

Polifonías
Revista de Educación

Revista Bianaual

Departamento de Educación
Universidad Nacional de Luján

Ruta 5 y Avenida Constitución - (6700)
Luján, Buenos Aires, Argentina

www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar
Email: polifoniasrevistadeeducacion@gmail.com

Polifonías Revista de Educación

Copyright:
Departamento de Educación
Universidad Nacional de Luján

ISSN 2314-0488
ISSN 2314-0496 (electrónico)

AÑO VII - Nº 18 // Abril 2021

Polifonías Revista de Educación

En CATÁLOGO LATINDEX VERSIÓN IMPRESA: <http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=2817> VERSIÓN DIGITAL: <http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=24869> En LatinRev En MIAR Matriz de Información para el Análisis de Revistas <http://miar.ub.edu/issn/2314-0488> BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS (ARGENTINA)

NÚCLEO BÁSICO DE REVISTAS CIENTÍFICAS ARGENTINAS DEL
CAICYT-CONICET

POLIFONÍAS – REVISTA DE EDUCACIÓN

A partir de la necesidad de comunicación del conocimiento científico y el rol decisivo que tienen las universidades en su producción, Polifonías Revista de Educación publica trabajos originales e inéditos sobre temáticas del campo educativo y constituye un espacio de intercambio y actualización académica.

Están invitados a publicar investigadores y estudiosos de los más variados campos problemáticos y corrientes de pensamiento, del ámbito nacional y del extranjero.

Los trabajos deben encuadrarse en algunas de las siguientes categorías: artículos originales e inéditos basados en investigaciones científicas, actividades de extensión, experiencias en docencia, reflexiones sobre un problema o tópico particular; notas, comunicaciones, debates y entrevistas; reseñas o comentarios de libros, de otras publicaciones o de eventos científicos.

La Revista se propone entre sus objetivos contribuir a la conformación de un espacio de comunicación e intercambio entre docentes e investigadores del Departamento de Educación, de las demás unidades académicas de la UNLu y de otras instituciones del país y del extranjero.

Esta publicación intenta promover debates sobre problemáticas educacionales, constituirse en un medio de actualización académica y de difusión de la producción científica del Departamento de Educación poniendo especial énfasis en favorecer la promoción y el reconocimiento de los investigadores jóvenes.

**AUTORIDADES DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN**

DIRECTORA DECANA: ANDREA PAULA CORRADO VÁZQUEZ

VICE DIRECTOR DECANO: ÁLVARO JAVIER DI MATTEO

SECRETARIA ACADÉMICA: SUSANA NOEMÍ VITAL

SECRETARIA DE INVESTIGACIÓN Y POST-GRADO: LAURA RODRÍGUEZ

SUBSECRETARIA: GABRIELA VILARIÑO

SECRETARIA ADMINISTRATIVA: MÓNICA RODRÍGUEZ

EDITORIA Y CO-EDITORIA: MARÍA ROSA MISURACA Y ROSANA PASQUALE

CONSEJO EDITORIAL: RICARDO BUR – MARÍA EUGENIA CABRERA –
GABRIELA CRUDER – PATRICIA DIGILIO – STELLA MÁS ROCHA –
ADRIANA MIGLIAVACCA

SECRETARIA DE REDACCIÓN: MA. SOL VILLANOVA

DISEÑO DE TAPA: MARIANO RICARDES Y PABLO LULIC

DIAGRAMACIÓN: PABLO LULIC Y LEANDRO BARRIOS PINTOS

FOTOS: ARCHIVO DE IMÁGENES DEL MUSEO DE LAS ESCUELAS, UNLU-SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN DE LA CIUDAD DE BS. AS.; GRUPO MEMORIA HISTÓRICA DEL MOCASE - VC

Consejo Académico

RICARDO BAQUERO, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

DORA BARRANCOS, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES, CONICET, ARGENTINA

FRANCISCO BELTRÁN LLAVADOR, UNIVERSIDAD DE VALENCIA, ESPAÑA

PILAR BENEJÁN ARGUIMBAU, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA, ESPAÑA

CARLOS BORSOTTI, PROFESOR CONSULTO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, ARGENTINA

JEAN-PAUL BRONCKART, UNIVERSITÉ DE GÈNÈVE, SUIZA

ALICIA CAMILLONI, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, UNIVERSIDAD DE PALERMO, ARGENTINA

GERMÁN CANTERO, PROFESOR EMÉRITO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, ARGENTINA

GRACIELA CARBONE, PROFESORA EMÉRITA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, ARGENTINA

PAULA CARLINO, CONICET, ARGENTINA

JOSÉ ANTONIO CASTORINA, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

SUSANA CELMAN, UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS, ARGENTINA

RUBÉN CUCUZZA, PROFESOR EMÉRITO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, ARGENTINA

CELIA DÍAZ AGÜERO, UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, MEXICO

NORA ELICHIRY, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

GAUDENCIO FRIGOTTO, UNIVERSIDAD FEDERAL FLUMINENSE, BRASIL

MOACIR GADOTTI, UNIVERSIDAD DE SAO PAULO, BRASIL

BEGOÑA GROS SALVAT, UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA, ESPAÑA

ESTELA KLETT, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

MARÍA DEL CARMEN LORENZATTI, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, ARGENTINA

GUILLERMO OROZCO GÓMEZ, UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MEXICO

MARCELA PRONKO, UNIVERSIDAD FEDERAL FLUMINENSE, BRASIL

JORGE RODRÍGUEZ GUERRA, UNIVERSIDAD DE TENERIFE, ESPAÑA

RUTH SAUTÚ, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, CONICET, ARGENTINA

BEATRIZ SCHMULKER, INSTITUTO DE INVESTIGACIONES DR. JOSÉ MARÍA LUIS MORA, MEXICO

SILVANA SERRANI INFANTE, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINA, BRASIL

MARÍA TERESA SIRVENT, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

MIGUEL SOMOZA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, ESPAÑA

JOSÉ TAMARIT, PROFESOR EMÉRITO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, ARGENTINA

AMANDA TOUBES, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

BIBIANA VILÁ, UNIVERSIDAD DE LUJÁN, CONICET, ARGENTINA

CATALINA WAINERMAN, CONICET, ARGENTINA

Evaluadores de este número:

CRISTINA ERAUSQUIN – UBA/UNLP

LIVIA GARCÍA LABANDAL – UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

MONICA FERNANDEZ PAIS – UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

ELISA SPAKOWSY – DOCENTE JUBILADA

FERNANDO GARCÍA RIVERA – PROGRAMA DE FORMACIÓN DE MAESTROS BILINGÜES DE LA AMAZONÍA PERUANA (FORMABIAP)

MARINA ARRATIA JIMÉNEZ – PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE PARA LOS PAÍSES ANDINOS. UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN. COCHABAMBA, BOLIVIA.

ADRIANA CASAMAJOR – UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

EGLÉ PITTON – UBACYT- FACULTAD CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES.

ROSANA ELIZABETH PONCE – UNLU/UNM

SILVINA ROMERO - UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS

PABLO PINEAU – UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Los artículos expresan exclusivamente la opinión de los autores. Se autoriza su reproducción parcial a condición de mencionar el autor y la fuente. Prohibida la reproducción total de los artículos sin autorización expresa del editor.

