorporan materiales adquiridos en mercados y ferias regionales que integran al Muestrario de Drogas Vegetales existente en la Cátedra de Botánica Sistemática y Fitogeografía de la Facultad de Ciencias Agrarias (UNJu), cuya sigla es M-CBSF.

### Materiales estudiados

#### ***Calceolaria santolinoides* Kraenzl**

Prov. Jujuy, Depto. Rinconada, Sur de Abra de Fundiciones. Vignale, N. D. 830, 5/II/1997 (BAF).

***Cortaderiaspeciosa*(Nees&Meyen) Stapf**

Prov. Jujuy, Depto. Santa Catalina, Santa Catalina. Vignale, N. D. 824, 19/III/1997 (BAF).

***Kramerialappacea* (Dombey) Burdet& B.B. Simpson**

Prov. Jujuy, Depto. Rinconada, C Coquenayo, 3 a4 km al Sur de Abra de Fundiciones. Vignale, N. D. 831, 5/II/1997 (BAF); Depto. Yavi, Aperito, Laime, W. s.n, X/2000 (BAF); Depto. Yavi, Toquero. Vignale, N. D. 862, 16/XII/2000 (BAF).

***Ombrophytum subterraneum* (Aspl.) B. Hansen**

Prov. Jujuy. Depto. Humahuaca, Tres Cruces, Vignale, N. D. y F. Altamirano 238, 31/III/1983 (BAF); Depto. Yavi, Cangrejillos, Vignale, N. D. 595, 15/IV/1987(BAF); M-CBSF 178.

***Opuntia soehrensii* Britton & Rose**

Prov. Jujuy. Depto Humahuaca, Juirí. Vignale, N. D. et al 252, 15/IV/1983 (BAF). M-CBSF 192.

***Perezia cfr. purpurata* Wedd**

Prov. Jujuy, Depto. Santa Catalina, Sur de Abra de Laguna. Vignale, N. D y A. A. Gurni 879, 17/III/1998 (BAF).

***Sennacrassiramea* (Benth.) H.S. Irwin &Barneby**

Prov. Jujuy, Depto. Tumbaya, Purmamarca. Vignale, N. D. 878, 21/I/2001 (BAF); Depto.Humahuaca, Humahuaca. Vignale, N. D. 884, 8/XII/2001 (BAF); Depto. Tilcara, Tilcara. Vignale, N. D. 888, 18/I/2002 (BAF).

Materiales consultados***Calceolariasantolinoides*Kraenzl**

Prov. Jujuy, Depto. Humahuaca, Mina Aguilar, ladera entre Molino y Mina Aguilar, 4250 m. Hunziker, A. T. Et al 10517, 2/III/1983 (SI); Mina Aguilar, cerro arriba del Molino. Sleumer, H. 3364, 16/I/1953 (SI); Mina Aguilar. Frangi et al 61, 13/I/1969 (SI); Depto. Tumbaya, camino de Purmamarca al Abra de Lipán, 3900 m. Kiesling, R. et al 5214, 14/II/1985 (SI); subida al Abra de Lipán. Cabrera, A. L. et al 31647, 15/II/1980 (SI); Abra de Pives. Sleumer 3223, 5/I/1953 (SI); Depto. Yavi, cerro Cajas, 4300-4400 m. Sleumer 3639, 31/I/1953 (SI); Depto. Rinconada, Mina Pirquitas4300 m. Schwabe et al 845, III/1964 (SI); Minas Pirquitas. Arenas, P. 1829, 20/II/1980.

***Kramerialappacea* (Dombey) Burdet& B.B. Simpson**

Prov. Jujuy, Depto. Humahuaca, entre Humahuaca y Tres Cruces. Delucchi, G. 1432, 1/XII/1996 (LP); Depto. Santa Catalina, cuesta de Toquero, camino a Santa Catalina. Cabrera, A. L. 7792, 31/I/1940

(LP); Depto. Yavi, Abra de Yavi, 3400 m. Cabrera, A. L. et al, 20/II/1963 (LP); Depto. Tumbaya, Purmamarca, subida a Tascal, 3000-3400 m. Cabrera, A. L. 14113, 15/II/1963 (LP); Depto. Tilcara, cerros. Cabrera, A. L. et al 13296, 13/II/1959; quebrada del río Huasamayo. Cabrera, A. L. y O. T. Solbrig 17029, 9/III/1965 (LP).

### ***Ombrophytumsubterraneum* (Aspl.) B. Hansen**

Prov. Catamarca, Depto. Andalgalá, Mesada de las Rosas. Sleumer 3037 (LIL). Prov. Jujuy, Depto. Cochinoca, Miraflores. Cabezas 20341 (SI); Depto. Tumbaya, Cementerio. Sleumer 3331 (SI). Prov. Salta, Depto. Santa Victoria, arroyo San Felipe. Sleumer 4016 (LIL). Prov. Tucumán, Depto. Cruz Alta, Los Alderetes. Meyer 17326 (LIL); Depto. Monteros, valle Río Sosas. Sleumer 3054 (LIL); Depto. Tafí del Valle, Puesto Reyes. Halloy s.n. (LIL). BOLIVIA. Depto. Potosí, salinas Uyuni. Troll 99 (fototipo, LIL); Depto. La Paz, Prov. Pacajes, Ulloma. Asplund 2568 (lectotipo S; isotipo UPS); ibid. Asplund 3873 (paratipo S, UPS); ibid. Asplund 6312 (US). CHILE. Prov. Antofagasta, Calama. Cortés s.n. (LIL); Antofagasta. Perry s.n. (LIL).

### ***Opuntiaoehehrensii* Britton & Rose**

Prov. Jujuy, Depto. Tilcara, Yala de Monte Carmelo, 2900 m. Fabris, H. A. et al 6841, 19-21/I/1966 (LP); cerros, 2700 m, Cabrera, A. L. et al 13282, 14/II/1959 (LP); Pampa Corral, 3800 m. Fabris, H. A. 6369, 18/I/1966 (LP).

### **Métodos**

La identificación del material vegetal coleccionado se realizó mediante el análisis de los caracteres exomorfológicos.

La documentación de los saberes tradicionales acerca de los diferentes usos de las plantas se realizó aplicando el método etnográfico, previa explicación de los objetivos del trabajo procurando generar una tarea conjunta en la que el entrevistado se sienta parte del proceso investigativo. Las técnicas empleadas han sido las entrevistas abiertas y los talleres participativos. Se trabajó con diferentes grupos etáreos comprendidos por los niños en edad escolar, jóvenes y adultos. La selección de los informantes se realizó teniendo en cuenta antecedentes sobre la importancia de la especie de acuerdo a la edad.

El registro del conocimiento se efectuó en cuadernos de campo, los que están depositados en la Cátedra de Botánica Sistemática y Fitogeografía de la Facultad de Ciencias Agrarias

## Área de estudio

El área de estudio comprende diferentes localidades ubicadas en las provincias fitogeográficas de prepuna, puna y altoandina (Cabrera y Willink, 1973; Cabrera, 1976) (Fig. 1), cuyas formaciones vegetales las constituyen las estepas arbustivas, caracterizadas por presentar porciones de suelo cubiertos de vegetación y otras en las que la misma está ausente, configurando un ambiente propicio para la erosión eólica y/o hídrica en la época estival, según el lugar donde se ubique.

El relieve es montañoso, con presencia de altiplanicies y conos de deyección, con suelos rocosos y arenosos, con marcada amplitud térmica diaria.

## Resultados

A lo largo de un período de trabajo de unos veinte años con comunidades escolares de nivel primario y medio se relevaron diferentes especies, entre las que se seleccionaron siete de ellas, demostrativas de aplicación de diferentes órganos, tanto vegetativos como reproductivos.

### 1.- *Calceolaria santolinoides* Kraenzl., “zapatilla”, (SCROPHULARIACEAE) (Fig. 2)

La parte aérea integrada por hojas y ramitas jóvenes son empleadas para facilitar el parto motivo por el cual es considerada planta abortiva (Vignale, 2002; Vignale y Gurni, 2008).

Se trata de una especie cuyos usos se mantienen por fuera del circuito de comercialización, ya que no aparece en mercados locales ni en puestos de venta de las ferias.

### 2.- *Cortaderiaspeciosa* (Nees&Meyen) Stapf, “cortadera”, POACEAE (Fig. 3)

Con las raíces jóvenes se prepara una infusión que se emplea, como agua, para tratar los estados febriles y también para las enfermedades del parto (Vignale, 1996; Vignale, 2002).

Al igual que la especie anterior se encuentra ausente de los espacios de comercialización.

### 3.- *Kramerialappacea* (Dombey) Burdet& B.B. Simpson, “chipechape” (KRAMERIACEAE) (Fig. 4).

La raíz y la parte aérea se emplea para bajar la fiebre. También para calmar dolores estomacales y para preparar una infusión que se emplea como agua para tratar el resfrío y los dolores de columna, problemas de siática, infecciones vaginales y de vías urinarias (Vignale, 1996; Vignale, 2002; Simpson, 1991).

En la localidad de Santa Ana es utilizada para lavar las lastimaduras. Es considerada muy buena para tratar flujos vaginales.

Con la raíz se tratan las falseaduras; la infusión adquiere un color llamativo, semejante al vino tinto (Vignale, 2002); es usada emplean por sus propiedades astringentes y para la conservación de los dientes (Ratera, 1980).

Integra el elenco de especies tintóreas, tiñendo de color rojo (Marzocca, 1993). Las hojas e incluso toda la planta se usan por sus propiedades colorantes y condimenticias de mistelas y refrescos, imprimiendo un color rojizo y sabor amargo a las bebidas (Scarpa y Arenas, 1996).

En el Depto. de Potosí, Bolivia, se hacen “mates de las hojas, ramas y flores para el *mal de riñones* y para dolores del cuerpo” (Torrice et al, 1994). En Europa se utilizan las raíces para tratar diversos problemas de salud como irregularidades menstruales, enfermedades de riñones, diarreas, cáncer (Simpson, 1989).

En el norte de Chile es empleada la raíz para el enfriamiento, en decocción para problemas renales; como infusión para beber y para dar color al café (Aldunate et al, 1981, 1983)

**4.- *Ombrophytumsubterraneum*** (Aspl.) B. Hansen, “ancañoca”, “ñoke”, “amañoke”, “sicha” (LOPHOPHYTACEAE) (Fig. 5).

Especie holoparásita de hábitat totalmente subterráneo cuyos tubérculos, raquis de la inflorescencia y a veces ramificaciones de ésta con frutos se usa como medicinal mientras que el raquis es comestible y el tubérculo también tintóreo.

La infusión preparada con el tubérculo previamente trozado y disecado se emplea para tratar afecciones hepáticas y renales (Vignale, 1996), para la bilis, parásitos, para usar como agua a lo largo del día para calmar la sed, para tratar estados febriles, para los nervios, para el dolor de estómago y diarreas (Vignale, 2002).

Las particularidades otorgadas por su desarrollo geófito, su parasitismo de raíces de arbustos, las dificultades que implican su localización y el extenso repertorio de afecciones para la que es empleada, combinando sus triples aplicaciones medicinales-alimenticias-tintóreas le confieren un particular interés, que se acrecienta dado que se desconoce el mecanismo de reproducción sexual, existiendo solo observaciones respecto de su multiplicación vegetativa (Vignale, 1897).

Se trata de un recurso que los pobladores puneños cuidan en forma permanente.



**5.-Opuntia soehrensii** Britton& Rose, “airampu”, (CACTACEAE) (Fig. 6).

Las semillas se hacen hervir durante 10 minutos; a medida que pasa el tiempo el agua va adquiriendo coloración rojiza fuerte mientras que la semilla va quedando blanca. Esta agua se da de tomar a los niños cuando tienen sarampión, fiebre o tos convulsa (Vignale, 1996, 2002; Toursarkissian, 1980).

El fruto entero también es comestible. Las semillas son tintóreas (Toursarkissian, 1980).

“Con el arilo de la semilla, remojado en agua, se preparan colorantes para las mistelas, chuyas y refrescos, aunque también es usado para dar color a los panes de ofrendas” (Scarpa y Arenas, 1996).

**6.- Perezia cfr. Purpurata** Wedd., “marancel”, (ASTERACEAE) (Fig. 7).

Con las raíces se prepara un té que se combina con el eje de la inflorescencia de “ancañoca” (*Ombrophytumsubterraneum*) para el tratamiento de las falseaduras (Vignale, 1996); también para el susto, fisuras y falseo (Vignale, 2002).

Las especies identificadas como “marancel” se utilizan en infusión para tratar desórdenes renales, fiebre, para el “apunamiento” y la “enfermedad de la matriz” (Giberti, 1985).

Las hojas son empleadas para tratar el mal de la Puna (Toursarkissian, 1980).

**7.-Sennacrassiramea** (Benth) H.S. Irwin & Barneby, “sumalahua”, (CAESALPINIACEAE) (Fig. 8)

Con las flores se prepara una infusión que se emplea para calmar la fiebre en los niños y como tranquilizante para los nervios (Vignale, 2002).

**Discusión y Conclusiones**

La importancia asignada a las especies está directamente relacionada al uso cotidiano que los pobladores de diferentes edades realizan. Así, el uso de *Ombrophytumsubterraneum* como fruta es una característica que define la valoración asignada por los niños en edad escolar; se trata del período en el que comienzan su apoyo a las labores de la familia como pastores cuidando sus rebaños, soportando la amplitud térmica diaria expresada por largas horas de intenso calor. Para ellos es entonces muy importante poder acercarse a los tolares para buscar y encontrar esta fruta subterránea que les aporta frescura.

Las especies cuyas partes útiles incluyen o están referidas solo a la raíz, tal el caso de *Kramerialappacea* y *Perezia cfr. Purpurata* representan un llamado de atención ya que la

recolección de la parte útil de la planta implica su destrucción generándose un proceso de disminución del área de distribución de la especie. Se trata de especies vulnerables que requieren urgentes medidas de conservación, aplicando los saberes tradicionales vigentes en la conciencia colectiva.

En el caso de *Cortaderiaspeciosa* cabe señalar que el empleo de las raíces jóvenes de una planta con un fuerte sistema radical adventicio no altera la supervivencia de la especie.

El uso de las flores de *Sennacrassiramea* como recurso terapéutico debe estar vinculado a la sustentabilidad, al igual que para todas las especies, aunque para ésta precisamente se deberá considerar dejar ramas floríferas en cada una de las plantas, pues luego el ovario se transformará en fruto con posterioridad a la fecundación y los óvulos en semillas, elementos necesarios para garantizar la reproducción sexual y el mantenimiento de las plantas.

*Calceolaria santolinoide* solo posee un registro como medicinal (Vignale, 2002); dado que se trata de una planta de pequeño porte - aunque sumamente vistosa por sus flores - y con una distribución definida en determinados espacios puneños, a su ausencia en el circuito de comercialización y a sus posibles usos como abortiva, representa un elemento del recurso herbolario que merece intensificar sus estudios.

Las semillas de *Opuntia soehrensii* combinan su aplicación medicinal con tintórea en su doble aspecto como colorante de alimentos y preparación de licores y de tejidos artesanales elaborados con lanas.

Estas especies, seleccionadas como representativas para evidenciar la oferta de usos de los órganos vegetales de la etnoflora andina, se utilizan e intercambian/comercializan por los pobladores locales, para la atención de diversas necesidades básicas.

Las comunidades andinas reconocen el valor de la diversidad vegetal, ejercitando prácticas ancestrales de uso sustentable con el propósito de garantizar la continuidad de aplicación por las sucesivas generaciones a las que preceden.

La etnobotánica posibilitó aplicar el mecanismo de documentación de saberes tradicionales en los diferentes niveles educativos de instituciones que se desempeñan en ambientes puneños, permitiendo las expresiones de valoración local del patrimonio natural, expresado en el presente trabajo mediante las siete especies abordadas, y del patrimonio cultural, evidenciado en el caudal de saberes asociados a la flora nativa.