Sin desconocer las problemáticas de género y las relativas a la inclusión de los diferentes colectivos en nuestra sociedad actual, el Consejo Editorial de la Revista Polifonías opta por la utilización de las formas gramaticales canónicas del español en lo que se refiere al género de los sustantivos, adjetivos y determinantes, asumiendo el carácter inclusivo de los mismos y con el único fin de asegurar la legibilidad y fluidez de la lectura.

POLIFONÍAS, REVISTA DE EDUCACIÓN

ISSN: 2314-0488

AÑO VII / N° 18

(2021)

INDICE

Editorial	11
-----------------	----

ARTÍCULOS

Leer para aprender. Biología en el nivel superior. El docente como mediador entre el texto y las interpretaciones de los estudiantes. Cecilia Acevedo y Susana Beatriz Castronuovo.	17
Los Centros Educativos Complementarios: entre la decadencia del programa institucional y un nuevo modelo de intervención. David Eichenbronner.	47
Educación y Peronismo: Difusión política y cultural en la tarea de los inspectores de la enseñanza religiosa en San Luis. Nicolás Alejandro Pereira.	59
Entretejiendo pedagogías decoloniales y concepciones no eurocéntricas de niñez. El caso de la Escuela- Ayllu de Warisata. Santiago Morales y Paula Shabel.	87
Debates sobre la lectura en el jardín de infantes y en la escuela primaria argentina (1880-1975). Rosana Ponce, Ana Paula Saab, Roberta Paula Spregelburd y Susana Vital.	105
“Olores y sabores, un puente hasta que nos reencontremos” Una práctica de intervención comunitaria en el marco del aislamiento social preventivo y obligatorio. Bauer Leonela Daiana, Davio Silvina Mariela, García Analia Paola, Tealdi Joana Mariela y Telias Aldan.	135

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

Normas para la recepción y selección de artículos	159
Investigación y Extensión en el Departamento de Educación	163
Posgrados de la UNLu de interés para educadores.....	181
Planillas para selección y evaluación de artículos	183

Editorial

Cuando se publicó el número anterior de la Revista, en noviembre de 2020, suponíamos y alentábamos la expectativa de que, para abril de 2021, se estaría controlando la pandemia con la llegada salvadora de la vacuna para la humanidad. Sin embargo, y a pesar de los acelerados avances científicos y de los procesos de producción que dieron como resultado varias vacunas casi en simultáneo, persiste la incertidumbre acerca del futuro epidemiológico del planeta. El comportamiento del virus en otras regiones continúa creando interrogantes al mundo científico y poniendo en cuestión el porvenir de la “normalidad” conocida. En cambio, podemos afirmar la certeza acerca de ciertas lógicas globales y locales que permanecen y prevalecen frente a la muerte. Somos testigos de comportamientos que van desde el acaparamiento de vacunas o de insumos por parte de algunos países, hasta formas a veces veladas y otras veces explícitas de privatización de la salud preventiva que refuerzan la distancia entre los extremos sociales. Frente a ello, las decisiones políticas democráticas, basadas en criterios sanitarios e igualitarios de distribución se muestran insuficientes y deberían ser centrales para enfrentar la desigualdad.

Como publicación destinada a la difusión de la producción en educación, desde *Polifonías Revista de Educación* no podemos ignorar ni pasar por alto estos signos de diferenciación manifiesta que afectarán también la reapertura de las escuelas y el regreso a la cotidianeidad presencial.

El Consejo Federal de Educación aprobó la gradualidad y la prioridad con que llegaría la vacunación para los docentes, instalando además instancias de observación y control del regreso a la presencialidad, con participación del Ministerio de Educación nacional y los ministerios provinciales, los sindicatos y las defensorías.

Ese regreso no hizo sino poner de manifiesto, una vez más, la vulnerabilidad que atraviesa el sector docente y la escuela misma en circunstancias críticas. Luego de haber enfrentado el desafío de la virtualidad en condiciones adversas, nos encontramos frente a las marcas de ese punto de inflexión que fue el año 2020: nuevas y obligatorias formas de interactuar con los aprendizajes, con los estudiantes y sus

familias; nuevas interpelaciones a los contenidos que seleccionamos, conductas de distanciamiento y sus consecuentes matrices socializadoras, son algunas de ellas. Pero sin dudas, la más profunda de esas marcas seguirá siendo el alcance de la enseñanza hacia quienes no pudieron o no pueden aún sostener el vínculo escolar.

Frente a ello, seguimos apostando a encontrar nuevas maneras de acompañar los desafíos de la docencia a través de la difusión de producciones de los propios protagonistas del campo educativo y, desde el Portal Latinoamericano de Revistas Científicas, abrimos nuestras páginas a los estudiosos de la disciplina a fin de promover la búsqueda de respuestas a las múltiples problemáticas educativas que nos atraviesan.

En este número, presentamos 6 artículos sobre temáticas diversas, cuyos autores nos proponen, desde perspectivas también diversas, un recorrido por algunos tópicos de interés para educadores.

Por su parte, Castronuovo y Acevedo, en su contribución *Leer para aprender Biología en el nivel superior* comparten su preocupación por el vínculo entre las prácticas de lectura y escritura y el aprendizaje de contenidos disciplinares de Biología. En este marco, nos proponen conocer el diseño y las puestas en aula de un proyecto de enseñanza sobre un tema de la disciplina, los criterios de selección de las diferentes tipologías textuales y las posibles intervenciones docentes para promover y sostener las lecturas previstas.

En *Los Centros Educativos Complementarios: entre la decadencia del programa institucional y un nuevo modelo de intervención*, su autor, David Eichenbronner da cuenta de algunos resultados de un proyecto de investigación más amplio, cuyo objeto de estudio es la actual Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la provincia de Buenos Aires. En este caso, el autor se centra en la creación, el desarrollo y las implicancias de los Centro Educativos Complementarios, como componente esencial de la mencionada Dirección.

Inspectores de enseñanza religiosa en San Luis durante el peronismo: control educativo y difusión cultural es otro de los artículos que componen este número. Su autor, Nicolás Pereira, comparte aquí un avance de su tesis doctoral, focalizando

sobre la descripción de parte de las tareas que realizaron los inspectores de enseñanza religiosa en la provincia de San Luis, durante el primer gobierno peronista, en el marco de la restauración de los valores católicos.

El artículo de Morales y Shabel, *Entretejiendo pedagogías decoloniales y concepciones no eurocéntricas de niñez. El caso de la Escuela- Ayllu de Warisata*, nos permite adentrarnos en una experiencia político-pedagógica desarrollada en Bolivia durante la década de 1930, en el seno de una comunidad quechua-aymara: la de la Escuela-Ayllu de Warisata. Los autores enfatizan sobre todo en la concepción de infancia en circulación en la Escuela, dados sus alcances e implicancias.

Desde el origen del sistema educativo hasta mediados de la década del 70, se produjeron en nuestro país amplios y ricos debates sobre la lectura en el jardín de infantes y en la escuela primaria. Cuatro de ellos son analizados por Sprengelburd, Ponce, Saab y Vital en su artículo *Debates sobre la lectura en el jardín de infantes y en la escuela primaria argentina (1880-1975)*. Este recorrido permitirá a las autoras poner de manifiesto las construcciones de las historias, dinámicas y culturas escolares de cada nivel con respecto al tema del texto.