## Bibliografía

- Aldunate, C., Armesto, J., Castro, V. y C. Villagrán. (1981). Estudio etnobotánico en una comunidad precordillerana de Antofagasta: Toconce. En *Bol. Mus. Nac. Hist. Nat. Chile* 18: 183-223.
- Aldunate, C., Armesto, J. J., Castro, V. y C. Villagrán. (1983). *Ethnobotany of Pre-Andean Community in the Andes of Northern Chile. Economic Botany*. 37(1): 120-135.
- Cabrera, A. L. y A. Willink. (1973). "Biogeografía de América Latina. Programa Regional de Desarrollo Científico y Tecnológico". OEA. Washington, DC. Serie *Biología*. Monografía N° 13.
- Cabrera, A. L. (1976). Regiones Fitogeográficas Argentinas. En L. R. Parodi, *Enciclopedia Argentina de Agricultura y Jardinería* 2 (1):1-85, f. 1-31, 2° ed. ampliada y actualizada por W. F. Kugler, Buenos Aires.
- Cabieses, F. (1993). *Apuntes de medicina tradicional. La racionalización de lo irracional*. Convenio Hipólito UNANUE. Lima. Perú.
- Giberti, G. C. (1985). Nota sobre la identidad de "marancel" (*Pereziaspp.*), planta de la medicina popular del NO argentino. En *Parodiana* 3(2):239-247.
- Holmgren, P. K., N. H. Holmgren, AND L. C. Barnett.1990. *Index Herbariorum. Part 1: The Herbaria of the World*. 8th ed. New York Botanical Garden, Bronx.
- Cunningham A. (2001). Etnobotánica aplicada. Pueblos, uso de plantas silvestres y conservación. Manual de conservación. En *Pueblos y Plantas* 4. Montevideo: Editorial Nordan –Comunidad. Primera edición.
- Martin, G. (2001). *Etnobotánica. Manuales de Conservación*. Serie "Plantas y gente". WWF- UNESCO. Montevideo: Edic. Nordan-Comunidad.
- Marzocca, A. (1993 a). *Vademécum de Malezas Medicinales de la Argentina, Indígenas y Exóticas*. Buenos Aires: Orientación Gráfica Editora.
- Moraes M., Øllgaard, B., Kvist, L. P., Borchsenius, F. & H. Balslev (edits.). (2006). *Botánica Económica de los Andes Centrales*. BEISA. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.
- Ratera, E. L. y M. O. Ratera. (1980). *Plantas de la flora argentina empleadas en medicina popular*. Buenos Aires: Hemisferio Sur.
- Scarpa, G. y Arenas, P. (1996). Cocina Tradicional de la Puna Jujeña (Argentina). En *Candollea* 51: 483-514.
- Simpson, B. B. (1991). The past and present uses of rhatany (*Krameria*, *Krameriaceae*). En *Economic Botany* 45(3):397-409.
- Torrico, G., Peca, C., Beck, S y E. García. (1994). *Leñosas útiles de Potosí*. Proyecto FAO/HOLANDA/CDF Desarrollo Forestal Comunal en el Altiplano Boliviano. Potosí.

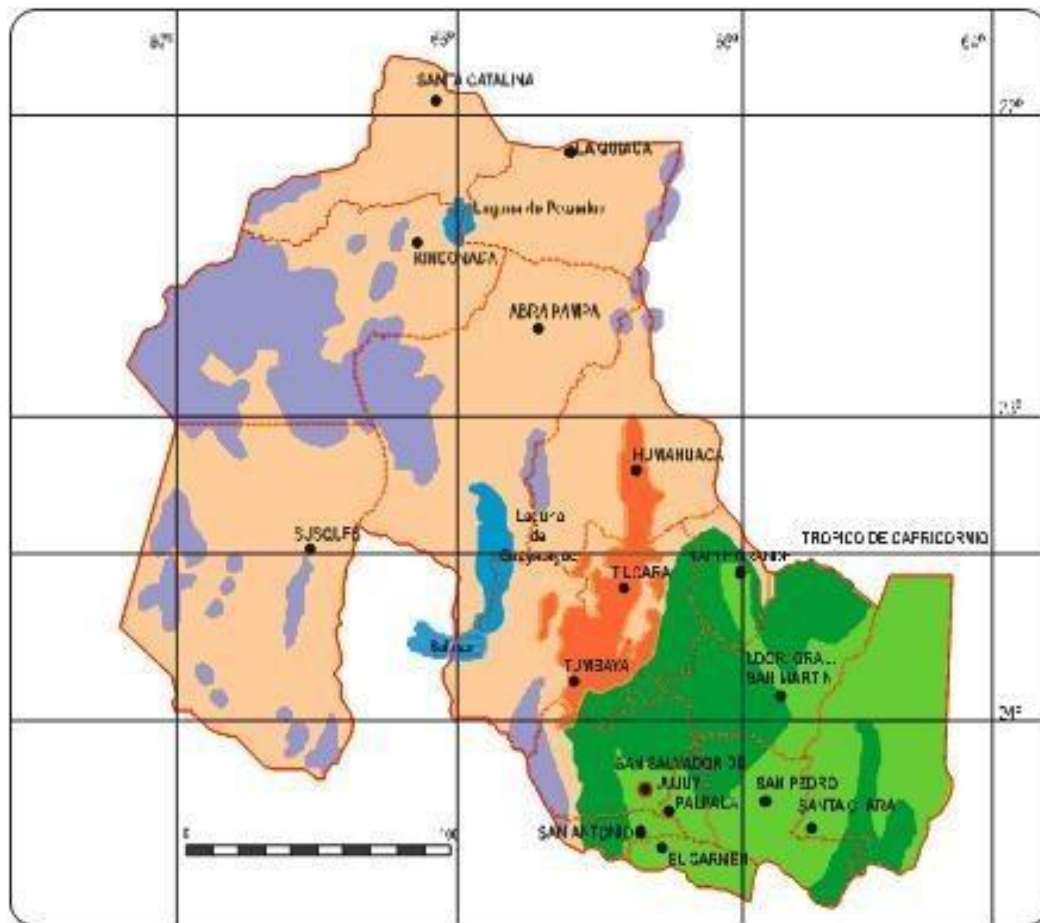
Vignale, N. D. (1987). Las Balanophoraceae del Noroeste Argentino. f. 1-4. Facultad de Ciencias Agrarias. UNJu.

Vignale, N. D. (1996). Plantas Medicinales del Área Andina de la Provincia de Jujuy. En *Anales de SAIPA* (Sociedad Argentina para la Investigación de Productos Aromáticos y Medicinales) 14: 177-182.

Vignale, N. D. (2002). *Relevamiento y análisis exomorfológico y micrográfico de plantas medicinales de la puna y prepuna jujeñas, con especial referencia a la Reserva de Biósfera Laguna de Pozuelos*. Tesis para optar al Grado de Doctora de la Universidad de Buenos Aires, Área Farmacobotánica y Farmacognosia. Facultad de Farmacia y Bioquímica. Universidad de Buenos Aires. pp 118.

Vignale, N. D. y Gurni, A. A. (2008). Usos tradicionales y Caracterización micrográfica de *Calceolaria santolinoides* Kraenzl. (Scrophulariaceae), especie medicinal andina de Jujuy (ARGENTINA). En *Arnaldoa* 15 (1):101-108.

Anexo



- Provincia Alta Andina
- Provincia Puncña
- Provincia de la Pregunta
- Provincia de las Yungas
- Provincia Chequería



**Fig. 2.**  
*Calceolaria santolinoides* Kraenzlin.  
Flores y ramas.



**Fig. 3.**  
*Cortaderia speciosa* (Nees & Meyen) Stapf  
Vista de la planta en floración



**Fig. 4.**  
*Krameria lappacea* (Dombey) Burdet  
& B.B. Simpson.  
Planta en floración-fructificación



**Fig. 5.**  
*Ombrophytum subterraneum* (Aspl.) B. Hansen  
Planta entera mostrando tubérculo e inflorescencia



**Fig. 6.**  
*Opuntia soehrensii* Britton & Rose  
Aspecto general de la planta



**Fig. 7.**  
*Perezia* cfr. *purpurata* Wedd  
Aspecto general de la planta, con raíz



**Fig. 8.**  
*Sennacrassiramea* (Benth.) H.S. Irwin  
& Barneby Rama florífera

## Promoción de la salud desde los valores. “Cada día una nueva oportunidad”

Arjona, Yamila B.

Cruz, Haydee

Ochoa, Elbio E.

Salva, Bárbara M.

arjonayamila@hotmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - UNJu

**Palabras clave:** Valores, Salud, Comunicación, Capacidades, Educación

### Resumen

El presente proyecto consistió en el trabajo de promoción de salud desde una perspectiva positiva fortaleciendo los factores protectores para la prevención de una problemática social como las adicciones.

#### Objetivo General

- Fomentar la promoción de valores para la vida en los adolescentes.

#### Específicos

- Generar espacio de contención y reflexión sobre los valores y la familia en los jóvenes.
- Lograr la participación de otros docentes para el trabajo interdisciplinario.

#### Metodología

Una de las estrategias es trabajar los valores no solo desde la perspectiva teórica sino desde un enfoque empírico donde los valores puedan plasmarse en acciones concretas.

-Talleres: Se realizarán en forma dinámica tratando de no convertirlo en una clase lineal.

Algunas de las técnicas utilizadas son:

\*Técnica de confianza: Consiste en taparle los ojos a un joven mientras otro lo dirige a pasar diferentes obstáculos, esto permitirá confiar en el otro.

#### Resultados alcanzados

Cada encuentro que se llevó adelante reflejó la presencia de características valorativas respecto al tema, tal es el caso de un alumno que en el primer taller nos demostró cuán importante es su mamá escribiéndolo en su goma (“mamá te amo”).



## Introducción

El presente proyecto consiste en trabajar la promoción de la salud desde los valores, que promuevan los lazos de fraternidad, solidaridad, compañerismo y respeto a sí mismos y entre los pares. Es por ello que el fortalecimiento de los factores protectores en adolescentes es indispensable en el trabajo con la prevención de diferentes problemáticas sociales, las adicciones, entendida como el uso y abuso de sustancias prohibidas nocivas para la salud, las cuales acarrearán un perjuicio individual y social. Para ello se trabajará desde la importancia de la vida en familia, generando un espacio donde puedan interactuar crítica y activamente.

En este punto consideramos importante trabajar desde la perspectiva de un proyecto de vida relacionado al conjunto de valores incorporados y aprendidos a lo largo de la experiencia, sobre todo ante aquellas en que se decida su futuro, tendrán un espacio fundamental la planificación familiar, el estudio y la profesión.

El trabajar con los valores en la vida de las personas, de por sí nos suponía un reto, ya que para transmitir con éxito la importancia de los valores en la vida de los demás, primero debíamos creer y afirmar estos valores en nuestras propias vidas, en segundo lugar, desde la perspectiva del Interaccionismo Simbólico, Blúmer menciona en una de sus premisas algo muy importante “Las personas actúan respecto de las cosas e incluso respecto de las otras personas sobre la base de los significados que estas cosas tienen para ellas...” es el significado lo que determina la acción en las personas, y como tal, nuestra tarea vendría a ser que los jóvenes le otorguen un nuevo significado a los valores, de tal modo que modifiquen su conducta de manera positiva. Esto nos llevó a replantearnos muchas de las acciones que como individuos cotidianamente realizamos, en la vida diaria y en los diferentes escenarios de nuestra cotidianeidad. Por otro lado, la idea de trabajar con una población adolescente, nos exigió la búsqueda de información relevante y la adaptación de todo un repertorio de actividades dirigidas hacia este grupo. Una idea abstracta que de alguna manera alimentaba nuestros pre-conceptos y con el pasar de los encuentros conseguiríamos desmitificar, fue la que con frecuencia escuchamos en la gente y los profesores, los jóvenes no tiene proyectos, ni valores, ni visualizan el futuro sino que viven el aquí y el ahora.

## Objetivos

### *Objetivo General*

-Fomentar la promoción de valores para la vida en los adolescentes.

### *Específicos*

-Generar espacio de contención y reflexión sobre los valores y la familia en los jóvenes.

-Lograr la participación de otros docentes para el trabajo interdisciplinario.

### **Metodología**

Este proyecto de intervención se ejecutó con jóvenes entre 14 a 18 años que asisten al Colegio Secundario N° 5 del Barrio Florida de la Ciudad de Palpalá.

En las estrategias desarrolladas se trabajó a los valores de una manera práctica y desde un enfoque empírico donde los valores como la solidaridad, el compañerismo y el trabajo en conjunto pueden plasmarse en acciones concretas.

Se realizaron talleres que permitieron que participe casi la totalidad de los estudiantes y se realizaron de forma dinámica evitando convertirlos en clases lineales.

*Algunos de los talleres:*

*Sobre la solidaridad...*

¿Qué es la solidaridad? ¿Quién alguna vez no fue solidario? ¿Quién alguna vez no fue egoísta? ¿La solidaridad se enseña? ¿Cómo se enseña? ¿Cómo se aprende? Estos son algunos de los interrogantes que nos planteamos antes de realizar el taller de solidaridad. Y como alguna vez escuchamos que los valores se enseñan, se aprenden con la práctica, con el ejemplo y no con la teoría, y considerando que:

El valor de la solidaridad se manifiesta en reconocer en el bien común, el sentido de una vida exitosa para todos. Podemos decir que desde el punto de vista psicológico, la solidaridad es una actitud y un comportamiento; una actitud porque nos inclina a responder favorablemente a las necesidades de nuestro grupo, de nuestro prójimo y una forma de conducta cuando se concretiza en acciones.<sup>1</sup>

Decidimos demostrar con hechos concretos qué es la solidaridad, y al coincidir el desarrollo de este taller con una actividad que tenían designada los alumnos de quinto año, armar el escenario para la elección reina del establecimiento. Por esto en consenso con los jóvenes elegimos adaptarnos a las actividades propuestas por la institución, porque no disponían de mucho tiempo para cumplir con esta tarea. A esto tuvimos una respuesta positiva por parte de los alumnos ya que se comprometieron a participar de los próximos talleres.

---

<sup>1</sup>Mayor, J y Pinillos, J.L. (1989). *Tratado de Psicología general. Creencias, actitudes y valores*. Madrid: Alhambra

Con esta dinámica, pudimos entablar una relación de confianza y de amistad con los adolescentes, ellos escucharon y tomaron en cuenta nuestras sugerencias. Consideramos que a partir de ese momento cambió la visión que los jóvenes tenían de nosotros, ya que a partir de ello la relación se fortaleció, porque se dieron cuenta que nosotros estábamos allí para brindarle todo lo que ellos necesiten, con herramientas que se requieran para mejorar su calidad de vida.

Por nuestra parte nos dimos cuenta que existía una rivalidad y competencia entre los dos quintos años, era notable la división que había entre ellos, no se hablaban, no eran solidarios, no se prestaban los materiales y la comunicación era mínima. Por lo cual era imprescindible trabajar en solidaridad con estos jóvenes porque si no, no se lograría el objetivo de armar el escenario para la elección.

A esto nuestra respuesta fue darles un taller de solidaridad, donde puedan interactuar, comunicarse, conocerse y reconocerse como alumnos de la misma institución. Y donde reconozcan la importancia de la solidaridad en el desarrollo de un objetivo en común.

Comenzamos con la técnica de integración grupal, para lo cual cada alumno se enumeró del 1 al 5 para conformar grupos, esta técnica fue clave para conseguir que los jóvenes interactúen, se conozcan, y se comuniquen y así romper con la barrera que existía por el solo hecho de ser de otro curso.

Otro aspecto importante en el desarrollo de este taller fue el relato de un cuento sobre solidaridad que debían analizar y relacionarlo con la vida cotidiana:

Una vez leído el cuento, debían realizar las siguientes consignas:

- Colocarle el título
- Impresión grupal
- Qué relación existe entre el cuento y la realidad.
- Exponer el trabajo realizado

Al realizar estas actividades, los adolescentes de a poco se fueron sintiendo identificados y reflejados con el cuento y empezaron a integrarse, participar y comunicarse entre ellos para lograr las metas que tenían en común.