Enmarcado en un proyecto de extensión de la Universidad Nacional de Luján, el artículo *“Olores y sabores, un puente hasta que nos reencontremos” Una práctica de intervención comunitaria en el marco del aislamiento social preventivo y obligatorio*, es el resultado de una escritura colaborativa en la que han participado 5 autoras. Así, en su artículo, Bauer, Davio, García, Tealdi y Tellias describen y analizan un dispositivo de intervención que involucra a las infancias, desarrollado en un centro comunitario, durante el ASPO.

Desde el Comité editorial de la Revista Polifonías deseamos que los artículos publicados sean del interés de nuestros lectores y contribuyan a abrir nuevas perspectivas de debate en el campo que nos ocupa.

Andrea Paula Corrado Vázquez
Directora Decana

Rosana Pasquale
Coeditora

María Rosa Misuraca
Editora

Artículos



Leer para aprender. Biología en el nivel superior.

El docente como mediador entre el texto y las interpretaciones de los estudiantes

Cecilia Acevedo

Susana Beatriz Castronuovo

Recibido Octubre 2020

Aceptado Noviembre 2020

Resumen

Compartimos reflexiones sobre situaciones de lectura desarrolladas en clase en el nivel superior y los criterios con que fueron propuestas. El diseño y la puesta en aula de este tipo de situaciones es inescindible de la revisión crítica de los contenidos disciplinares a prestigiar desde la enseñanza. La investigación se realizó bajo lineamientos del enfoque teórico-metodológico de la Ingeniería Didáctica. Presentamos el análisis de dos situaciones de lectura, una referida a pensar a partir de un caso y otra a profundizar el conocimiento que aporta la ciencia. La primera incluye relaciones entre textos y análisis de algunas de las intervenciones posibles: *desplegar una idea*, *precisar informaciones que el texto aporta* y *brindar una información puntual*. Como antesala a la segunda, los estudiantes elaboraron representaciones modélicas a partir de sus ideas y de las interpretaciones de los textos leídos. La segunda aborda explicaciones teóricas y análisis de una de las intervenciones que denominamos *salir y entrar al texto*. Concluimos que leer en clase, contextualizar las lecturas y ofrecer distintas instancias para volver al texto, incentivan la expresión de interrogantes genuinos y convoca a involucrarse con el tema de estudio mejorando el vínculo con la lectura y el conocimiento disciplinar.

Palabras clave: Leer para aprender - Enseñanza de las ciencias – Aprendizaje – Biología - Educación superior

**Reading to learn Biology. In higher education.
The teacher as a mediator between the text and the students’
interpretations**

Abstract

We shared reflections on reading situations developed in class at the higher level and the criteria by which they were proposed. The design and implementation of this type of situations in the classroom is essential to the critical review of the disciplinary content to be promoted from the teaching. The research was carried out under the guidelines of the theoretical-methodological approach of Didactic Engineering. We present the analysis of two reading situations, one referring to thinking from a case and the other to deepen the knowledge provided by science. The first one includes links between texts and analysis of some of the possible interventions: *unfolding an idea*, *specifying information that the text provides* and *offering specific information*. As a prelude to the second one, students elaborated model representations from their ideas and from the interpretations of the texts read. The second one deals with theoretical explanations and analysis of one of the interventions that we call exit and entry to the text. We concluded that reading in class, contextualizing the readings and offering different instances to return to the text, encourages the expression of genuine questions and calls them to get involved with the subject of study by improving their link with reading and disciplinary knowledge.

Key Words: Reading to learn, science education, learning, Biology, higher education

Presentación

Compartimos reflexiones sobre la lectura para aprender contenidos de la Biología en el nivel superior. Con frecuencia, la lectura en este nivel en particular no es considerada un objeto a enseñar. Se suele partir del supuesto de que los estudiantes aprendieron a leer durante su escolaridad obligatoria y que, por tal motivo, debieran poder interpretar consignas y abordar textos complejos de cualquier

campo disciplinar. En el área de las Ciencias Naturales se suele creer, además, que lo que los textos “dicen” es claro, presenta poco lugar para ambigüedades, como si hubiera una sola interpretación posible. Esta idea se vincula no solo a una concepción acerca de qué significa leer sino también a un modo de producir y comunicar conocimiento en el área que presenta un alto grado de generalidad, en el que los fenómenos que se abordan se vinculan a teorías que se caracterizan por cierta estabilidad a lo largo del tiempo y se transmiten con un discurso escrito que borra las marcas de subjetividad de las elaboraciones alcanzadas (Sutton, 1997, 2003).

Nuestra experiencia en la formación de profesores de Biología, la interacción con profesores del área de las Ciencias Naturales de la Universidad de Buenos Aires¹ y de la Universidad Nacional de Luján² nos lleva a retomar preocupaciones que entendemos compartidas entre los docentes y que podríamos enunciar del siguiente modo: *queremos que los estudiantes puedan hacer un uso más funcional de la bibliografía y los papers que se leen en nuestras disciplinas y sucede que, cuando los leen, lo hacen de un modo poco crítico, y generalmente repiten lo que un texto dice*. Y entonces, ¿qué puede hacerse?, ¿será necesario abordar los textos en clase?, ¿de qué maneras se construye la autonomía necesaria en un futuro profesional para la búsqueda y el estudio de trabajos científicos?

Abordar estos interrogantes nos lleva a compartir una hipótesis de trabajo que desde hace años orienta nuestros estudios acerca de los criterios desde los que proponer las situaciones de lectura y escritura para aprender contenidos específicos³. Partimos de considerar que tales criterios nunca son escindibles de una problematización sobre los contenidos que se están enseñando. Esto nos ha conducido en primer término a la necesidad de revisar las ideas que serán

1 En el departamento de Ecología, Genética y Evolución de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales se conformó una Comisión de Prácticas Docentes integrada por Soledad Fernández, Mariela Miño, Diana Rubel y Ana Carolina Ferreyra con la intención de relevar y dar curso a propuestas de trabajo relativas a desarrollo de las asignaturas. En este marco, las autoras de este trabajo brindamos un taller sobre la lectura de trabajos científicos en la universidad, lo que constituye un antecedente de las elaboraciones aquí compartidas.

2 La Dra. Cecilia Acevedo forma parte del área de Formación y Actualización Docente de la División de Pedagogía Universitaria del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, cuya labor parte de preocupaciones planteadas por los docentes del área de las Ciencias Naturales y Exactas en relación con la enseñanza y el aprendizaje de sus asignaturas.

3 Las autoras integran un equipo de investigación en el que los estudios sobre la lectura para aprender contenidos específicos se remontan al año 2000.

prestigiadas en la enseñanza y luego a considerar las situaciones de lectura que pueden favorecer la aproximación de los estudiantes a las mismas. Este camino parece más costoso, pero lo entendemos sustancialmente más prometedor.

Nos proponemos mostrar los modos en que esta hipótesis de trabajo orientó el diseño y las puestas en aula de una propuesta de enseñanza sobre síntesis de proteínas destinada a estudiantes de un profesorado de Biología de nivel terciario⁴. Presentamos, además, los criterios con los que se seleccionaron diferentes tipos de textos y posibles intervenciones docentes -ilustradas con viñetas de clase- que encontramos fértiles para proponer y sostener su lectura.

Esperamos con estos aportes contribuir al estudio de la lectura para aprender en contextos disciplinares y a la enseñanza de la Biología en el nivel superior.

Orientaciones teóricas

El estudio de los criterios con los que se proponen las situaciones de enseñanza y el análisis de cómo afectan el aprendizaje, involucra consideraciones acerca de cómo entendemos las relaciones entre la epistemología, la enseñanza y el aprendizaje.

Concebimos a la ciencia como práctica social que busca predecir y explicar los fenómenos naturales (García, 2000; Giere, 2004), que construye conocimiento provisorio en relación con un contexto y una época determinada, y que por lo tanto está sujeto a cambios. Desde este enfoque, nos interrogamos bajo qué criterios propiciar que las ideas producidas en clase se asuman como estados de provisoriedad, que pueden ir modificándose durante y a posteriori de una propuesta de enseñanza.

Nos servimos de conceptualizaciones provenientes de la Didáctica de la Matemática francesa tales como *sistema didáctico*, desde el que concebimos y

4 La propuesta de enseñanza diseñada y puesta en aula fue elaborada en el marco de la investigación de Susana Castronuovo para la maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales en la Universidad Nacional del Comahue. Este estudio es dirigido por la Dra. Cecilia Acevedo y codirigido por la Dra. Ana de Michelli.

analizamos las relaciones que se producen entre quien enseña, quien aprende y el conocimiento disciplinar que es objeto de enseñanza y de aprendizaje. Estas relaciones están reguladas por un contrato (Brousseau, 2007) que opera de manera implícita en relación con las expectativas y responsabilidades que docente y alumnos tienen en relación con cierto conocimiento.

En cuanto al aprendizaje consideramos que los estudiantes se aproximan al conocimiento desde sus marcos asimiladores: al poner en juego sus ideas para interpretar un objeto de estudio, éstas pueden modificarse, ajustarse y reorganizarse. Las sucesivas interacciones con el objeto posibilitan acceder a nuevas facetas de este objeto a la par que se actualizan y se plantean nuevos interrogantes, lo que implica que el conocimiento no puede ser capturado de una vez y para siempre (Castorina, 2012). En este sentido nos preguntamos por las condiciones que favorecen la movilización de ideas de los estudiantes y su despliegue en la clase, porque, en la medida en que tengan la posibilidad de explicitar sus perspectivas, sus conjeturas y sus argumentaciones, los docentes podrían acceder a esas elaboraciones así como preguntarse por sus grados de pertinencia en relación con los saberes disciplinares que se busca enseñar (Joshua & Dupin, 2005) e intervenir “presionando” para que puedan ser desarrolladas y revisadas.

Estas orientaciones conducen al diseño de situaciones de enseñanza que brinden a los estudiantes distintas oportunidades para que tales ideas sean valoradas y tengan lugar, se discutan, se ajusten y puedan evolucionar hacia otras ideas más próximas al conocimiento disciplinar del área. Todo ello requiere de un fuerte trabajo del docente que sostenga la incertidumbre cuando contribuye a pensar; que dé lugar a que sus estudiantes expresen sus puntos de vista, que se involucren intelectualmente, que asuman el problema como propio y avancen en su comprensión y resolución; que institucionalice los conocimientos alcanzados en diferentes momentos del desarrollo de la propuesta de enseñanza (Brousseau, 1994, 2007).

En relación con la lectura, conviene diferenciar dos concepciones principales a efectos de ponderar sus vestigios en las prácticas de enseñanza en la actualidad. La lectura pasó de ser considerada como una actividad de descifrado del escrito a entenderse como un proceso de construcción de significado a partir

de la interacción entre un sujeto que lee y un texto escrito, en un contexto determinado que incide sobre esa construcción. En la primera concepción, el significado únicamente se encuentra en el texto y la función del lector consiste en “extraerlo”. El texto es considerado un objeto cultural con significados estáticos y unívocos, no contemplando las interpretaciones que el lector pueda realizar. En la segunda, se concibe la lectura como un proceso global, indivisible, donde el sentido no está en el texto sino en la mente del autor y en la del lector cuando lo reconstruye de forma significativa para él (Smith, 1983; Dubois, 1989; Goodman, 2003). Los conocimientos del lector acerca del tema que lee, del sistema de escritura y del género textual, así como su concepción del mundo, intervienen en las interpretaciones que realiza del texto en un momento dado, y estos conocimientos pueden modificarse a partir de las diferentes interacciones (Prat, 2000, Kalman, 2003). El texto se convierte en un objeto de conocimiento que se actualiza con cada acto de lectura.

Estas dos concepciones acerca de la lectura pueden ser reconocidas en las prácticas de enseñanza en el nivel superior. Así, por ejemplo, en algunos casos se ofrece a los estudiantes una serie de textos de los que se espera que “extraigan” conceptos importantes que el escrito busca comunicar. Suele operar de manera implícita la idea de que una lectura concentrada e individual sería suficiente. En otros casos, en cambio, se asume que la interpretación de los textos está condicionada por lo que los lectores saben del tema y de las prácticas lectoras en una disciplina. Ello supone advertir las complejidades que se presentan cuando aún se sabe poco, reconocer que la lectura admite diferentes interpretaciones y que éstas se construyen en un proceso que requiere de varias interacciones con el texto y con los otros, y se ajustan en dirección hacia lo que el autor se propuso comunicar. Entendemos que la concepción -más o menos implícita- que se tenga acerca de la lectura es constitutiva de los vínculos que se construyen con el conocimiento disciplinar.

Suscribimos, además, la idea de que, en la lectura, en tanto práctica social, intervienen razonamientos, retóricas, terminologías y estructuras discursivas propias de una comunidad de prácticas. En esta línea coincidimos con orientaciones teóricas que reconocen la especificidad de los contenidos, las comunidades de prácticas y el contexto en el que la lectura se desarrolla (Prat, 2000; Kalman, 2003; Carlino, 2005; Bazerman, 2016). La situación en la que se

propone leer, la intencionalidad con la que se plantea esta lectura, la propuesta de enseñanza en la que se inscribe, la situación de clase, el desarrollo de la asignatura y los problemas conceptuales que aborda constituyen algunos de los elementos de este contexto.

En relación con las dificultades que se presentan en el nivel superior acerca de la interpretación de textos académicos, Carlino (2003) advierte que los estudiantes deben comprender el carácter implícito de las prácticas lectoras y la naturaleza tácita del conocimiento contenido en los escritos que se les pide leer. La autora propone al respecto que los profesores del nivel destinen “clases a la lectura compartida, ayudando a entender lo que los textos callan” (p. 2). Leer en clase con los estudiantes permite al docente enseñar acerca del conocimiento disciplinar en juego y también acerca de las prácticas lectoras que pertenecen a una comunidad disciplinar y/o profesional de la que los estudiantes comienzan a formar parte. Al hacerlo, comparte los propósitos con los que los textos se abordan -aprender, estudiar, actualizar conocimientos, cotejar datos, analizar una metodología, revisar un concepto, compartir o diferenciar la propia investigación y/o práctica profesional de otras.