El relato cumplió con la función que nos proponíamos, hacer que reflexionen sobre su manera de comportarse y de enfrentar la vida, siendo solidarios y ayudando a los demás y dejando de lado el egoísmo y la individualidad que nos conduce a la soledad.

Todos los grupos realizaron muy bien todas las actividades propuestas, respondieron satisfactoriamente a lo solicitado, uno de los grupos sin saber el título del cuento “El cielo y el infierno”, acertaron en el nombre.

Y en general los grupos concluyeron que en el cuento el primer grupo era egoísta y por eso no lograban sus metas mientras que el segundo era solidario y que por lo mismo, con cooperación y trabajo en equipo consiguieron su objetivo (poder comer) Y que de esta manera si ellos actúan así en su vida diaria lograrán lo que se propongan.

Este fue uno de los talleres donde los alumnos participaron y se desarrollaron positivamente, donde se visualizó con hechos los logros del mismo, ya que se obtuvo:

- Fortalecimiento en las relaciones de pares
- Sentimiento de pertenencia como parte de la misma institución y con los mismos objetivos.
- Reconocimiento de la solidaridad como parte de la vida
- Incremento de la comunicación.
- Trabajo en equipo y cooperación para lograr el fin propuesto
- Identificación y reconocimiento con el cuento.
- Reflexión sobre su forma de comportarse y de relacionarse con sus pares.
- Aplicación de la solidaridad en el ámbito escolar y en la vida.

La solidaridad está presente en cada momento de nuestras vidas, sin darnos cuenta todo el tiempo decidimos ser solidarios o egoístas, debemos aprender a identificar esos momentos para poner en práctica el valor de la solidaridad.

#### *Acerca de la creatividad...*

Por pedido de la asesora pedagógica de la institución ayudamos a los alumnos en la participación de un concurso sobre “Prevención del alcoholismo” organizado por la Municipalidad de Palpalá, ellos debían hacer un spot publicitario, ya sea en video, un mensaje radial o un cuento. De esta manera decidimos poner en práctica nuestra creatividad y la de los alumnos del 4to año mediante la realización del spot publicitario en video.

En conjunto con los alumnos empezamos a imaginar cómo hacer prevención de alcoholismo, ¿de manera negativa? ¿O desde una perspectiva positiva y apoyándonos en los valores, el amor, y la vida?

El spot publicitario que realizaron fue de 2 min., algo corto y sencillo pero creativo y que dio lugar a la participación de los alumnos.

Considerando que el alcoholismo es una problemática social y una enfermedad en la que existe una dependencia física del alcohol, y el alcohólico no tiene control sobre los límites de su consumo y suele ir elevando a lo largo del tiempo su grado de tolerancia al alcohol.

Esta enfermedad tiene muchos aspectos negativos, por ello es que acordamos hacerlo de manera positiva, valorando la vida.

Fue así que escribimos el guión del video, mostrando las siguientes frases:

¡Si Tomás en exceso quedas como un queso!

¡SOS valioso no caigas en el pozo!

Los alumnos realizaron carteles de diferentes formas y entonces comenzamos a filmar, luego de varios días y de varias escenas lo terminamos.

Fue allí que los jóvenes demostraron su creatividad durante todo el proceso, desde decidir qué hacer hasta realizar varias escenas y terminar con el video.

Nos preguntamos entonces, ¿qué es la capacidad de crear?, ¿de producir cosas nuevas y valiosas? La creatividad es el principio básico para el mejoramiento de la inteligencia personal y de progreso de la sociedad. Creatividad es la producción de una idea, un concepto, una creación o un descubrimiento que es nuevo, original, útil.

## **Conclusiones**

Desde la experiencia que tuvimos en el colegio, podemos afirmar que vivenciamos una intervención positiva.

Consideramos que abordar el tema de valores es muy importante, ya que actúan como factores protectores ante cualquier problemática o enfermedad.

Es por ello que los valores influyen no solo en la toma de decisiones, sino también en las formas de actuar y la manera de relacionarnos con los otros.

Cada encuentro que se llevó adelante reflejó la presencia de características valorativas respecto al tema, tal es el caso de un alumno que en el primer taller nos demostró cuán

importante es su mamá escribiéndolo en su goma ("mamá te amo"), al preguntarle si quería a su mamá, respondió:

*- Como no la voy a querer si es mi mamá.*

Además durante el taller de autoestima al pedirles a los alumnos que nos contaran las experiencias positivas en su vida, con mucha confianza una alumna nos dijo:

*- Lo mejor que me pasó en la vida fue el nacimiento de mi hija.*

Son estos momentos que nos fueron demostrando que los jóvenes tienen valores y particularmente valoran mucho a su familia.

En muchos casos ellos nos demostraron sus valores, de la misma manera lo hicimos nosotros.

Tal fue el momento en el que llegamos a un curso con la intención de trabajar con una temática. Cuando ingresamos los jóvenes se encontraban realizando actividades para el escenario de la elección reina del colegio. En ese instante tuvimos que decidir si imponer nuestro taller o ser más flexibles y adaptarnos a lo que ellos estaban haciendo.

Allí fue que optamos por adaptarnos a su actividad demostrándoles así solidaridad de nuestra parte y continuamos ayudándolos, esto generó en el grupo la ruptura de esquemas de planificación que llevamos desde el ingreso a la institución, y además mayor confianza y respeto por parte de los jóvenes hacia el grupo de intervención.

Esta situación dio hincapié para trabajar desde lo pragmático, ya que la temática del taller que en esa instancia debíamos dar era justamente la solidaridad.

Como Educadores para la Salud consideramos importante el haber trabajado con los adolescentes de manera positiva y transformadora, generando un pensamiento crítico que los oriente a desarrollar conductas saludables.

En las representaciones sociales, los adolescentes son percibidos como irresponsables, sin valores, y sin proyectos de vida. Si bien se considera que la adolescencia es una construcción social, la cual no está ligada a una franja etaria, sino más bien a un conjunto de características y valores de un contexto y una época determinada, el grupo logró desmitificar de manera progresiva, que decir adolescentes no significa referirse a personas sin valores, sino más bien hablamos de

personas valiosas, con inquietudes, capacidades y saberes que se encuentran en pleno crecimiento, a los cuales debemos acompañar mediante el fortalecimiento y el desarrollo de aptitudes positivas.

Consideramos que la ejecución de nuestro proyecto nos enriqueció en diferentes aspectos, a nivel grupal logramos que cada uno de los residentes tenga su propio espacio en los talleres, para ayudar al desenvolvimiento personal de cada uno, generando la propia dinámica de trabajo de cada integrante del grupo.

## Bibliografía

Álvarez, J.F. (2002). *Racionalidad, confianza y modelos humanos*. Texto colocado en la plataforma virtual del Máster Nuevas Tecnologías de La información y las Comunicaciones (UNED).

Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. CIPPEC. (2004). *Diagnóstico Socio Sanitario de la Provincia de Jujuy*.

Fensterheim y Baer (1976) Cap. 2. *No diga si cuando quiera decir no*. España: Ed. Grijalbo.

Hernández Rojas, G. (1997). *Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa* (Bases Psicopedagógicas). México: Editado por ILCE- OEA

Friedrich Naumann Stiftung- (s/d) Fundación para la Libertad-Instituto Liberal

Moscovici, S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul S.A.

Presidencia de la Nación. Auditoría Ciudadana, Calidad de las prácticas Democráticas en Municipios. "Informe sobre la calidad de las Prácticas Democráticas de Palpalá". Agosto del 2003.

Urbano A. C. y Yuni J. A. (2006). *Técnicas para la animación de Grupos* Córdoba: Edit. Brujas.

Weinstein, L. (1989) *Salud y Autogestión*. Coedición de TUPAC-Ediciones (Bs. As.) y Editorial NORDAN Comunidad (Montevideo)

Fuentes de Internet:

[Ariorte.eresmas.com/archivos/trabajo-asertividad.pdf](http://Ariorte.eresmas.com/archivos/trabajo-asertividad.pdf).

[www.psicologia-online.com/autoayuda/hhss/HHSS.htm](http://www.psicologia-online.com/autoayuda/hhss/HHSS.htm).

## Atención Temprana infantil y la complejidad de su práctica

Callieri, Ivanna Gabriela

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – UNJu

### Situando la tarea

La producción que presentamos, se enmarca en el proyecto de Investigación denominado *“Los primeros aprendizajes desde las voces de las madres. Representaciones sociales de las madres sobre los primeros aprendizajes de sus hijos que están bajo atención temprana”*, financiada por la Secretaria de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Jujuy.

Conformamos un equipo de investigación interdisciplinario que, como perspectiva metodológica, trabaja desde un enfoque cualitativo, utilizando como estrategia de indagación una técnica participativa –el taller - y como complemento las entrevistas en profundidad, que nos remiten a un espacio particularizado para ahondar en aquellos aspectos que consideramos más significativos.

En trabajos anteriores de Callieri (2012) y Callieri y otros (2012) presentamos aportes sobre las concepciones de las madres acerca de los aprendizajes de los hijos, que se encontraban en atención temprana, en un puesto de salud periférico de la ciudad de San Salvador de Jujuy, que constituye el propósito general de esta tarea investigativa.

Sin embargo, al avanzar en el proceso, fueron surgiendo opiniones de las familias cuyos hijos se encuentran en tratamiento acerca de las profesionales que se desempeñan en esa institución. A su vez los relatos de los padres sobre el trabajo de las terapeutas, nos condujo a interrogarnos sobre la percepción de estas sobre su propia práctica. De modo tal que en este trabajo ofrecemos un análisis de ambas perspectivas: las de los familiares y las de las profesionales sobre el tema.

### Algunos consensos respecto a la atención temprana

A lo largo del siglo XX, se fueron construyendo diversos acuerdos sobre los destinatarios de la Atención Temprana. Según distintos autores, entre los que podemos citar a Peralta, y Fujimoto Gómez (1998) y Aranda Redruello y De Andrés (2004), existe un consenso generalizado en sostener que esta práctica se dirige a niños con riesgo biológico, es decir que han experimentado un fenómeno o secuencia de acontecimientos desencadenantes de posibles lesiones cerebrales con



secuelas conductuales. Además, la atención temprana es recomendada por los organismos de salud para niños que proceden de ambientes socio-económicos muy desfavorecidos.

El principal objetivo de esta práctica, es que los niños que presentan trastornos en su desarrollo o tienen riesgo de padecerlos, reciban tratamiento especializado, que siguiendo un modelo de atención integral, potencie tanto sus capacidades personales, como su autonomía e integración en el medio familiar, escolar y social; por ese motivo las intervenciones que se llevan a cabo en este ámbito, consideran no sólo al niño, sino también a la familia y a la comunidad.

Según la Organización de Estados Americanos (1998), la atención temprana debe llegar a todos los niños que presentan cualquier tipo de trastorno o alteración en su desarrollo, sean estos de tipo físico, psíquico o sensorial; también si se considera que los niños se encuentran en riesgo social. Todas las acciones e intervenciones que se llevan a cabo en atención temprana deben considerar no solo al niño, sino también a la familia y a su entorno.

El origen multidisciplinario de la atención temprana, permite una mirada abarcadora e integral sobre la infancia con perturbaciones en su desarrollo, pero también conlleva la existencia de múltiples abordajes sobre el tema; se trata de una práctica en proceso de construcción y que como tal produce diferentes tensiones al instituirse.

Paulatinamente, se fue construyendo un enfoque multidisciplinario, con una mirada abarcadora, integral, sobre la infancia con perturbaciones en su desarrollo, pero a su vez se fueron diversificando los abordajes de la problemática. En ese sentido, se trata de una práctica en proceso de construcción, y que como tal, produce diferentes tensiones al instituirse.

Desde este enfoque, se ofrece al niño y su familia la posibilidad de construir lugares, espacios, para que el niño arme y construya su persona desde un lugar particular, en relación a sí mismo y su entorno, y para que las familias puedan rearmar el proyecto de hijo que desearon en el hijo que vino.

La atención temprana tiene una faceta preventiva porque trata de evitar el deterioro progresivo en distintas áreas del desarrollo, evitando la aparición de alteraciones más graves que las presentes en el sujeto y promueve en las familias actitudes más realistas que benefician al niño, al no plantearle exigencias por encima o por debajo de sus posibilidades.

Según Vidal Lucena y Sánchez Vizcaíno (2004) los tres primeros años de vida resultan fundamentales en la vida del sujeto porque se trata de un periodo vital, caracterizado por un

potente ritmo evolutivo, donde las capacidades se encuentran en su máximo potencial y resultan determinante para el desarrollo posterior. Por ese motivo, se procura que las primeras experiencias del bebé con el mundo exterior, garanticen el máximo desarrollo global de todas sus capacidades. Hoy en día, para optimizar los resultados de estas prácticas recomiendan no solo trabajar con el niño y sus padres sino también con la comunidad.

La Atención Temprana supone una serie de principios básicos, entre ellos tener presente de manera prioritaria en las intervenciones, que el bebé es un sujeto que se está estructurando subjetivamente, conformando su aparato psíquico. Se encuentra en un periodo de descubrimiento, construcción y apropiación de instrumentos para la interacción social, como la motricidad y el lenguaje. Desde esta perspectiva, se coincide con quienes entienden la posición del especialista en atención temprana como el sostén de la función materna que subjetiva al niño, ubicando simultáneamente su mirada en relación a las producciones del bebé. (Maciel, 2008)

### **Sobre la Atención Temprana en nuestro país**

Esta práctica, presenta la particularidad de haberse construido desde una doble pertenencia: al campo de la salud y al campo de la educación. En nuestro país, se sitúa el origen en los años 60, en el Hospital de niños "Ricardo Gutiérrez" de Buenos Aires, en torno a la pediatría y a la neurología infantil, dirigida a niños con trastornos en su desarrollo orgánico. (Coriat, 1996)

Distintos acontecimientos de esa época impulsan el interés por la infancia en general y por su educación en particular. Los cambios en el ámbito socio laboral, que incorporaron masivamente a las mujeres al mundo laboral, favorecieron la creación de centros infantiles dedicados al cuidado o educación de niños pequeños por las modificaciones impuestas a la organización familiar. (Coriat, 1996)

Por otra parte, se produjo una mayor sensibilización frente a la explotación laboral de los niños, propulsando legislaciones acordes a esta nueva mirada sobre la infancia, siendo uno de los logros más destacados de esa época, la Declaración de Los Derechos del Niño de 1959.

Esas primeras experiencias desarrolladas en el Hospital de niños "Ricardo Gutiérrez", fueron el antecedente para que en el año 1971, se creara en Buenos Aires un centro de investigación y trabajo especializado en el tema, inicialmente centrado en niños con síndrome de Down, pero que ya desde sus comienzos, se interesaba por el trabajo sobre el juego, el abordaje interdisciplinario y la tarea investigativa. En los años 80', con la apertura democrática, que permitieron el

resurgimiento de estilos de trabajo más participativos en el campo de la salud y de la educación, este enfoque comienza a expandirse y a generar interés en la sociedad.

En los años 90', se implementaron una serie de cambios de políticas educativas, que por influjos de nuevas tendencias pedagógicas, propiciaron una perspectiva más bien vinculada a la "integración" de los niños con necesidades educativas especiales, superando las anteriores perspectivas segregacionistas. Todo esto, acompañado de las evidencias empíricas que mostraban los beneficios de iniciar tratamientos precoces a niños que presentaran algún tipo de dificultad en su desarrollo.