De acuerdo con algunos estudios didácticos acerca de la lectura para aprender en el área de las Ciencias Naturales realizados en otros niveles educativos, nos interesa destacar que los criterios con que se presenta la lectura en clase inciden en las posibilidades de los estudiantes de leer con un sentido, de involucrarse intelectualmente con el tema a estudiar. Entre estas condiciones se ha destacado: incluir la lectura como parte de una propuesta de enseñanza en lugar de presentarla de manera aislada; volver repetidamente al texto para cotejar interpretaciones; y acudir a la lectura habiendo construido un *propósito lector*, a partir de preguntas y discusiones que originen la construcción de sentido (Espinoza, 2006; Espinoza, Casamajor & Pitton, 2009). Consideramos que en situación de aprender un tema que la mayoría de las veces puede revestir novedad, se requiere de un trabajo didáctico intenso y sostenido. Recientemente encontramos, además, que el propósito lector también puede construirse a partir de lo que denominamos “*salidas y entradas al texto*” en las que la lectura se interrumpe para expandirlo a partir de establecer vinculaciones con otras situaciones de enseñanza que tienen marcas propias del área (Acevedo, Pitton & Castronuovo, 2019; Espinoza, Acevedo & Casamajor, 2020).

Estos hallazgos, que requieren ser adaptados al nivel superior, nos conducen a sostener la necesidad de abordar textos en clase con los estudiantes y a interpretar que las situaciones de lectura -aun en este nivel- necesitan de algún tipo de contextualización y de intervenciones que inviten a revisar el escrito, a expandirlo y a discutirlo, lo que se ve tensionado por la cantidad y la profundización de los contenidos abordados en tiempos que suelen presentarse escasos.

Enfoque metodológico

Se asumieron lineamientos de la *Ingeniería Didáctica* (Artigue, 2002), enfoque que se aboca a estudiar, comprender, explicar y encontrar mejores condiciones para que los estudiantes aprendan en situación de clase. Tal abordaje involucra una interacción entre diferentes fases que mencionamos a continuación describiendo cómo han sido asumidas en este trabajo:

- *Análisis preliminares*: se revisó el contenido a enseñar, se repuso su carácter explicativo dentro de la disciplina, se historizó su desarrollo conceptual y las actualizaciones con las que ha contado, se analizó su enseñanza habitual, y las ideas que los estudiantes suelen movilizar advirtiendo dificultades y obstáculos que inciden en su evolución hacia el saber disciplinar. En esta instancia se incluyeron entrevistas clínico-didácticas⁵ que permitieron reconstruir las ideas de los alumnos sobre el tema de estudio, y caracterizar su complejidad.
- *Concepción y análisis a priori*: se concibieron y diseñaron diferentes situaciones -estudio de un caso, lectura, escritura, representación modélica- y su organización dentro de una propuesta de enseñanza a desarrollarse en tres clases. Se anticiparon probables comportamientos e interpretaciones de los alumnos, y posibles intervenciones del docente durante su desarrollo.

⁵ Las entrevistas clínicas piagetianas se proponen estudiar las ideas que los sujetos despliegan en interacción con un objeto de conocimiento a partir de sus argumentaciones y las contraargumentaciones presentadas por el entrevistador. Recuperamos este tipo de entrevistas, incluyendo intervenciones docentes propias de las situaciones de enseñanza para estudiar su funcionamiento en clase.

- *Experimentación* o puesta en aula de la propuesta de enseñanza diseñada: se implementó dos veces, en cohortes sucesivas. Los grupos estaban constituidos por entre veinte y treinta estudiantes de segundo año de un Profesorado de Biología de la Provincia de Buenos Aires. Las clases fueron registradas mediante audio y filmaciones.
- *Análisis a posteriori*: se realizaron lecturas y relecturas sucesivas de los registros de las clases, las producciones de los estudiantes, y las entrevistas clínico-didácticas tomadas en los análisis preliminares. Se elaboraron conceptualizaciones que incluyen las ideas y argumentaciones brindadas por los estudiantes, se analizaron las movilidades de estas ideas y su relación con los criterios con los que fueron propuestas las diferentes situaciones de enseñanza.

Las ideas a prestigiar desde la enseñanza

Revisamos críticamente la enseñanza usual de síntesis de proteínas. Partimos de las preocupaciones docentes por el aprendizaje del contenido y de los datos construidos en entrevistas clínico-didácticas realizadas a estudiantes de cursos anteriores del profesorado, a efectos de conocer su apropiación de la temática. Los entrevistados se refirieron a un “vacío” a rellenar: la relación entre la síntesis de proteínas y la fisiología de los sistemas. Esto se manifiesta en las siguientes expresiones:

Sabemos cómo [una proteína] se sintetiza en una célula, pero ¿cómo llego a saber dónde actúa? ¿se sintetiza en el mismo músculo? ¿en qué célula se fabrica para que llegue ahí? Eso es parte del vacío que tenemos [Valentina, 15/05/18].

Sabemos que se fabrica en una célula general del cuerpo, pero no en qué parte del cuerpo se necesita. No sabemos si cuando se produce la proteína va por la sangre... [Sebastián, 15/05/18]

Estas consideraciones nos llevaron a preguntar por las relaciones que se establecen entre los conocimientos que se producen en la investigación y son a su vez objeto de su enseñanza en el nivel superior. Se trata de dos contextos diferentes: en la investigación los científicos producen nuevo conocimiento y para ello limitan su objeto de estudio, generan recortes que intentan ser precisos y acotados. En la enseñanza estos conocimientos también son recortados dado que quien aprende no suele contar con un entramado conceptual tan amplio y vasto como el de un experto en la temática, lo que afecta la posibilidad de un abordaje más global. Inevitablemente, se definen temas que se estudian por separado. Para que esta fragmentación propia de la enseñanza guarde sentido para quien aprende se requiere intervención docente que ayude a establecer relaciones con los problemas del campo disciplinar en juego y con conceptos estudiados en distintos momentos. De lo contrario, es el estudiante quien tendrá que establecer relaciones entre estos temas por sí mismo, lo que suele ser una tarea muy exigente. Partimos de entender que no es lo mismo para quien aprende, estudiar la célula, la molécula de ADN y la fisiología del organismo por separado, que estudiarlos preguntándose qué tendrá que ver una con la otra.

Nos preocupaba diseñar una propuesta que acercara a estudiantes del nivel terciario a la comprensión de un proceso metabólico complejo, abstracto. Uno de los propósitos fue que su estudio permitiera establecer relaciones conceptuales entre la síntesis de proteínas, el material genético y la fisiología de los sistemas. Habitualmente dichas relaciones no se constituyen en objeto de enseñanza y, aunque parecen obvias para los conocedores del tema, suelen ser muy difíciles de reconstruir de manera autónoma para quienes están aprendiendo.

Sabemos que parte de la relevancia de la síntesis de proteínas reside en comprender el papel de la información genética en relación con el metabolismo celular, los controles internos que posibilitarán la expresión de ciertos genes y no de otros, las funciones orgánicas y los condicionamientos externos a los que está expuesto todo ser vivo en este proceso. Además del papel que desempeña en la interpretación de los procesos evolutivos, por su similitud en todos los seres vivos. La aparición de nuevas secuencias génicas -por ende, de nuevas posibles proteínas- se considera evidencia sobre el proceso que lleva a la diversificación de las especies. El potencial explicativo de estas vinculaciones y la participación de diferentes niveles de organización (molecular, sub-celular, celular, tisular, de

órganos y sistémico) fueron aspectos a considerar en el diseño de la propuesta de enseñanza. Nos interesaba que los estudiantes pudieran comprender el proceso de síntesis de proteínas más allá de la descripción de sus etapas y de los elementos necesarios para generarlas. Se pretendió, a partir de la problematización de los contenidos, “desmenuzar” las posibles vinculaciones entre el contenido a enseñar y otros ya aprendidos, que los estudiantes se apropiaran de preguntas, inquietudes y problemas y que despertaran un interés personal hacia las lecturas previstas en la propuesta (Espinoza, 2006; Espinoza et al., 2009; Acevedo, et al., 2019). De esta manera se acercarían a los textos para entender la síntesis de proteínas como un proceso metabólico controlado por la información genética y vinculado con la fisiología de los sistemas, en lugar de priorizar el aprendizaje de sus etapas.