No obstante estos aires renovados, existía en la población un alto número de niños que cuando ingresaban a la escolaridad común se les detectaba algún tipo de trastorno en su desarrollo, sin que las familias hubieran tenido alguna advertencia previa. Estos casos motivaron a que en las escuelas de educación especial, donde se atendían niños con necesidades educativas especiales en edad escolar, paulatinamente también comenzaran a atenderse niños cada vez más pequeños; al principio, hermanos de algunos niños escolarizados allí y luego otros que llegaban derivados con diagnósticos relativos a algún indicador de perturbación en el desarrollo. Estas intervenciones se realizaban con el propósito de reducir el déficit posible que pudieran tener los niños, para que llegaran a la edad escolar en las mejores condiciones posibles para insertarse en el sistema de educación común.

Sin embargo, la indicación de llevar a los bebés para recibir tratamiento en las escuelas de educación especial, desencadenaba en los padres temores acerca de las consecuencias que traería para sus hijos comenzar a participar tempranamente de este tipo de escolarización. En muchos casos, lo consideraban una *preparación* para la escolarización especial definitiva. De modo que las familias, preferían no llevar a los niños al servicio, esperando el momento del ingreso a la escolaridad formal, con la fantasía de que luego cambiaría, maduraría o mejoraría con el tiempo y contacto con otros niños.

Los obstáculos particulares para que la población en riesgo asistiera recibir el tratamiento propicio, sumado a los cambios democratizadores tanto en el ámbito de la salud como de la educación que permitía implementar acciones más flexibles e interdisciplinarias, llevó a que entre mediados y fines de los años 90', la práctica se instalara en algunos puestos de salud tanto de la ciudad de San Salvador de Jujuy como de otras ciudades del interior, inaugurando así, una innovadora y progresista experiencia de intervención. Cabe señalar, que por esos años también

comenzaron a egresar las primeras docentes especializadas en este campo de una Institución educativa superior de Jujuy.

La relocalización del servicio en el puesto de salud, se consideró un avance por cuanto se suponía que la nueva ubicación, facilitaría el acceso al tratamiento de los niños que evidenciaban alguna dificultad en su desarrollo, pero que no presentaban, ni poseían un diagnóstico desde el punto de vista biológico. Esta expectativa se basaba en que por una parte, el puesto de salud se encontraba próximo a los hogares familiares y por otra parte resultaba un ámbito más cotidiano y menos persecutorio, que el de la escuela de educación especial.

### **Nuestro encuentro con la práctica de atención temprana**

A comienzos de 2010, desde la cátedra de Psicología Evolutiva I de la carrera en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy, nos planteamos indagar sobre las representaciones de las madres cuyos hijos se encuentran bajo tratamiento en atención temprana en un puesto de salud de la ciudad de San Salvador de Jujuy. Por ese motivo, iniciamos en ese entonces, nuestro trabajo de indagación con un grupo de familias que asistían a ese puesto para recibir dicho tratamiento. La experiencia, cuando llegamos a ella, llevaba ya con diez años de trayectoria, originada en un acuerdo entre los Ministerios de Salud y de Educación y destinada a la atención para niños que no contaran con más de cuatro años de edad.

### **Sobre los niños y sus familias**

En general, los niños mayores – entre cinco y siete años - hacía varios años que asistían al servicio y se encontraban adaptados a la modalidad de atención. Sus madres, preocupadas por el desempeño escolar de los hijos, especialmente en el área del lenguaje, realizaban una valoración positiva del servicio y los aportes que recibían de este. Los niños más pequeños –menores de cinco años - hacia poco tiempo que asistían, y sus madres manifestaban preocupaciones sobre el vínculo entre ellas y el niño. Recién se estaban adaptando a la forma de trabajo del servicio, y se preocupaban por la propia maternidad y el desarrollo futuro de los hijos.

En cuanto a las características de las familias, se pudo observar heterogeneidad en las mismas, mostrando la diversidad de composiciones familiares que existen en nuestra sociedad. Algunas son madres solas que viven con sus propias familias de origen, otras integran parejas que viven con sus hijos, a modo de familias nucleares, también hay parejas que viven en familias extensas y en algunos casos se trataba de familias ensambladas.

Se trata de familias que presentan una diversidad de situaciones económicas. En algunos casos los padres trabajan en la administración pública como docentes y policías, otros son trabajadores independientes como albañiles o trabajadores temporarios. Varios de ellos cuentan con planes sociales.

### **Un tipo de tratamiento no tradicional**

Como ya se dijo antes este tipo de tratamiento, si bien hace tiempo se lleva a cabo en el ámbito de salud todavía se encuentra en proceso de construcción. El puesto de salud con el cual nuestro equipo trabajo, cuenta con dos profesionales que en diferentes turnos, atienden a los niños y a sus familias. Cada profesional atiende alrededor de 14 pacientes, en diferentes turnos.

Algunas madres, al referirse al tratamiento, consideran que las indicaciones realizadas por la profesional han contribuido a mejorar el vínculo con su hijo y con otros miembros de la familia. Una madre señala: *“antes cuando ella no quería comer yo lloraba...ahora me pongo firme y le hablo: tenes que comer para estar fuerte y sana...”*

Es decir, la palabra de esta profesional es puesta en un lugar de “supuesto saber”, tiene efectos que regulan los vínculos entre los miembros de la familia, operando como tercero organizador que facilita las pautas de crianza.

Otra madre dice: *“La señorita nos da tareas en un cuadernito que hacemos en la casa”... “Habla más, antes era quietito no hablaba nada, ahora está más despierto”*

Puede suponerse que a partir de la terapia el niño puede ser mirado de manera diferente, hacen progresos, reorganizando de esta manera el deseo en torno a su hijo. Las madres encuentran en este espacio, la oportunidad para poder hablar y repensar sus propias expectativas y su lugar como sujetos en este mundo, vislumbrando perspectivas novedosas y positivas que antes no podían tener en consideración.

De acuerdo a las expresiones anteriores de las madres acerca del tratamiento, podemos notar que algo de este proceso transferencial y de sostenimiento de la demanda ha funcionado. Maciel (2008) señala que los familiares de los pacientes otorgan un lugar de privilegio, al terapeuta. Con esa expresión el autor hace referencia a que los familiares reconocen que el terapeuta cuenta con un conocimiento diferente al de ellos sobre su propio hijo y que ese conocimiento específico ayudara al niño a cambiar positivamente. La sola existencia de esa expectativa por parte de los padres genera en sí -según Maciel - efectos favorables.

Este autor advierte que la responsabilidad del terapeuta es “responder”, “dar una respuesta”, pero que esa respuesta para ser efectiva y no confundirse con una “receta pedagógica”, debería dirigirse a sostener en los padres esos interrogantes que ellos deben responder desde su lugar. Reconocer que aquello que los padres demandan va “más allá de las fronteras de la intervención terapéutica” (Maciel, 2008)

Agrega que “Falta de saber” y “suposición de saber a otro” se producen en toda relación y que en psicoanálisis se denomina *transferencia*. La forma de esta relación que se establece es asimétrica en tanto no hay una correspondencia entre ambas posiciones: hay alguien que “supone” que otro posee ese “saber” que a uno le “falta”.

Sin embargo, este proceso no resulta tan simple de constituir en todos los casos, generando desconcierto y frustración en quienes sustentan esta práctica. En una entrevista grupal mantenida con ambas profesionales, al indagar sobre cómo perciben ellas el vínculo de las familias con ellas y con el tratamiento, expresan:

L: - “Bueno, uno les dice...mira mama vos tenes que masajearle el pie. así.. .mira el gordito como se ríe...y la madre entonces te contesta...”bueno pero eso le va a hacer? Nada más? No le va a dar nada? “... ”

M: - “Claro pareciera que los padres esperan otra cosa...no se...como que uno les fuera a dar un medicamento...o algo...”

Según estos dichos, en algunas familias, existiría una cierta dificultad para reconocer la posibilidad de que otro tipo de intervenciones, no convencionales como esta, podrían resultar significativas para el desarrollo de sus hijos. Tal vez esperan que por tratarse de en un contexto de salud se trabaje en función del modelo médico, que da respuestas inmediatas, que el terapeuta brinde algún tipo de receta específica.

Salinas (2010) al referirse a la orientación de la intervención psicológica en atención temprana, expresa que es fundamental hablar sobre el lugar de angustia, porque según como se posicione el terapeuta frente a ese problema, según intente resolverlo, negarlo, trabajarlo, explicitarlo, será *terapeutas en atención temprana* o *técnicos en rehabilitación*.

Especialistas en la técnica, si resulta hábil en la manipulación del niño y otorgar a los padres indicaciones y largas listas de ejercicios graduados y preestablecidos. Terapeuta, si acompaña a los padres en el camino de reubicarse emocionalmente ante lo inesperado y doloroso

que resulta la problemática del su hijo y brindando a la vez al niño la posibilidad de ser reconocido y valorado por sus padres aunque resulte diferente a lo que ellos esperaban de él.

### Para seguir pensando

A partir de nuestro trabajo, hemos podido notar que hablar de atención temprana no solamente se trata de un concepto que no resulta unívoco, porque en algunos enfoques resulta consonante con *atención integral infantil*, entendiendo por tal a aquellos aspectos que cubren necesidades materiales y sociales infantiles de diversa índole. Por otra parte también puede confundirse con *estimulación temprana*, más bien dirigido a informar a las familias sobre técnicas y ejercitaciones varias, tendientes a suplir un déficit determinado en algún área de desempeño del niño.

En el caso que hemos conocido las profesionales se posicionan más bien en el trabajo sobre la dimensión vincular entre el niño y su madre y/o familia. Sin embargo, en su quehacer diario, se encuentran ante la compleja tensión existente entre responder rápidamente a los requerimientos de las familias, dando indicaciones puntuales sobre cuestiones referidas a lo orgánico, motriz, sin ahondar en el vínculo afectivo existente entre el niño en tratamiento y su padres; o bien proponer un espacio donde se trabaje sobre el vínculo del niño con los adultos de su familia, llevándolos a que ellos mismos construyan otras maneras de relacionarse con el niño que lo favorezcan en sus posibilidades de desarrollo saludable. Pero para ello, el o la profesional, requiere también, un equipo que lo acompañe en afirmarse en este lugar.

### Bibliografía

Aranda Redruello, R. y De Andrés V. (2004). *La organización de la atención temprana en la educación infantil*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Ase, I. (2006). La Descentralización de Servicios de Salud en Córdoba (Argentina): Entre la Confianza Democrática y el Desencanto Neoliberal. En *Salud Colectiva*, 2006; 2 (2):199-218. Buenos Aires.

Callieri, I; Rodríguez, M del C.; Villagra, J.M. (2012) Familias educación temprana en niños de un barrio periférico de San Salvador de Jujuy. En *Revista Científica Populorum Progressio-In.Te.La.*, Volumen VI, S.S. de Jujuy.

Callieri, I. (2012). Vicisitudes del vínculo madre niño en atención temprana. En Peñaranda N., Zazzarini, S. Bejarano, I. (comp.) *Experiencias innovadoras en investigación aplicada*. S.S. de Jujuy: Ediciones DASS- UCSE.

Cedron, S. (2008) *Una infancia posible: la de nenas y nenes con discapacidad, en infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje*. Buenos Aires: Noveduc.

Coriat, H. (1997). Estimulación temprana: la construcción de una disciplina en el campo de los problemas del desarrollo infantil. En *Escritos de la Infancia* N° 8; Ediciones F.E.P.I; Buenos Aires.

Esain, A.R. y Benseñor, F. (2004) Si las cosas no van bien...Sobre saberes y modos de intervención estimulación temprana. En *Subjetividad y procesos cognitivos*. Buenos Aires: Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales.

Lafuente, M. A. (2000). *Atención temprana a niños con ceguera o deficiencia visual*. Madrid: ONCE.

Mula, F. y Milla, G. (2002). La atención temprana: qué es y para qué sirve. En *Revista de Neurología*, Vol. 34, suplemento 1. Febrero 2002, pág. 139-143. Atención Temprana Sanidad. Dpto. Pediatría, Facultad de Medicina, Universidad de Valencia. Valencia.

Maciel, F. P. (2008). Consideraciones sobre los avatares de la relación terapéutica en Atención temprana. Conferencia inaugural de la *I Jornada Interdisciplinarias de Atención Temprana*, realizadas en la ciudad de Zaragoza. Zaragoza.

Maidagan, C. (1989). Estimulación temprana: el lugar de la angustia. Trabajo presentado en las jornadas de la Fundación del Centro de Desarrollo Infantil: *Más allá de la formación del inconsciente*. Rosario.

Minnicelli, M. (2004) *Infancias públicas. No hay derecho*. Buenos Aires: Noveduc.

Peralta, M.V y Fujimoto Gómez, E.G. (1998) *La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*. Organización de Estados Americanos (O.E.A) Chile.

Salas Perea, R. (2000) *La calidad en el desarrollo profesional: avances y desafíos en Educación Médica Superior*. Versión On-line ISSN 1561-2902. Educ Med Super v.14 n.2 Ciudad de la Habana Mayo-ago. 2000. Ministerio de Salud Pública Centro Nacional de Perfeccionamiento Médico. La Habana.

Salinas, P. (2010) *Discapacidad ¿Quién habita ese cuerpo?* Biblioteca Centro Lacaniano.

Stern, D. (1997) *La constelación maternal. La psicoterapia en las relaciones entre padres e hijos*. Barcelona: Paidós.

Torres, M.V. y Lajud, C. (2011) Estudios sobre narcisismo temprano .en el campo de trabajo materno - paterno – infantil. en *Memorias III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación, Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur- Facultad de Psicología – UBA - Buenos Aires*.

Vidal Lucena, M. y Rubio Sánchez – Vizcaíno, L. (2004) *Estimulación temprana (de 0 a 6 años) Desarrollo de capacidades, valoración y programas de intervención*. Andalucía: CEPE- editorial.



## Castañeda: un sector segregado entre representaciones, participación, identidades y límites fronterizos

González Pratz, Evangelina

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - UNJu

evapratx@gmail.com

**Palabras clave:** representaciones, identidades, segregación, límites fronterizos, participación.

### Resumen<sup>1</sup>

Este trabajo fue realizado en el sector Castañeda, donde los distintos actores reconocen y reorganizan el territorio desde un sentido identitario y representativo en el espacio que se encuentran, conformando la construcción de lo real entre las diferentes relaciones sociales que existen.

El objetivo es analizar la trama de relaciones sociales que inciden entre los vecinos a partir de las representaciones, los vínculos sociales, identidades, uso de la espacialidad, entre otras.

Las problemáticas identitarias intrabarriales, también tienen otra manifestación relevante en este sector barrial. Atraviesa por múltiples experiencias y tensiones identitarias, al igual que la construcción de límites fronterizos simbólicos construidos por la presencia de los distintos agentes (el gobierno estatal, centros de salud, y los vecinos).

Las prácticas participativas se encuentran asociadas a la cultura popular de los diferentes grupos sociales con respecto a sus representaciones, identidades y participación, que inciden en la construcción colectiva del espacio.

Los datos relevados se realizaron entre el año 2009 y 2012 a través de entrevistas semiestructuradas, observaciones de campo y revisión bibliográfica, referentes como: Alejandro Grimson, Ariel Gravano, María Teresa Dalmaso, Norma Fatale, Fernando Andacht, entre otros, para proponer un contexto social relacionado a lo identitario y representativo en el contexto local.

Se propone indagar las representaciones sociales e identitarias del sector Castañeda de San Salvador de Jujuy, tomando como unidad de análisis a los residentes –hombres y mujeres- mayores de 18 años.

---

<sup>1</sup>El presente trabajo muestra resultados finales del proyecto denominado "Lo territorial y lo identitario: representaciones sociales y participación social en el barrio Cuyaya", realizado en el marco de Becas de Estimulo a las Vocaciones Científicas 2011, otorgado por el Consejo Interuniversitario Nacional, además de ser un estudio de la tesis de grado de la Carrera de Licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu

## Introducción

Por los años '90 la experiencia neoliberal en Argentina ha sido objeto de numerosos estudios que refieren a las estrategias aplicadas sobre el territorio y la población. Este fenómeno condujo a "ciertos efectos en la trama urbana"<sup>2</sup> como una fábrica de fronteras dimensionales.