Desarrollo de la propuesta de enseñanza

Se reseña el esqueleto de la propuesta de enseñanza:

- Presentación del tema en la que se retoma lo ya estudiado y se busca instalar -como interrogante- posibles vinculaciones entre la fisiología y el material genético.
- Lectura de un caso de estudio a partir de la hipertextualidad propiciada entre: un fragmento perteneciente a un artículo de divulgación científica en el que se comunican resultados de una investigación sobre la enzima lactasa, junto a una selección acotada de fragmentos extraídos de un atlas de histología y una tesis doctoral que provee detalles sobre las células que producen dicha enzima.
- Elaboración de una representación de carácter modélico cuya intencionalidad es que los estudiantes imaginen cómo es posible que se produzca lactasa y que los nutrientes de la lactosa puedan ser aprovechados por el organismo.
- Lectura de un texto expositivo extraído de un manual de Biología General destinado a estudiantes del nivel superior, en el que se aborda la síntesis de proteínas.

- Escritura de un texto breve en el que se pide relacionar el material genético con la fisiología de los sistemas a la luz de lo estudiado.

El interrogante inicial que organizó el recorrido por la propuesta de enseñanza fue *¿cómo se puede vincular la información genética con la fisiología de los sistemas?* Este planteo produjo desconcierto entre los estudiantes. Se trata de una pregunta amplia, que tiene la intención de recuperar temas ya estudiados y de propiciar nuevas elaboraciones que los vinculen. Algunos señalaron la relación del ADN con los procesos de reproducción celular (mitosis y meiosis). Otros expresaron que el ADN debía ser responsable de todo lo que sucedería en el organismo, por ejemplo, al plantear que *“El ADN manda directivas a diferentes células”* o que *“El material genético tiene relación con todo lo que pasa en el organismo”*. Hubo quienes se preguntaban de qué manera podría el ADN regular lo que ocurre en otras partes del organismo. Sólo dos estudiantes relacionaron la síntesis de proteínas como nexo entre el ADN y la fisiología, señalando que la información sale del núcleo, se copia y forma diversos tipos de proteínas. Sin embargo, cuando se les pidió dar cuenta de cómo intervendrían las proteínas en funciones concretas, se visualizó la dificultad de establecer relaciones con la fisiología de los sistemas.

Estas ideas que circularon en la clase cuando se presentó el tema se encuentran en consonancia con lo anticipado en las entrevistas iniciales. Si bien es posible que los estudiantes dispongan de informaciones acerca de la síntesis de proteínas, su comprensión parece ser parcial, lo cual afecta la formación de un profesor de Biología.

Las discusiones durante la presentación también versaron sobre cómo se expresan los genes en el organismo:

Estudiante A: No todos los genes se expresan (...) Algunos están dormidos.

Estudiante B: Es lógico que haya genes que no se expresan porque de lo contrario tendríamos, por ejemplo, uñas en todos los bordes del cuerpo.

[Fragmento de clase 01/10/18]

Estudiante A: Parte de la información que tiene el ADN se silencia dependiendo de qué se necesite usar.

Estudiante B: Yo no creo eso, ¿para qué va a tener tanta información si no lo va a usar?

[Fragmento de clase 19/09/19]

Interpretamos que estas ideas, que pueden parecer disparatadas a quien domina la disciplina, constituyen indicios del compromiso de los estudiantes en torno al interrogante inicial, de entender aquello que sucede pero que no es evidente. Se trata de primeros acercamientos al problema planteado y desde la enseñanza no se tiene expectativa de que puedan brindar explicaciones más próximas a lo que la ciencia aporta.

De manera deliberada y a pesar de los reclamos de los estudiantes, se evitó responder al interrogante inicial planteado. A partir del interés suscitado, se propuso el estudio de un caso en el que pudieran visualizarse las relaciones entre diferentes niveles de organización. Partimos de la hipótesis de que establecerlas colaboraría con poder vincular el material genético y la fisiología humana involucrando procesos que se desarrollan a nivel de sistema. Sabemos además, en base a la experiencia que los estudiantes reconocen que las enzimas son producidas por células, pero queda difuso identificar cuáles son las responsables de su producción. Esto puede deberse a que la acción enzimática, en algunos casos, es distante respecto del lugar donde fueron sintetizadas. Con este criterio se seleccionó la lactasa por tratarse de una proteína de acción enzimática elaborada por un grupo de células especializadas del intestino delgado, que ejerce su acción pegada a la superficie externa de dichas células, a diferencia de otras que catalizan sus sustratos en la luz intestinal (o sea lejos de la célula productoras).

Los textos leídos

En la tabla 1, se detallan las situaciones de lectura y los textos incluidos en la propuesta de enseñanza, una breve caracterización de cada una y la intencionalidad con la que se las propuso en clase.

Tabla 1. Situaciones de lectura y textos académicos incluidos en la propuesta de enseñanza.

Situación de lectura	Textos seleccionados	Caracterización	Intencionalidad de su lectura
Leer para pensar a partir de un caso	Vénica, Perotti, Wolf, Bergamini, & Salazar (2011)	Texto de divulgación científica que aborda la producción de la lactasa en el organismo.	Se propuso como caso de estudio para pensar acerca de las relaciones entre el material genético y la fisiología del organismo.
	<ul style="list-style-type: none"> • Molist, Pomal, & Megías (2011) • Tocoian (2006) 	Selección de fragmentos informativos de distintos tipos de textos. Aporta cuestiones morfológicas y fisiológicas sobre los enterocitos (nivel celular).	Se propuso para expandir aspectos del texto anterior sobre el lugar de producción de la enzima.
Leer para conocer explicaciones que la ciencia aporta	Sadava, Heller, Orians, Purves & Hills (2012)	Texto expositivo proveniente de manual de Biología General habitualmente utilizado por estudiantes que se inician en el nivel superior. Se detalla el proceso de síntesis.	Se propuso hacia el final de la propuesta porque aporta teoría precisa sobre el tema.

Fuente: Elaboración propia

Leer para pensar a partir de un caso

Se abordó la lectura de un texto de divulgación científica (Vénica, et al., 2011) destinado a un público conocedor del tema. El lenguaje empleado es más llano que el de otras publicaciones científicas, pero no por ello accesible al público en general. Sólo se leyó el primer apartado donde se caracteriza a la lactasa y su funcionamiento en distintas etapas de la vida y en el que no se menciona el proceso involucrado en su producción.

La presentación del caso se realizó en el marco del interrogante inicial -cómo es posible vincular la información genética con la fisiología de los sistemas- con la intención de convocar a los estudiantes a revisar contenidos estudiados anteriormente y de promover la movilización de ideas que posibiliten relacionarlos conceptualmente. Partimos de considerar que la contextualización del objeto de estudio de la propuesta de enseñanza tiene fuertes implicancias para involucrar a los estudiantes. Entendemos que no es lo mismo presentar el tema enunciando directamente este objeto, al estilo “vamos a estudiar la síntesis de proteínas”, que hacerlo ofreciendo oportunidades para que se desplieguen genuinas ideas y relaciones.

A continuación, desarrollamos algunas intervenciones posibles en la situación de lectura que apelan a: desplegar una idea, precisar informaciones que el texto aporta o brindar una información puntual.

Desplegar una idea

Localizar fragmentos sustantivos del texto sobre los que, volver luego de una primera lectura e invitar a que se expresen interpretaciones, pueda constituirse en una buena oportunidad para tomar contacto con los modos en que los estudiantes están leyendo. Suele suceder que pasen por alto informaciones que parecen obvias. El siguiente fragmento de clase permite ejemplificarlo.

La docente relee una parte del texto de divulgación que se aborda al inicio de la propuesta y con el que se introduce el caso de estudio: “Desde el punto de vista nutricional, la lactosa es la principal fuente de energía en los primeros años de vida del ser humano...” (Vénica, et al. 2011, p.50).

Profesora: ¿Cómo entendemos que la lactosa **es fuente de energía**...?

Alumna 1: Es la energía para desarrollar actividad.

Alumna 2: Que aporta energía...

Alumna 3: Dice que es lo que se necesita **para obtener** energía.

Profesora: ¿Y cómo hacemos para obtener energía de lo que consumimos?

Alumna 4: Absorbiendo...

Profesora: ¿Absorbiendo qué?

Alumna 4: Nutrientes

Profesora: ¿Y a dónde van esos nutrientes absorbidos?

Alumna 3: A la célula, a la mitocondria para hacer glucólisis, ciclo de Krebs.

[Fragmento de clase 09/09/19]

Si bien se había estudiado previamente el metabolismo de la glucosa, la relación entre la energía que aporta un nutriente y el metabolismo celular, habitualmente requiere de fuerte intervención docente para que los estudiantes puedan establecerla. La respuesta que menciona al proceso de absorción no parece dar cuenta de que después de absorberse, un nutriente deba ser transformado metabólicamente para ser aprovechada su energía. Es la docente quien llama la atención sobre esta relación y sólo después de una repregunta, se puede relacionar a las mitocondrias con el metabolismo celular.

Desde un análisis posterior a la clase se puede apreciar que donde dice “la lactosa es fuente de energía”, la docente lee -interpreta- que es *a partir* de la lactosa que se obtiene la energía. En cambio, la estudiante 1 dice que la lactosa *es* la energía, mientras que la estudiante 2 sostiene que *aporta* energía. Parece lo mismo, pero no lo es, porque si fuera o aportara energía directamente no sería necesario el proceso de degradación, lo que indica que el lector debe reponer aquel proceso que el texto da por sobreentendido.

La fluidez con que se producen estos intercambios en la oralidad y la alusión a un referente común hace que muchas veces los estudiantes realicen intervenciones confiando en que será la profesora quien decodificará o completará el sentido de lo expresado. Sin embargo, docentes y estudiantes no siempre reponen el mismo significado detrás de la palabra (Acevedo & Gomel, 2020), de allí la necesidad de intervenir presionando para ampliar lo enunciado.

Este intercambio nos permite sostener la importancia de proponer la lectura en clase y de manera colectiva, ya que es posible que la docente no hubiera podido acceder a este tipo de interpretaciones si el trabajo quedara como abordaje para

realizar por fuera del contexto de enseñanza, o si ese contexto no incluyera espacios para volver sobre lo leído y compartir lo interpretado. También, sería pertinente volver sobre este texto y detenerse en que fuente de energía no es lo mismo que energía. Podría llamar la atención de los estudiantes sobre este punto preguntando si “será lo mismo”.

Precisar las informaciones que el texto aporta

El texto de divulgación informa a partir de qué momento del desarrollo del individuo comienza a producirse la lactasa, que la enzima actúa en el intestino y que es controlada genéticamente. Con la intención de incentivar la búsqueda de informaciones y clarificar qué es lo que el texto dice acerca de la producción de la enzima, la docente solicitó que volvieran sobre éste. Los estudiantes señalaron el siguiente fragmento:

“Luego de su ingestión, la lactosa no se asimila directamente en el tracto digestivo, sino que necesita de una enzima denominada lactasa (o β -galactosidasa) que se encuentra en la mucosa de la parte superior del intestino delgado ... La lactasa ya está presente en el feto durante la segunda mitad del embarazo, alcanzando su máxima actividad poco después del nacimiento. Posteriormente es normal que se produzca una disminución progresiva de la enzima... La persistencia de la enzima está genéticamente controlada” (Vénica, et al. 2011: p.50).

Profesora: ¿Y? ¿nos indica dónde se produce?

Estudiante 1: No, solo sabemos que actúa en esa zona [primera parte del intestino delgado] y que ya estaba presente en el organismo [en el feto].

Profesora: Ahora, si en algún momento cesa y en otro momento se produce, ¿cómo es posible que esto ocurra?

Estudiante 4: El mismo organismo la produce.

Profesora: ¿Podemos identificar dónde?

Estudiante 1: Sí, en el intestino delgado.

Profesora: Bueno, por ahora no sabemos nada más.

[Fragmento de clase 09/09/19]

Algunos estudiantes se cuestionan qué significa *lo del control genético* y otros -como los del fragmento anterior- aseguran que la enzima se produce en el intestino. Con esta información los estudiantes no logran anticipar que su producción está a cargo de una de las células especializadas del intestino. El autor del texto decidió no explicitar nada al respecto, ya sea porque estaba fuera de sus propósitos o porque consideró que sus lectores lo sabrían reponer. Cuando el texto se refiere al control genético, la docente puede rellenar al leerlo que los genes cuentan con la información y que ésta se expresa al sintetizar la proteína. Sin embargo, quienes están aprendiendo por el momento no pueden hacerlo.

Ante la falta de definiciones sobre dónde y cómo concretamente se produce la enzima, y por tratarse de una duda generalizada, la docente optó por no dar respuestas y entender que lo generado en el aula colabora en seguir pensando el interrogante inicial: *¿cómo se puede vincular la información genética con la fisiología del organismo?* La intervención de la docente en clase, en este caso, no apuntó a explicitar lo que el texto no dice, sino a clarificar qué es lo que sí aporta según la perspectiva de quienes están aprendiendo sobre el tema.

La ansiedad expresada por los estudiantes en búsqueda de respuestas instaló un escenario propicio para compartir con ellos una nueva selección textual. En este contexto, se propuso la lectura de fragmentos de otros textos que aportaban informaciones adicionales acerca de los enterocitos como células productoras de la enzima. Entendemos que la hipertextualidad tiene sentido a partir de la necesidad de expandir el texto inicial e instalar la necesidad de seguir profundizando sobre el tema.