Por entonces, el Estado nacional argentino solicitó a las personas que se relacionen e involucren en las cuestiones públicas, pero principalmente en el espacio y territorio local. Inevitablemente "el descalabro de las finanzas nacionales pronto repercutió negativamente"<sup>3</sup> en la provincia de Jujuy. En este contexto tienen que actuar las organizaciones y las instituciones que posibilitan la organización de la comunidad: este es el caso de los centros de participación vecinal que actúan como intermediarios entre las necesidades de los residentes y el municipio en los asuntos del vecindario para discutir posibles estrategias y brindar potenciales soluciones.

La participación y las relaciones que se establecen entre los vecinos y vecinas, las instituciones representativas y participativas se estructuran con respecto a la configuración de procesos sociales que los propios miembros del barrio construyen a partir de sus representaciones, identidades y participación en el espacio, compartiendo en algunos casos fines comunes.

Además, se identificaron distintas modalidades de segregación -social, económica, política y espacial- y su incidencia en la constitución y construcción de la identidad barrial. A su vez, los procesos de segregación terminan repercutiendo en los procesos participativos. Es interesante resaltar que la segregación socio-espacial puede considerarse como el grado de proximidad territorial de los grupos. Aparte, establece el propio lugar como diferenciación espacial, social y física. Esto sería la conformación de un proceso que configura una nueva perspectiva urbana.

Es indispensable considerar el desarrollo en la reconfiguración de las representaciones sociales y la (re)organización del espacio barrial, pero también hacer hincapié en las prácticas sociales sobre todo las vinculadas a las formas de apropiación del territorio y a los modos de configuración y construcción identitaria.

De esta manera, dentro del material de análisis resultó importante analizar el 'barrio' Castañeda como un espacio indefinido y como un sector (re)construido en función a la carga valorativa que cada vecino le otorga, al igual que indagar en la construcción representativa e

---

<sup>2</sup>Grimson, Alejandro; Ferraudi Curto, M. Cecilia y Segura, Ramiro (2009): *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires*. Ed. Prometeo libros. Bs. As. Pág. 21.

<sup>3</sup> Teruel, Ana y Lagos, Marcelo (2007): *Jujuy en la historia de la colonia al siglo XX*. Unidad de Investigación en Historia Regional. EdiUNJu. 2º edición. Jujuy, Argentina. Pág. 264.

imaginaria de los residentes y la constitución de una identidad territorial, como estudiar los espacios fronterizos y a la (re)organización del territorio.

### **Métodos y materiales utilizados**

En este estudio trabajamos las formas identitarias y representativas en el territorio de Castañeda donde los distintos actores reconocen y reorganizan el territorio a partir de su historia colectiva y sus tradiciones, configurando sus relaciones a partir de las mismas.

Los datos que tomamos en cuenta surgieron de entrevistas realizadas en el año 2012. La unidad de análisis estuvo constituida por los residentes –hombres y mujeres- mayores de 18 años con un mínimo de dos años de permanencia en el lugar. La selección de los residentes entrevistados se realizó de manera aleatoria hasta llegar al punto de saturación.

La metodología con la que trabajamos fue preferentemente cualitativa e interpretativa en relación al trabajo de campo y a las entrevistas realizadas. Se realizaron entrevistas semiestructuradas y consulta de fuentes primarias y varias instancias de observación directa. A su vez se usaron fuentes secundarias, como artículos, bibliografía pertinente y referencias de libros locales, nacionales y extranjeros.

### **Resultados alcanzados**

La construcción identitaria se pone en juego cuando se habla y analiza la participación. La misma está en relación con otras dimensiones de la construcción comunitaria. Las prácticas participativas, por ejemplo, están asociadas con los contextos concretos de los sujetos y las mismas dependen de estas construcciones identitarias y representativas barriales.

Podemos encontrar sectores diferenciados, organizados y distribuidos en un mismo espacio. Uno de los aspectos relevantes en la constitución del territorio tiene que ver con las problemáticas identitarias intrabarriales. Esto es notorio porque las problemáticas atraviesan las múltiples experiencias y tensiones identitarias, y se patentizan en la construcción de los límites materiales y simbólicos conformados por la presencia y la acción de distintos agentes (el gobierno estatal, centros de salud, y los vecinos).

Sobre los espacios ‘fronterizos’ y (re)organizados –Cuyaya, Mariano Moreno y Castañeda- son construidos a raíz de distintas disputas sociales, cargas valorativas y simbólicas que se van constituyendo en el tiempo. Estas tensiones se vinculan fuertemente a lo vivencial ya que la

territorialidad se funda y se resignifica continuamente desde el recorrido, el trazado, la delimitación espacial así también como la apropiación del barrio.

Estas identidades intrabarriales, que constituyen simbólicamente los residentes del barrio, se encuentran confrontadas tanto en la construcción de representaciones hegemónicas en torno a lo barrial como en las instituciones participativas del espacio público. Esto está asociado a la demarcación de fronteras que simbólicamente territorializan el espacio barrial, construyendo identidades que son parte de un proceso activo de la representación e identificación. Podemos afirmar con Cacciari<sup>4</sup> que las fronteras intrabarriales corresponden a etapas de urbanización con cierta diferenciación social y segregación territorial.

Así, el peso de las representaciones e interpretaciones de los residentes en este sector Castañeda indica que el mismo sigue siendo un barrio, independientemente de los límites municipales establecidos oficialmente en el año '92, cuando se definieron los límites jurisdiccionales de Cuyaya, incorporando en su territorio a lo que fuera Castañeda. Como consecuencia de la fractura entre las representaciones sociales y las normativas oficiales, se ha generado un quiebre representacional con las instituciones participativas.

### **Un sector indefinido**

La sociedad y las personas se encuentran organizadas en un determinado espacio, y la organización de ese espacio es una de las condiciones de producción que los actores crean como escenario de las prácticas cotidianas. En la vida diaria se presentan varias situaciones problemáticas en el área urbana. En este caso nos referimos a los barrios Mariano Moreno, Cuyaya y Castañeda. Hay diversos conflictos que, por lo general, suelen aparecer en el escenario barrial local.

En palabras de Gravano, el barrio es un ámbito histórico en constante construcción; es una "modalidad de localización, de marcación de un contexto de interacciones sociales y de identificación social. (...) El barrio instituye un tipo de frontera específica"<sup>5</sup>. Este espacio barrial se construye en relación a las experiencias vividas y los significados que los individuos le atribuyen, ideando una identidad local barrial. Por su parte Velázquez Mejía expresa que el barrio es el "resultado y síntesis de un determinado contexto social. Resultado, porque es producto de quienes

---

<sup>4</sup>Cacciari, M. (1994): *Geofilosofía de Europa*, Adelphi, Milano; (1999): *El archipiélago. Figuras del otro en Occidente*. Eudeba, Buenos Aires.

<sup>5</sup>Grimson, Alejandro (2009): *Introducción: clasificaciones espaciales y territorialización de la política en Buenos Aires*. En Grimson, Alejandro; Ferraudi curto, M. Cecilia y Segura, Ramiro (2009): *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires*. Ed. Prometeo libros. Pág. 11.

lo construyen y utilizan cotidianamente”<sup>6</sup>. Este es un espacio en donde se entretajan (inter)relaciones, creando y construyendo redes sociales, donde entra en disputa lo público y lo privado. Asociado a este concepto, “el barrio, además, vendría a configurar el símbolo de la residencia de la base social”.<sup>7</sup>

Existen conjuntos de sentidos sociales y espaciales que se dan en un territorio y que establecen los límites espaciales, desde lo material y simbólico, las distancias sociales que separan a grupos sociales iguales y diferenciados en el mismo espacio, entre otros aspectos. A la vez, esas distancias sociales que según Segura<sup>8</sup> ‘se cristalizan’ generando efectos producto de estos límites sociales y espaciales que perduran en la vida cotidiana de los individuos en una comunidad, moldeando los *habitus*<sup>9</sup> de los mismos enmarcados en un espacio determinado.

Desde las entrevistas realizadas en Castañeda analizamos distintos puntos importantes y sobresalientes en relación a su identidad, espacio y límites fronterizos construidos simbólicamente.

Los sujetos, cuyas declaraciones que hemos analizado, van construyendo su identidad en relación con otros actores y espacios; básicamente se pueden observar construcciones naturalizadas e inconscientes tomando las representaciones con cierta simplicidad, y en muchos casos por oposición a los otros (a todo aquello que molesta, que provoca conflictos y contradicciones).

José Töpff<sup>10</sup> reconoce la importancia del *relato* en la construcción de ésta identidad, aunque también reconoce la importancia de los objetos que acompañan las diferentes etapas de la historia de las comunidades. Por esa razón encaramos el estudio no sólo en base a los relatos productos de las entrevistas, sino también desde la observación del territorio y cada uno de los flujos relacionales que se producen en estos territorios –Castañeda y Cuayaya- coincidiendo con Romero que “(...) ningún estudio lejos de los procesos de constitución del universo simbólico puede hacerse separado de la sociedad o los ámbitos sociales específicos en que ello ocurre”<sup>11</sup>. Para tener referencia sobre Castañeda, cabe señalar que está comprendido entre la Avenida Dorrego, al este;

---

<sup>6</sup> Velázquez Mejía, Osvaldo (2010): *El barrio y la ciudad, espacios de conflicto: entre la exclusión y la autoexclusión*, en Contribuciones a la Ciencias Sociales. Página 2. [www.eumed.net/rev/cccss/o8/ovm.htm](http://www.eumed.net/rev/cccss/o8/ovm.htm)

<sup>7</sup> Ibid. Pág. 2.

<sup>8</sup> Grimson, Alejandro; Ferraudi Curto; M. Cecilia y Segura, Ramiro (2009): *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires*. Ed. Prometeo libros, Buenos Aires.

<sup>9</sup> Coincidiendo con Bourdieu, el *habitus* es lo que caracteriza a un grupo o clase social en relación con otros que no comparten las mismas condiciones sociales. Además, el *habitus* es lo que permite y considera que los sujetos sociales se orienten en el propio espacio socialmente compartido, y que a la vez adopten prácticas significativas y acordes a su pertenencia social.

<sup>10</sup> Töpff, José (1998). *La Memoria Arrasada*. Temas de Psicología Social. Ediciones Cinco, Buenos Aires.

<sup>11</sup> Romero, Luís Alberto (1991): *Los sectores populares urbanos como sujetos históricos*. Boletín de Historia Social Europea, número 3. <http://www.sociedadesprecapitalistas.fahce.unlp.edu.ar/bhse/n3/estudios-romero> Última entrada 28/03/12.

la calle Guillermo Marconi, al oeste; la Avenida Hipólito Irigoyen, al norte; y la calle Cataratas del Iguazú, al sur.

Cuando empezamos a analizar las entrevistas realizadas a los vecinos y vecinas del sector Castañeda la mayoría manifestó que se sienten más identificados a Castañeda y a Cuyaya y, en menor medida, se refirieron al barrio Mariano Moreno. Los individuos suelen construir relaciones y sentimientos de pertenencia en un determinado espacio, identificándose con factores internos, personales y característicos que generan tal efecto. En este caso, por ejemplo, suelen sentirse identificados con la Plazoleta de Villa Castañeda 'Boy Scout', también nombrada por los propios vecinos como "la Plaza de la Tortuguita"<sup>12</sup>.

En relación a este elemento representativo e identificador de Castañeda, se coincide con Sperber cuando manifiesta que "la simbolicidad no es (...) una propiedad ni de los objetos, ni de los actos, ni de los enunciados, sino más bien de las representaciones conceptuales que los describen y los representan."<sup>13</sup> Ese este caso 'la tortuguita' es un elemento físico de construcción de identidad con aquellos que se identifican en Castañeda, cuya materialidad barrial es portadora de la simbolicidad.

Se piensa que en el caso de los vecinos de Castañeda es la construcción de un espacio ideológico-simbólico lo que produce parte del imaginario social urbano, además de ser un referente de identidades sociales barriales. Lo mismo manifiesta Gravano con respecto a que "se trata de comprender lo barrial como producción ideológico-simbólica (como parte del imaginario social urbano), además de la consideración del barrio como elemento de la reproducción y la transformación social"<sup>14</sup>.

Asimismo, se registraron dos situaciones: en primer lugar, una situación jurídico-política considerada y determinada por el municipio, que en el año 2002, en la intendencia capitalina de Hugo Conde, se dispuso y sacó una ordenanza manifestando que se anexa Castañeda como un sector, dejando de existir como barrio, y formar parte del barrio Cuyaya. En segundo lugar, en como los vecinos de Castañeda construyen la simbolicidad –relaciones y sentimientos de pertenencia- de su propio espacio a través de una cuestión identitaria y representativa que se no se perdió a pesar de que el espacio fue anexado al barrio Cuyaya. Es un proceso como el que Grimson dice que

---

<sup>12</sup> Testimonios de los vecinos entre charlas y observación en el barrio. La mencionan así por que dicha plazoleta tiene una gran tortuga en el centro de la plazoleta y es el juego de atracción para los niños, y representativo para los residentes.

<sup>13</sup>Sperber, Dan (1988): *El simbolismo en general*. Ed. Anthropos (1978). Barcelona. Pág. 141.

<sup>14</sup>Gravano, Ariel (2003) *Antropología de lo barrial. Estudios sobre producción simbólica de la vida urbana*. 1ra ed. Ed. Espacio. Buenos Aires. Pág.12.

“muchos otros actores intervienen en el proceso de construcción social y cultural de esos límites. Los procesos de fronterización continúan abiertos e involucran a los significados de los límites y de las poblaciones que habitan a uno y otro lado”<sup>15</sup>.

Los vecinos construyen una realidad diferente basada más en la experiencia y en el vivir cotidiano que el orden jurídico establece y determina construyendo una ‘realidad imaginaria’ en base al hábito cotidiano. La mayoría de los vecinos del sector Castañeda se sienten más identificados “actualmente [a] Mariano Moreno, porque antes era Villa Castañeda”<sup>16</sup>. Esto claramente coincide con la publicación que realiza un diario local comentando que “muchos vecinos dicen que viven en Moreno pero otros aseguran que es Alto Castañeda”<sup>17</sup>.

Desde estas dos situaciones se puede decir que coexisten ambas denominaciones en un mismo sector delimitado, es decir, que para la institucionalidad estatal hay un orden, y para la experiencia de los vecinos otra. Esto se debe a una cuestión simbólica e identitaria, la cual los residentes se sienten pertenecientes al sector de Castañeda, por más que, jurídicamente, en los padrones o en los propios documentos de identidad, aparezcan inscriptos como Mariano Moreno.

En otras palabras, estatalmente ese espacio urbano barrial se puede decir que es un territorio multidominado: para las instancias del Estado Nacional el sector Castañeda figura como barrio Mariano Moreno; para el nivel municipal inscripto como barrio Cuyaya. No hay unanimidad con respecto a las divisiones jurídicas y reglamentarias del Estado. Pero también podemos encontrar otro nivel dentro de esta perspectiva: el nivel social.

Para los propios vecinos del territorio *castañadense*<sup>18</sup> no hay total homogeneidad porque cada sujeto, como constructor de identidad propia y portador de valores, simbólicamente designan significados de diferentes maneras: por un lado, el sentido valorativo y simbólico que otorga al espacio, y por el otro, el espacio urbano polisémico que los vecinos aprecian al momento de referirse a Castañeda.

### **Segregación espacial: construcción representativa e imaginaria de los vecinos**

Los mecanismos de construcción de ciertas relaciones sociales- como la aglomeración de interacciones sociales que se produce entre distintos interactuantes, hay determinados

---

<sup>15</sup>Grimson, Alejandro (2003) *La nación en sus límites. Contrabandistas y exiliados en la frontera Argentina-Brasil*. Ed. Gedisa. Barcelona. Pág. 47.

<sup>16</sup> Fragmento de la entrevista de Blas Manuel Burgos.

<sup>17</sup> Fragmento de noticia. Alto Castañeda. Elegirán autoridades para el Centro y quieren reconocimiento. Diario “El Jujeño”. Vecinales. Lunes 4 de agosto de 1997. San Salvador de Jujuy. Pág. 8.

<sup>18</sup> Término usado por los propios vecinos de Castañeda.

posicionamientos y conductas que se encuentran relacionadas al acto y comportamiento social-, y por tanto de aceptación de algo como 'real', es lo que se denomina como *Imaginario Sociales*. Una definición de imaginarios sociales sería la siguiente: "son aquellos esquemas, construidos socialmente, que nos permiten percibir algo como real, explicarlo e intervenir operativamente en lo que en cada sistema social se considere como realidad"<sup>19</sup>. Podemos decir que el imaginario social tiene que ver con una construcción socioespacial acerca de la 'realidad', con lo que se vincula con la manera de significar e interpretar el sentido que cobran las personas. Cuando "hablamos de imaginario [es] cuando queremos referirnos a algo 'inventado'- ya se trate de una invención 'absoluta', o de un deslizamiento de sentido (...)"<sup>20</sup>.

La representación de los vecinos de Castañeda es entendida como esos conjuntos de significaciones socialmente construidos y compartidos que, por un todo, son producidos y que intervienen en la vida cotidiana socialmente estructurada a partir de las cuales se interpreta la 'realidad', y que por otro, reflejan no solo la 'realidad' sino que intervienen en la elaboración de la misma. Esto conduce a que esa realidad, esa representación e identificación comience a segregarse.

En este caso Sabatini, Cáceres y Cerda cuentan que:

la segregación socio-espacial residencial puede definirse en términos generales como el grado de proximidad espacial o de aglomeración territorial de las familias pertenecientes a un mismo grupo social, ya sea que éste se defina en términos étnicos, etarios, de preferencias religiosas o socioeconómicas entre otras posibilidades<sup>21</sup>.

Desde otras posturas, se puede pensar que la segregación espacial-urbana "impone a la noción de barrio un sentido de diferenciación espacial física y social"<sup>22</sup>. Pero "estos diversos elementos configuraron un nuevo panorama urbano"<sup>23</sup>, lo que Grimson denomina a este panorama desigual semejante como segregación espacial.

---

<sup>19</sup> Pintos, Juan Luís y Galindo, Fermín (2003): *Comunicación política en televisión y nuevos medios*, publicado en Salomé Berrocal (coord.). Barcelona, Ariel. Pág. 111-113. <http://www.usc.es/cpoliticas/mod/book/index.php?id=10> Última entrada 26/03/12.

<sup>20</sup> Castoriadis, Cornelius (1989): *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social*. Comp. Eduardo Colombo, ediciones Tupac. Buenos Aires. Pág. 42.

<sup>21</sup> Sabatini, F.; Cáceres, G.; Cerda, J. (2001:5): *Segregación residencial en las principales ciudades chilenas: Tendencias de las tres últimas décadas y posibles cursos de acción*. EURE 27 (82). Pág. 21-42.

<sup>22</sup> Gravano, Ariel (2003): *Antropología de lo barrial. Estudios sobre producción simbólica de la vida urbana*. 1ra ed. Ed. Espacio. Buenos Aires. Pág. 13.

<sup>23</sup> Grimson, Alejandro; Ferraudi curto, M. Cecilia y Segura, Ramiro (2009): *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires*. Ed. Prometeo libros Pág. 22.



Es entonces que entendemos aquí que los residentes tienen noción y son conscientes que el nombre característico de Castañeda desapareció, creyendo actualmente que este pertenece, en su gran mayoría, a Moreno; en menor medida otros creen que Castañeda sigue siendo un barrio, como así también lo expresa el diario 'El Jujeño' que el sector se tiene que independizar de Mariano Moreno<sup>24</sup> y de los otros barrios.

### **Identidad desconocida: polisemia barrial, polisemia interna**

Desde esta noción, diferenciada física y socialmente, además existe una polisemia del sector urbano barrial sobre Castañeda. Genera una multiplicidad de experiencias en el mismo sector, pero además podemos observar que los propios vecinos construyen una polisemia interna, es decir, desde la propia experiencia vecinal se constituyen diversos sentidos que podemos mencionar como una polisemia vecinal. Esto por cuanto este sector es construido por múltiples actores en relación a la presencia de distintos individuos: lo que implica que se ponen en juego la carga valorativa, las costumbres, las creencias, las prácticas y los estilos participativos en el sector, entre otros aspectos.

En este caso los vecinos tienen su propia interpretación y hacen sus propias resignificaciones del espacio: algunos consideran que Castañeda sigue siendo un barrio constituido y construido independiente de los barrios colindantes de la ciudad; otros manifiestan que Castañeda es parte de Moreno y otros creen que es de Cuyaya, concordante con lo que estipula el Estado Municipal. En un fragmento de la noticia referida, precisamente en la descripción de una fotografía, "la mayoría de los vecinos insiste que el sector se tiene que independizar de Mariano Moreno"<sup>25</sup>, pero actualmente esa lucha por independizarse como barrio no está latente como en aquellos tiempos.

Así como hay una polisemia barrial y sectorial en Castañeda, los habitantes del propio sector configuran y construyen socialmente relaciones y representaciones propias desde la propia cultura, la historia y los sentidos de pertenencia que conduce, a su vez, al desarrollo de una polisemia interna.

En este sentido, el recorrido que se hizo de las entrevistas realizadas a los vecinos de Castañeda da cuenta de su representación en el orden social, de distintos posicionamientos dependiendo su punto de vista. Por un lado, desde una postura homogénea, donde las

---

<sup>24</sup> Fragmento de noticia. Alto Castañeda. Elegirán autoridades para el Centro y quieren reconocimiento. Diario "El Jujeño". Vecinales. Lunes 4 de agosto de 1997. San Salvador de Jujuy. Pág. 8.

<sup>25</sup>Ibíd. pág. 8.

representaciones sociales que los residentes poseen construyen sentidos de pertenencia en base a la 'realidad' armada por el imaginario social de los individuos, además de expresar que no hay conflictos ni disputa por la 'unificación' del barrio Mariano Moreno con Castañeda, ya que "puede haber una que otra persona que no le guste, pero no, la gente es pacífica acá"<sup>26</sup>. Por el otro lado, desde un punto de vista heterogéneo, donde otros vecinos hacen hincapié que Castañeda y Moreno son dos barrios totalmente distintos, en su mayoría manifestando que se sienten pertenecientes e identificados "a Castañeda, siempre a Castañeda"<sup>27</sup>.

A partir de la producción de sentido ideológica y la constitución de identidades<sup>28</sup> de los habitantes del sector de Castañeda, esta unificación es asimilada en su gran mayoría más hacia el barrio Cuyaya y al propio Castañeda que a Moreno. Se puede deducir entonces que esta unificación es 'naturalizada' o aceptada sin conflictos por parte de los vecinos aunque las nominaciones vacilen.

Así, una de las primeras conclusiones a la que podemos llegar es entonces que, en un primer contexto, se impone la noción de barrio en un sentido de diferenciación espacial, física y social, cuyo resultado más destacado es la segregación urbana.

Por otro lado, al hablar de lo barrial hacemos referencia a que hay que construir y ser construido por el imaginario social que los propios individuos crean, lo que en palabras de Gravano podríamos llamarla como la "Imaginabilidad de lo barrial". Así:

(...) el barrio adquiere la función de ser un referente de una representación, de una imagen sostenida por actores. Junto a su carácter físico-espacial pasa a ser un conjunto de rasgos, atributos, signos ubicables en la esfera de lo ideológico-simbólica y ligada a la relación entre esas imágenes y las ocupaciones del espacio barrial concreto<sup>29</sup>.

Lo que dice Gravano ayuda a interpretar que las relaciones constituidas que se establecen desde una marca urbana diseñada por el Estado, por un lado, y las experiencias barriales de los vecinos, por otro, que hacen que se produzca un quiebre en las relaciones causales y haya un corrimiento de las significaciones concretas vividas por los residentes. Con esto se está apuntando a que la noción de 'barrio' es idealizada como un 'ideal' en la vida de los actores desde su pasado como el

---

<sup>26</sup> Fragmento de la entrevista de Sara Páez.

<sup>27</sup> *Ibíd.*

<sup>28</sup> Gravano, Ariel (1991): *La identidad barrial como producción ideológica*. En Gravano, A. y Guber, R.: *Barrio sí, villa también*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires. Pág. 63 – 109.

<sup>29</sup> Gravano, Ariel (2003): *Antropología de lo barrial. Estudios sobre producción simbólica de la vida urbana*. 1ra ed. Ed. Espacio, Buenos Aires. Pág. 13.

propio presente, y se refiere a ese tejido de relaciones entre individuos que se toma como modelo de vida barrial. Esto resulta significativo como se fue consolidando esta construcción 'barrial'.

Hay algo que es evidente, la delimitación que se realiza en los planos y mapas oficiales no coincide con la percepción que tienen los residentes del barrio. En este sentido cabe la afirmación de que lo vecinal es una construcción de identidad mediante apropiaciones y construcciones de sentidos que hacen los propios vecinos construyendo fronteras que pueden coincidir más o menos previstas en los planos municipales.

Esto lo podemos entender y articular desde lo barrial con lo que sostiene Gravano, por la trascendencia simbólica compartida por los grupos sociales y que se van construyendo prácticas y representaciones socialmente compartidas.

### **Organización del espacio territorial**

A partir de estos puntos, el espacio se transforma en un referente ideológico de identidades sociales, y constructor de los mecanismos de producción de sentidos; en palabras de Gravano<sup>30</sup>, se destaca que no sólo lo barrial posee una producción simbólica e identitaria sino también que posee la organización del territorio en relación a estos factores influyentes.

Ahora bien, la idea es que el espacio urbano barrial está organizado por distintos agentes. Por un lado, tenemos la presencia del Estado Nacional, que opera sobre el espacio urbano a través de la asignación de los sujetos a determinados barrios conforme al padrón electoral y el domicilio que incluye en el documento nacional de identidad. Así para el Estado Nacional –según el testimonio de una vecina- el sector Castañeda “sale como Moreno, Alto Mariano Moreno”<sup>31</sup> en los padrones.

Por otro lado, Estado Provincial también marca el mismo territorio urbano a través de la intervención de sus agentes, en este caso por medio de los puestos de salud presentes en el barrio Cuyaya. En el barrio, hay dos puestos de salud: uno ubicado en calle Dr. Baldi y San Pablo, llamado Puesto de Salud Castañeda; y otro emplazado en calle Santa Fe y Constitución denominado Puesto de Salud Cuyaya. Agentes sanitarios del puesto de salud Castañeda entrevistados informaron que la ubicación del mismo obedece a la falta de un inmueble apropiado en la zona Castañeda. No obstante, este puesto cubre 90 manzanas comprendidas en parte en el sector Castañeda y de Cuyaya, además parte del barrio colindante Mariano Moreno. Por su parte, el puesto de salud

---

<sup>30</sup>Gravano, Ariel (2003): *Antropología de lo barrial. Estudios sobre producción simbólica de la vida urbana*. 1ra ed. Ed. Espacio, Buenos Aires.

<sup>31</sup> Fragmento de la entrevista de María Araya.

Cuyaya tiene ingerencia en la mayoría de las manzanas del barrio Cuyaya, aproximadamente 59, tomando parte del sector Alto Castañeda, y las pertenecientes a barrio Norte, Finca Scaro y el asentamiento San Antonio, con los cuáles colinda hacia el oeste. Los puestos sanitarios del gobierno provincial establecen otros ordenamientos territoriales con intervenciones concretas que instituyen otros sentidos sobre el espacio y, de alguna manera, inciden en los procesos identitarios de los residentes.

En otro orden, el municipio es el que establece los límites barriales en la ciudad. La municipalidad instituyó jurídicamente las fronteras del barrio Cuyaya estableciendo que el sector Castañeda es perteneciente al barrio Cuyaya, la cual el Expte. N° 9850-C-1994. Decreto N° 148 del 21-11-1994 establece los límites barriales propiamente dichos.

No obstante, Cuyaya y Castañeda, y sus barrios colindantes, configuran un sector funcionalmente diferenciado en relación al resto de la ciudad. Es decir que podría definirse como un conjunto urbano que constituye un espacio socioterritorial que el vecino puede opinar y actuar independientemente del otro, pero en correlación a un mismo lugar.

Los espacios territoriales aparecen fragmentados en unidades diferenciadas y separadas por fronteras superpuestas sin una clara delimitación, como consecuencia de las operaciones que realizan diferentes agentes estatales y las representaciones que elaboran los residentes. Hay distintos agentes que 'dividen' el espacio urbano y lo reorganizan, imponiendo un cierto orden que no coincide con los de otros niveles del Estado. Asimismo, también podemos considerar que el espacio de Castañeda también se encuentra organizado desde un sentido etnográfico, según como sus vecinos construyen su territorialidad y pertenencia.

### **Participación vs Representación**

La Ordenanza N° 1633/93, sancionada y aprobada en 1993 por el Concejo Deliberante, reglamenta y define que los centros vecinales son las entidades representativas “de todos los vecinos y cuyo objetivo general consiste en el desarrollo integral del vecindario a su cargo”. Así, se expresa que por vecindario se entiende “el espacio habitualmente recorrido, conocido y controlado por el ciudadano en el cual satisface sus necesidades cotidianas y que resulta la prolongación de su casa y sus calles”.

En un caso puntual, y mencionada en la mayoría de las entrevistas, los residentes manifiestan que *“no tenemos un centro vecinal acá”*<sup>32</sup>. En la zona del Hospital Neuropsiquiátrico del barrio Mariano Moreno, *“ahí hay una señora que dice que ella es presidenta del centro vecinal. (...) No sé si tendrá personería jurídica, si estará bien constituido”*<sup>33</sup>. Se puede pensar que los vecinos presuponen que hay un centro vecinal, con una Comisión visible, sin saber realmente si existe un centro vecinal en Castañeda, o si funciona adecuadamente.

Estas palabras señalan que existe un centro vecinal en el barrio, que está constituido, que funciona y que cumple con las condiciones como entidad participativa, pero en el camino de la constitución y conformación de la institución hubo cambios y tensiones que llevó a que vaya perdiendo representatividad en el barrio sin poder llegar al objetivo de ‘convertir’ Castañeda como un barrio.

Los vecinos de Castañeda manifiestan que no hay un centro vecinal, sólo hacen mención que existía una Comisión pero que nunca se llegó a concretar por falta de consenso. Estos residentes reconocen la existencia del centro vecinal (CV) de Mariano Moreno, creyendo que pertenecen a dicha institución. Estos buscan ser reconocidos por la entidad representativa y participativa, *“pero [actualmente] también buscamos ese centro vecinal acá (...). Aunque acá dicen que hay uno, hay un centro vecinal, pero yo desconozco si hay alguna comisión”*<sup>34</sup>. Por esta razón, los individuos de Castañeda creen que el centro vecinal de Moreno los debiera incluir y representar por la falta de una institución representativa y propia en el sector. Al mismo tiempo, consideran que hay ausencia del centro vecinal de Moreno porque desconocen las actividades, funciones e información que este organismo realiza. No obstante, no hay una institución representativa propia de Castañeda. Hay una autodemanda por la inclusión de los vecinos y vecinas en el centro vecinal de Mariano Moreno pero no se sienten representados ni identificados por ese organismo. A pesar de esta demanda, no tiene correlación con la participación, pensando que deberían incluirlos, pero no hay una práctica participativa concreta ni incentivo participativo en el centro vecinal de moreno.

Claramente se puede observar que, por un lado, los vecinos no tienen la certeza de la existencia de un centro vecinal en el barrio y, por el otro, el CV que los vecinos creen que corresponde al barrio Moreno. En realidad, los vecinos de Castañeda por sus límites jurídicos, como

---

<sup>32</sup> Fragmento de la entrevista de Blas Manuel Burgos.

<sup>33</sup> Fragmento de la entrevista de Alfredo Aquino.

<sup>34</sup> Fragmento de noticia. Alto Castañeda. Elegirán autoridades para el Centro y quieren reconocimiento. Diario “El Jujeño”. Vecinales. Lunes 4 de agosto de 1997. San Salvador de Jujuy. Pág. 8.

antes expuesto, pertenecen a la Sociedad Vecinal de Cuyaya. La composición de ambas se encuentra desvirtuada y desarticulada porque se puede percibir el desinterés y acercamiento de los actores sociales por más que pidan ser incluidos al centro vecinal de Moreno.

No obstante, los individuos de Castañeda admiten la falta de compromiso y de responsabilidad, como vecino del sector, y que no participaron ni participan en el centro vecinal ni en otras instituciones barriales. Se entiende que esta distinción produce un quiebre identitario institucional y representativo tanto en el barrio como en los residentes, lo cual conlleva y provoca una crisis de legitimación, y de representación.

En relación a este quiebre identitario y representativo, casi todos los vecinos no participan o han participado de reuniones o actividades que realiza el centro vecinal, en este caso del barrio Mariano Moreno, señalando que “nunca” lo hicieron o “muy poco porque soy una persona ocupadísima”<sup>35</sup>.

Se puede interpretar estos testimonios desde un doble discurso: por un lado, que no les interesa participar, no les llama la atención recurrir a la institución o por el simple hecho de ‘no tener ganas’, por el otro, que realmente los vecinos no disponen del tiempo necesario para asistir y exponer sus ideas o inquietudes. Así, tras la falta de interés y desinformación, los vecinos creen que el centro vecinal de Mariano Moreno propicia la participación, haciendo *“reuniones cuando hay algo para arreglar (...) y discuten de los temas”*, pero otros creen que no lo hace, ya que *“no se ha llegado a construir en este sector [Castañeda] el centro vecinal, así que no han hecho reuniones, no han hecho nada”*<sup>36</sup>.

Esto sucede por la falta de representatividad institucional como la legitimidad del centro vecinal del barrio. Se puede ver claramente que los vecinos perciben a las autoridades del CV como ‘ausentes’ y que no desarrollan acciones participativas en esa entidad. Esto puede ocurrir por la falta de tiempo, aburrimiento, desinterés, por la edad, el individualismo del ciudadano, falta de información, y escasa participación, la cual conduce a la desmotivación participativa.

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

La historia del barrio se basa en la construcción de las identidades intrabarriales, desde los vínculos cotidianos entre los diferentes grupos sociales y las personas, la cual estos se constituyen en un determinado territorio, tanto simbólico como material. Estas identidades intrabarriales, que

---

<sup>35</sup> Fragmento de la entrevista de Sara Paez.

<sup>36</sup> Fragmento de la entrevista de Alfredo Aquino.

los individuos constituyen simbólicamente, se encuentran confrontadas tanto en la construcción de representaciones hegemónicas en torno a lo barrial como en las instituciones participativas del espacio público; está asociado a la demarcación de fronteras que simbólicamente territorializan el espacio barrial y las entidades participativas, y que esas identidades son parte de un proceso activo de la representación e identificación de un lugar.

Afirmamos que la expansión de los territorios intrabarriales se debe al crecimiento interurbano, que conduce a disputas, desafíos y luchas entre los diferentes grupos sociales que conlleva a la conformación colectiva del espacio público, tanto como las demandas y la toma de decisiones respecto a las necesidades más adecuadas.

A partir de este nuevo panorama urbano, diferenciada física y simbólicamente, existe una segregación espacial en Castañeda, que en otras palabras podemos referirnos a una polisemia de este sector barrial que genera una multiplicidad de experiencias en el mismo espacio.

Afirmamos, tanto en Cuyaya, en Castañeda y en Mariano Moreno, la expansión de los espacios intrabarriales y la segregación urbana sobrevive a determinadas pruebas cotidianas tras la elaboración colectiva del espacio público. Esto implica necesariamente tomar ciertas decisiones a determinadas necesidades del barrio y establecer la disposición de las demandas requeridas por parte de los habitantes del territorio.

La participación y representación barrial requiere de condiciones sociales previas, relacionadas con las prácticas culturales de los actores. El barrio, entendido como un espacio de interacción y constructor de una base social, parece expresar el pulso de las identidades culturales en un espacio determinado -construcción material y simbólica-, que configura ciertos valores culturales, simbólicos e identitarios asociados al sentido de pertenencia, donde se constituyen grupos sociales y espacios diferenciados.

## Bibliografía

Gravano, A. (1991). La identidad barrial como producción ideológica. En Gravano, A. y Guber, R., *Barrio sí, villa también*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Grimson, A. (2003). *La nación en sus límites. Contrabandistas y exiliados en la frontera Argentina-Brasil*. Barcelona: Ed. Gedisa.

Grimson, A; Ferraudi Curto, M. C. y Segura, R. (2009) *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires*. Buenos Aires: Ed. Prometeo libros.

Pintos, J. L. y Galindo, F. (2003) Comunicación política en televisión y nuevos medios, publicado en Salomé Berrocal (coord.). Barcelona: Ariel.

<http://www.usc.es/cpoliticas/mod/book/index.php?id=10>

Romero, L. A. (1991): "Los sectores populares urbanos como sujetos históricos". Boletín de Historia Social Europea, número 3.

<http://www.sociedadesprecapitalistas.fahce.unlp.edu.ar/bhse/n3/estudios-romero>

Sabatini, F.; Cáceres, G.; Cerda, J. (2001:5). *Segregación residencial en las principales ciudades chilenas: Tendencias de las tres últimas décadas y posibles cursos de acción*". EURE 27 (82).

Cacciari, M. (1994). Geofilosofía de Europa. En Adelphi, M. (1999). *El archipiélago. Figuras del otro en Occidente*. Buenos Aires: Eudeba.

Castoriadis, C. (1989). La institución imaginaria de la sociedad. En Colombo, E. (Comp.) *El imaginario social*. Buenos Aires: Ediciones Tupac.

Sperber, D. (1988). *El simbolismo en general*. Barcelona: Ed. Anthropos. [1978]

Teruel, A. y Lagos, M. (2007) *Jujuy en la historia. De la colonia al siglo XX*. Unidad de Investigación en Historia Regional. Jujuy: Edi.UNJu. 2° edición.

Töpf, J. (1998). *La Memoria Arrasada. Temas de Psicología Social*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

Velázquez Mejía, O. (2010). "El barrio y la ciudad, espacios de conflicto: entre la exclusión y la autoexclusión". En *Contribuciones a la Ciencias Sociales*.

[www.eumed.net/rev/cccss/08/ovm.htm](http://www.eumed.net/rev/cccss/08/ovm.htm)

## Hemeroteca

Diario "El Jujeño". Vecinales. Lunes 4 de agosto de 1997. San Salvador de Jujuy.



## Justicia cognitiva global. Reflexiones desde la Epistemología Latinoamericana

Roda, Héctor Federico  
Instituto de Educación Superior N°7  
federicoroda@hotmail.com

### Introducción

Nadie que se diga formado en Filosofía de la Ciencia puede negar que hoy la epistemología atraviesa por profundas transformaciones que la configuran con un perfil un tanto renovado, e incluso absolutamente novedoso con respecto a la epistemología del siglo pasado. Asistimos al lento abandono de su función normativa y rectora; y a la configuración de una epistemología-compañera. Este reencuentro entre la filosofía y la ciencia, ha posibilitado un escenario propicio para la reflexión acerca de la producción del conocimiento científico. América Latina no es ajena a esta *metanoia*. Este ensayo delinearé algunas características específicas de los aportes del pensamiento latinoamericano, siguiendo algunas huellas de Arturo Roig y Boaventura de Sousa Santos.

El punto de partida es la consideración de lo “latinoamericano” como categoría filosófica. Ésta indica la construcción de un modelo epistemológico, que asume las particularidades propias del pensamiento occidentalista, pero que se encuentra mediatizado por la cuestión social latinoamericana. Esta afirmación identitaria, permitirá seguidamente el diálogo con la llamada “Epistemología del Sur”, sugerido por el filósofo portugués. Para éste, el actual dominio hegemónico del pensamiento occidentalista, se halla en estado de crisis, posibilitando la propuesta contrahegemónica de un pensamiento alternativo. En términos de autonomía del saber, ¿qué gana y qué pierde el pensamiento latinoamericano, y por ende la producción del conocimiento científico, si abandona cánones y dogmas del pensamiento heredado? ¿Resulta fecunda, para la praxis científica, una epistemología de-constructiva? ¿Cómo abandonar la mera actitud reaccionaria contrahegemónica; y acercarnos a una construcción nutrida de un saber propio? Estos planteos, emergen de los puntos teóricos precedentes; y de la convicción de que, en un contexto de conmemoración de soberanía nacional y regional, no puede haber justicia social, sin justicia cognitiva global.

## El punto de partida: Una mirada a la Epistemología desde el “nosotros” latinoamericano

Desde hace un par de décadas, la epistemología viene atravesando profundas transformaciones. Éstas intentan moldear un perfil absolutamente novedoso, con respecto a la epistemología del siglo XIX y XX. En sus inicios, considerada como un capítulo de la teoría del conocimiento, se privilegiaban “problemas tales como el de la naturaleza y alcance del conocimiento científico por oposición al vulgar, el de la clasificación de las ciencias, y el de la posibilidad de edificar la ciencia inductivamente a partir de observaciones”. Bunge (1980) resume este período “clásico” como la actividad “cultivada principalmente por científicos y matemáticos en horas de ocio o en trance de dictar conferencias de divulgación, y por filósofos sin gran preparación científica.”. Sin embargo, estos pensadores:

escribieron libros más interesantes y perdurables, así como escritos, que la mayoría de los libros sobre epistemología que se publican hoy día. Un motivo de ello es que se ocuparon de problemas auténticos, originales y de envergadura, en lugar de acometer problemitas intrascendentes o de limitarse a comentar lo que hacen otros...

Según Bunge, este período seminal fue superado, en la primera parte del siglo XX, gracias al trabajo en equipo y la profesionalización de la epistemología, realizados por el Círculo de Viena, organizando el Primer Congreso Internacional de Epistemología en París el año 1935. Esta “segunda epistemología” se caracterizó por la tradición empirista e inductivista que confrontaba con una epistemología realista, propia del enfoque científico. Dicho alineamiento con la filosofía de Bacon, Hume, Berkeley, Comte y Mach, perdurará hasta recibir la influencia de Ludwig Wittgenstein, para quien, la filosofía de la ciencia debe centrarse en cuestiones acerca del lenguaje. Así, esta “Epistemología artificial”, producida por los alineados al Círculo de Viena, abordaban problemas epistemológicos que “rara vez tenían relación con la ciencia real”. El resultado fue, entre otros, el divorcio entre científicos y epistemólogos. Por ello, Bunge se plantea si es posible superar este estancamiento epistemológico. Para ello, postula la necesidad de esbozar los “rasgos de una epistemología fértil”. Proponiendo una lista de condiciones que ésta debe cumplir, y problemas que debe abordar, si quiere presentarse como una filosofía útil a la ciencia. No es la intención del presente apartado profundizar en dichos aportes, sino tan sólo exponer cómo la Epistemología fue asumiendo distintas configuraciones y características.

Hoy, la reflexión epistemológica pareciera ir abandonando su faceta meramente normativa de la ciencia, y en su reemplazo, asume, poco a poco un perfil más de compañera. Al respecto, Follari (2007) expresa que ella “...se desliza hacia el abandono de su omnipotencia...Cada vez más

es ella misma un ejercicio ligado a la actividad científica.” Este acercamiento de la epistemología a las ciencias ha posibilitado un escenario propicio para la profunda reflexión acerca del conocimiento científico. Reflexión que nutre tanto a la misma ciencia como a la epistemología en sí. En este sentido, Santos (2009) expresa que esta “reflexión es llevada a cabo predominantemente por los propios científicos,...que adquirieron una competencia y un interés filosóficos para problematizar su práctica científica.”

En este marco de transformación es posible pensar en una epistemología latinoamericana que se construya desde las características propias de “lo latinoamericano”. El hecho de que también en América se promoviera un mayor acercamiento entre la ciencia, los científicos, la filosofía y las situaciones históricas, genera un ámbito especial para esta *metanoía* en el mismo pensamiento de intelectuales latinoamericanos.

No es casual que a principio del siglo XXI surgieran fuertes intentos por propiciar un mejor estado de innovación científica, patentizado en una política pública de inversión en investigación científica y tecnológica. Y junto a esto, los intentos por promover una revisión crítica acerca del papel de la ciencia o mejor aún de los científicos como actores sociales.

Todo lo cual representa el escenario que potenciará una nueva epistemología latinoamericana. ¿Por qué Latinoamericana? ¿Cómo se justifica la cuestión de la identidad en una reflexión epistemológica?

Intentar perfilar esta identidad latinoamericana es una tarea demasiado compleja que trasciende los propósitos de este trabajo dado que en América del Sur existe una profunda variedad cultural, ideológica, política y hasta económica. Roig (1998) reflexiona en torno a esta cuestión, intentando construir mayores precisiones de este “nosotros los latinoamericanos”, por lo cual afirma que se trata de un enunciado que encierra insuficiencia y complejidad.

[...] Ese “nosotros” hace referencia a un sujeto que si bien posee una continuidad histórica, no siempre se ha identificado de igual manera. En algún momento el hombre latinoamericano se denominó a sí mismo como tal, y si bien esa denominación supone e implica las anteriores, el hecho es que no siempre se respondió al problema de la diversidad teniendo en cuenta una misma comprensión de la unidad. Dicho de otro modo, el sujeto americano no siempre ha intentado identificarse mediante una misma unidad referencial.

No pretendo exponer aquí la “historia de los nombres de nuestra América” tal como lo hiciera Roig, sino simplemente concluir con él que, estos nombres, cualquiera sea el que adoptemos tiene validez en tanto posibilite nuestra autoafirmación y el autorreconocimiento como sujeto histórico.

[...] La historia de los nombres de nuestra América es por lo dicho, la historia trágica de un proceso de humanización al cual debemos sumarnos. Mas, ello requiere un grado de conciencia histórica y consecuentemente una tarea de revaloración crítica del proceso de acumulación de memoria organizado a partir de los sucesivos proyectos de unidad.<sup>1</sup>

Pensar en una epistemología desde “Lo latinoamericano” implica por un lado plantearse profundos interrogantes acerca de la producción de conocimiento desde un contexto singular como América Latina. Es desplegar la conciencia histórica como sujetos relacionales, reconociendo que la relacionalidad es específica. “Lo latinoamericano” no dice solo la génesis de los sujetos pensantes, sino que se refiere a las categorías locales, desde las cuales se propone un modo de ver, de pensar, y de hacer ciencia. No se trata de parcializar el conocimiento, como si fuera posible afirmar que hay una química europea y una química africana o asiática, pero el hecho de pensar epistemológicamente permite detenernos en el sujeto pensante. Por ello, la epistemología latinoamericana se presenta como una reflexión alternativa, que intenta superar las dicotomías o dualismos contruidos por el pensamiento occidentalista. Afirmamos así que “lo latinoamericano”, unifica, integra, piensa dialécticamente lo que otrora se pensaba dicotómicamente. ¿Cómo es posible sostener, la oposición objeto/sujeto, naturaleza/cultura, individuo/sociedad?

Pero este camino supone previamente un firme proceso de revisión y deconstrucción. Puesto que aunque se haga filosofía, y se estudie filosofía de la ciencia en América Latina, eso no significa que se esté creando pensamiento latinoamericano.

[...] ¿...efectivamente se piensa en América Latina? ¿Qué significa pensar en América Latina?, ¿para qué se piensa en América Latina?... porque uno podría decir ¿pero cómo usted se pregunta eso? Si hay tantos científicos sociales, hay tantos institutos dedicados a la investigación, hay tantos cursos de posgrado, cualquier cantidad de maestrías y doctorados, cómo puede preguntarse si se piensa o no en América Latina, cómo puede dudarse... Lo que hay en América Latina sin duda alguna es erudición, información, investigación, sin duda alguna, pero esto no garantiza la respuesta afirmativa a la pregunta de si en América Latina se piensa.” (Zemelman, 2000)

---

<sup>1</sup>Ídem

Se trata de re-conocer que el filosofar es universal, pero la filosofía siempre surge en un contexto determinado y específico, dado que el acto de hacer filosofía es un acto situacional, local, pero que guarda en sí una potencialidad de valer en todo lugar y en todo tiempo. “El filosofar desde nuestra América ha sido posible pensando la realidad a partir de nuestra propia historia, crítica y creativamente, para transformarla.” (Cerutti Guldberg, 2000)

Por otro lado, pensar en una epistemología latinoamericana implica mirar el origen de este pensamiento desde el “nosotros”. Al decir de Roig, el comienzo de la filosofía latinoamericana lo encontramos en la afirmación hegeliana de “ponernos a nosotros mismos como valiosos.” Es decir, “no hay comienzo de la filosofía sin la constitución de un sujeto” que se halla en situación; un sujeto empírico, y no un ente abstraído de la historia. No es el individuo, sino el sujeto integrado en una totalidad social. Decir esto es afirmar al mismo tiempo el carácter procesual de constitución de este sujeto. De hecho uno de los primeros obstáculos a superar, es perder de vista el dinamismo propio de la historia como también del pensamiento. Frente a la ontologización estática, la situacionalidad dinámica emerge como paradigma alternativo. Este carácter histórico, social y dinámico constituye, creo uno de los perfiles propios del pensar latinoamericano.

[...] “Cuando el sujeto latinoamericano se plantea de modo expreso la necesidad de una “filosofía americana”, su propia autocomprensión como sujeto del filosofar no será otra que la que hemos visto páginas atrás, en donde se parte de un “nosotros” capaz de organizar su discurso desde su situación concreta histórica, a partir de una toma de posición axiológica. Se planteará, pues, el “comienzo” del filosofar como sujeto empírico, en el sentido que muestra el “nosotros”...” (Roig, 1998).

### **En el camino: Crisis del modelo epistemológico hegemónico y emergencia de la epistemología alternativa**

En su obra “Epistemología del Sur”, Santos desarrolla un programa de trabajo en el que, por un lado caracteriza el orden científico hegemónico, como paradigma dominante en la filosofía de la ciencia; expone seguidamente el estado de crisis por el que atraviesa dicho paradigma, argumentando que este estado se debe fundamentalmente a razones de tipo teóricas y de tipo sociológicas. Entre las primeras, se mencionan la ruptura paradigmática provocada por la Teoría de la relatividad de la simultaneidad de Einstein, quien distingue entre la simultaneidad de acontecimientos presentes en el mismo lugar, y la simultaneidad de acontecimientos distantes, en particular de acontecimientos separados por distancias astronómicas.

Otra razón teórica lo constituye la mecánica cuántica, la cual cambia el paradigma en el dominio de la microfísica. “La idea de que no conocemos de lo real sino nuestra intervención en él”. Dicho modelo cuántico trastoca la relación sujeto/objeto, haciendo trastabillar uno de los pilares fundamentales del positivismo científico mecanicista.

La tercer ruptura teórica viene de la mano de Gödel, quien demuestra, la falta de fundamentos del rigor en la matemática, y si esto es así, las leyes de la naturaleza que se fundamentaron en aquel rigor entrarán también en crisis.

Finalmente, la cuarta razón teórica la constituyen los avances del conocimiento en los últimos veinte años, en el campo de la microfísica, la química y la biología, que pusieron en crisis el paradigma Newtoniano.

Decíamos también, que éste paradigma dominante entra en crisis por razones sociológicas. Al respecto, Santos, expone dos facetas; la primera de ellas es que asistimos a un mayor acercamiento entre la ciencia y la filosofía. Esto ha generado una mayor reflexión metaconceptual realizada por los mismos científicos con cierta formación filosófica. La segunda, lo constituye el análisis de las condiciones sociales en las que se produce el conocimiento, realizado por la misma reflexión epistemológica, y que en otros tiempos era el campo específico de la sociología.

Este escenario científico, filosófico y sociológico, propició una profunda reflexión epistemológica, tan rica y diversificada que dará a luz un “paradigma emergente”. Para exponer sus características, expone cuatro tesis constitutivas: a). Todo conocimiento científico natural es científico social: aquí argumenta que la dicotomía de las ciencias naturales y las ciencias sociales no puede sostenerse en la actualidad; y al mismo tiempo expresa, no sin razones, que la superación de dicho planteamiento escisionista llevaría a afirmar un cierto predominio de las ciencias sociales; b). Todo conocimiento es local y total: frente a la fragmentación del conocimiento disciplinario que ha movilizadado la ciencia moderna hacia la permanente especialización, el paradigma emergente, reconoce las limitaciones y los aspectos negativos de dicha fragmentación, dado que se pierde el horizonte de totalidad del conocimiento. Esto no significa hacer desaparecer el carácter local sino todo lo contrario, asumirlo y creer que es posible hacerlo “emigrar para otros lugares cognitivos a modo de poder ser utilizados fuera de su contexto de origen”; c). Todo conocimiento es autoconocimiento: Frente al olvido del sujeto, pregonado y realizado por la filosofía y la ciencia moderna, el paradigma emergente entiende el acto de hacer ciencia como un acto creador, cuyo fruto, como las obras artísticas y literarias, han de contemplarse. De ahí que la ciencia “es más contemplativa que activa”. Un conocimiento

entendido así une el objeto con el sujeto, puesto que asume un carácter autobiográfico y autorreferencial. “Así, resubjetivado, el conocimiento científico enseña a vivir y se traduce en un saber práctico.”; d) Finalmente, todo conocimiento científico busca constituirse en sentido común. Esto es provocar un retorno al saber cotidiano, el que orienta la vida ordinaria, desgajada del conocimiento científico en la modernidad por considerarlo como superficial, ilusorio y falso. El sentido común devuelve a la ciencia una prudencia tal que enriquece la relación con el mundo. Ello significa no rechazar el conocimiento que produce la tecnología, sino entender que el desarrollo tecnológico debe traducirse en sabiduría de la vida. Follari (2007) elogia este retorno al sentido común como una “segunda ruptura epistemológica”, que “revierta sobre éste [el sentido común] en la consecución de una sociedad con mejores conocimientos acerca de sí y de la realidad en general.”

En sintonía con este planteo de una epistemología emergente, Cerutti Guldberg afirma que un pensamiento latinoamericano comienza con la ruptura del recurso de autoridad impuesto por el saber hegemónico a tal punto que, desde la revalorización del “nosotros” latinoamericano, es posible y a la vez necesario citar intelectuales latinoamericanos. El eurocentrismo ha monopolizado el criterio de legitimidad del saber y ha llevado a que los intelectuales latinoamericanos se sometan a dichos criterios. Por ello, en franco distanciamiento, la epistemología latinoamericana reivindica el saber de los propios pensadores.

Follari (2007) resume este estado de crisis del modelo occidentalista al expresar que las ciencias sociales surgieron bajo la matriz de las ciencias físico-naturales, asumiendo que éstas eran “exactas”, “objetivas” y “totalmente comprobadas”, pero dadas las argumentaciones ya presentadas no lo serían de manera absoluta.

### **La meta: La Justicia social cognitiva. Búsqueda y camino latinoamericano**

El panorama presentado hasta aquí nos plantea, por un lado, la búsqueda de una cierta “autonomía” de pensamiento de América Latina, con respecto a los centros hegemónicos, eurocéntricos del saber. Para ello, pusimos, como condición de posibilidad de una epistemología alternativa, la afirmación del “nosotros” latinoamericano. Era presumible, que tras el período de los movimientos de descolonización política, quedara pendiente otro movimiento, mucho más complejo: la descolonización intelectual.

La dificultad viene dada por un complejo artefacto de producción del conocimiento y del saber científico, que continúa configurándose como colonizador y hegemónico. Por ello es que, si se intentan programar construcciones epistemológicas, teóricas y herramientas prácticas del

quehacer científico alternativo, es necesario llevar el análisis y el debate al plano de la equidad cognitiva, dado que “no hay justicia social global, sin justicia cognitiva global.”

Este planteo heterodoxo para la Epistemología clásica, podrá ser considerado como un simple discurso político-ideológico, que no merece insertarse dentro de los “auténticos” problemas epistemológicos, por no guardar la “rigurosidad” de términos, conceptos y proposiciones. Sin embargo, lo considero una cuestión central en el debate actual, dado que hay una estrecha *complicidad entre epistemología, control social y organización del poder* (Mignolo, 2001).

Santos (2005), al caracterizar el fenómeno de la globalización, precisa sus alcances, refiriéndose a él como “un conjunto de relaciones sociales” que, lejos de presentarse como algo homogéneo y lineal, es absolutamente dinámico y cambiante. Por ello, señala que no es conveniente hablar de una sola globalización, sino de múltiples procesos conflictivos y contradictorios. De allí que distingue cuatro modos diferentes de producir globalizaciones. El primero es un localismo globalizado, con el que se indica el proceso por el cual un fenómeno local, se deslocaliza de su espacio alcanzando fronteras transnacionales. Éste tipo de globalización se origina en los países centrales y se expanden a los países periféricos. El segundo tipo es el llamado globalismo localizado, que se presenta como el impacto específico, que en el ámbito local, provocan las prácticas y exigencias originadas de los localismos globalizados. Su resultado será la desintegración o integración subordinada de las condiciones locales originarias.

Estos dos tipos conforman una clara expresión de lo que Santos llama “globalización hegemónica”. Presentada como un movimiento *desde arriba*, que rige la conformación de los Estados Nacionales, las economías regionales, las políticas benefactoras de las corporaciones planetarias.

El tercer proceso lo llama cosmopolitismo, entendido como un conjunto de prácticas y discursos de resistencia, de lucha contra la dependencia, la subordinación, la exclusión y los distintos tipos de colonialismos. Se trata pues de “uniones transnacionales de grupos sociales victimizados por los sistemas de desigualdad y exclusión, que establecen redes entre asociaciones locales, nacionales y transnacionales como el medio eficaz de lucha por sus intereses igualitarios e identitarios.” Es el cosmopolitismo subalterno e insurgente de los oprimidos.

Finalmente, el último proceso de globalización, es el patrimonio común de la humanidad, por el cual entiende el conjunto de luchas planetarias en defensa de todo tipo de patrimonio de todos los seres humanos, asociados a su supervivencia y dignidad.



Estas dos últimas, las denomina globalización contrahegemónica, o también globalización *desde abajo*. Por presentarse como procesos de resistencia activa a las dos primeras.

Los movimientos generados por la globalización hegemónica imponen la monocultura del saber científico. Producto de esta monocultura es la epistemología “abismal” que se presenta como un conocimiento de carácter universal. Un continente en el que se contraen las únicas posibilidades de producir conocimiento y saber científico. Fuera de este continente, está la “ausencia” del saber, es decir, la mera opinión, la creencia mítica, la superstición, la ideología, y la “charlatanería”.

El pensamiento abismal, destierra del campo del saber cualquier alternativa contrahegemónica. Por eso mismo, los caminos de la emancipación, no sólo han de transitar las cuestiones sociales y jurídicas que lleven a replanteos de justicia social, y al reconocimiento de los derechos fundamentales del hombre, sino también han de recorrer el terreno de la producción del conocimiento.

La justicia cognitiva es la deconstrucción de la epistemología de la ceguera, que embandera arrogantemente la monocultura del saber científico. Es avanzar sobre la invisibilización y la ausencia, creyendo y postulando el principio de igualdad en la autoridad cognitiva. Es abrir el paso de la monocultura universal, a la ecología de saberes; de la “inconmensurabilidad”, a la epistemología de la solidaridad, en el que no se zanján fronteras escisionistas, sino diálogos de complementariedad. La justicia cognitiva global es la producción de la epistemología de la interculturalidad.

Desde el punto de vista del pensamiento abismal, no es posible el diálogo con otros modelos epistemológicos, pues con la nada no es posible entablar relación. Sin embargo, la epistemología de la visión, que es una fuerza emancipadora, sí puede, y debe mirar aquella herencia del saber.

En vistas a indagar nuevos senderos que permitan construir una reflexión epistemológica latinoamericana como una auténtica alternativa nos planteamos: ¿cuáles son los obstáculos que debe sortear este pensamiento contrahegemónico, para postularse como una auténtica reflexión epistemológica? Para discernir estos obstáculos, una estrategia válida es atender a las principales críticas que se le formula, para asumir las tareas pendientes en la elaboración de un modelo de pensamiento alternativo.

Sin pretender agotar las críticas formuladas a la Epistemología alternativa, señalaré, a modo ejemplificativo algunas de ellas. En primer lugar, se critica este modelo epistemológico de divagar en torno a términos indefinidos. Recurre a conceptos y proposiciones cuyos significado no se especifican, convirtiendo toda su producción en un discurso carente de la “rigurosidad” elemental a toda filosofía de la ciencia.

Se la acusa de trasvasar las fronteras de la filosofía de la ciencia, penetrando peligrosamente terreno ideológico y político. Esta cercanía a la ideología, convierte su producción teórica en un mero discurso circunstancial ajustado a las coyunturas y contextos históricos. La epistemología no es filosofía política, de modo que no puede reducirse a ella.

Se la acusa también de ofrecer una reflexión absolutamente distante de los auténticos y actuales problemas epistemológicos abordados por filósofos del nuevo milenio, relacionados, por ejemplo, con los problemas lógicos, semánticos, y ontológicos.

Finalmente, este modelo no puede presentarse como alternativa epistemológica, porque aún no ha sido capaz de ofrecer un panorama claro sobre aspectos metodológicos y prácticos a la hora de producir conocimiento científico.

Frente a esto, los epistemólogos latinoamericanos, tienen la tarea de asumir estas críticas para construir, desde el camino de la descolonización, un saber emancipador. Queda abierto el debate para seguir profundizando estos aspectos desde la clara convicción que se trata de un saber legítimo y auténtico. La Epistemología del Sur, reconoce la pluralidad de conocimientos heterogéneos. Y las interconexiones dinámicas que existen entre los distintos modos de conocer, no comprometen la autonomía de cada uno de ellos.

## Bibliografía

Bunge, M. (1980). *Epistemología*. 2ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI.

Dussel, E. (1977). *Filosofía de la Liberación*. Méjico: FCE.

Echeverría, J. (1999). *Introducción a la Metodología de la Ciencia. La Filosofía de la Ciencia en el siglo XX*. Madrid: Cátedra Teorema.

Follari, R. (2007). *Epistemología y Sociedad. Acerca del debate contemporáneo*. Santa Fe: Homo Sapiens.

Gogol, E. (2007). *El concepto del Otro en la liberación latinoamericana. La fusión del pensamiento filosófico emancipador y las revueltas sociales*. Buenos Aires: Herramienta.

Hamburger, J. (1989). *La Filosofía de las Ciencias, hoy*. 2ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI.

Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.

Maerk, J. y M. Cabrolié (coords.). (2000) *¿Existe una epistemología latinoamericana? Construcción del conocimiento en América Latina y El Caribe*. México: Plaza y Valdés. Roig, Arturo. (1981). *Teoría crítica del pensamiento latinoamericano*. Buenos Aires: Tierra Firme.

\_\_\_\_\_. (1988). *Ética del poder y moralidad de la protesta. La moral latinoamericana de la emergencia*. Mendoza: Tierra Firme.

Roitman Rosenmann, M. (2008) *Pensar América Latina: El desarrollo de la sociología latinoamericana*. 1ª ed. Buenos Aires: Clacso.

Santos, B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta.

\_\_\_\_\_. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (Encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: Clacso.

\_\_\_\_\_. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. 1ª ed. Méjico: Siglo XXI.

\_\_\_\_\_. (2010). *Para descolonizar Occidente: Más allá del pensamiento abismal*. 1ª ed. Buenos Aires: Clacso.