La información acerca de la morfología, funcionalidad y localización de los enterocitos también podría haber sido aportada por la docente o solicitada con una búsqueda bibliográfica a los estudiantes; se prestigió, por el contrario, la intención de modelizar de qué maneras un experto en la temática navega

entre diferentes textos cuando estudia. Acceder a una información de carácter específico tiene sentido en el marco de un contexto más amplio en el que circulan interrogantes, se piensa desde un caso, se despliegan ideas. Sostenemos que este escenario otorga un plafón desde el que profundizar el estudio de un tema.

Brindar una información puntual

La selección de fragmentos informativos de distintos textos extraídos de un atlas de histología (Molist, et al., 2011) y de una tesis doctoral (Tocoian, 2006) describe aspectos morfológicos y fisiológicos de los enterocitos. Tal descripción resulta imprescindible para entender cuál es el lugar de acción de la lactasa que, a diferencia de otras enzimas digestivas, actúa pegada a la membrana externa de los enterocitos, y no en la luz intestinal. En uno de estos fragmentos se expresa: “El glicocáliz de la membrana apical de los enterocitos forma una capa de 400 a 500 nanómetros de espesor, a veces hasta 1 μm , contiene enzimas para la digestión final” (Molist, et al, 2011, p. 3).

El texto aporta que la enzima actúa en las paredes externas de los enterocitos, pero no dice explícitamente que son estas células las que la producen. Comprender que la lactasa actúa en el glicocáliz constituye un indicio para inferir que son los enterocitos los responsables de su síntesis. Es por eso que la docente busca constatar qué se interpretó acerca de la constitución de la membrana.

Profesora: ¿Cómo está formada la membrana plasmática de cualquier célula?

Estudiantes: Por capas de lípidos y proteínas.

Profesora: Por dos capas de fosfolípidos y proteínas integrales que las atraviesan. Y del lado de afuera de la membrana siempre hay moléculas asociadas a estas proteínas. Toda esa red de moléculas asociadas que aparecen en los dibujos de los libros como antenitas de la membrana salen hacia el espacio extracelular se denomina glicocáliz. Es decir, son todas aquellas moléculas asociadas a las proteínas de la membrana celular del lado externo. En este caso, ¿qué va estar presente en ese lugar?

Estudiante 1: “Enzimas para la digestión final” (leyendo una parte del texto).

Profesora: O sea, estamos hablando de la lactasa, la enzima que estará asociada por el extremo C-terminal a la membrana ¿de qué células?

Estudiante 2: de los enterocitos.

[Fragmento de clase 09/09/19].

Si nos detenemos en el fragmento de clase, el estudiante 1 aún no puede responder que es la lactasa la que se encuentra en el glicocáliz, pero sí vuelve al texto y lee en voz alta que allí se encuentran enzimas para la digestión final. Es la docente quien explicita que es la lactasa la que se encuentra en la membrana apical. Al brindar esta información pretende despejar dudas para volver a concentrarse en la producción de la lactasa como una de las funciones de los enterocitos.

Se trata de intervenciones que apuntan a aclarar, por ejemplo, una terminología específica que pueda obstaculizar la interpretación del texto, y tras su aclaración permita volver a centrarse en la discusión principal que motivó su lectura. Conviene advertir acerca de la tentación de despejar dudas brindando definiciones o aclarando términos de la lectura de manera asidua; por el contrario, el tipo de intervención que referimos apunta a “liberar el camino” para concentrarse en la discusión con la que se va al texto, no se trata de expandirlo con muchas informaciones puntuales. En este caso se pretende que el funcionamiento del sistema (digestivo) se vincule a las proteínas producidas por una célula en particular.

Leer para conocer explicaciones que la ciencia aporta

La lectura del texto expositivo se realiza hacia el final de la propuesta de enseñanza debido a que aporta teoría precisa sobre el tema. Esta decisión obedece a que los estudiantes puedan abordarlo con discusiones brindadas en clase y con dudas genuinas, de modo que se encuentren en condiciones de dialogar con sus propias interpretaciones y construir nuevas.

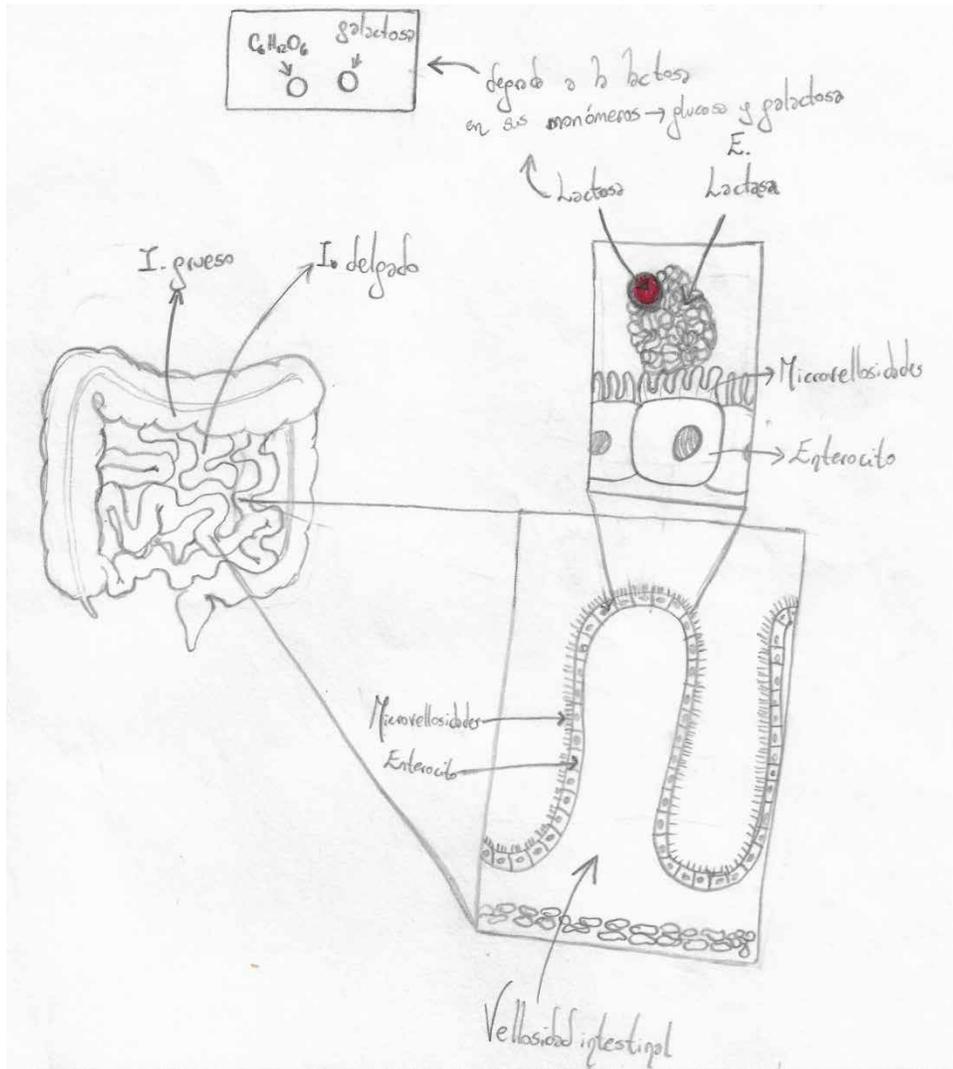
Previo a la lectura se les propuso una nueva oportunidad de objetivar poniendo sobre el papel las elaboraciones alcanzadas.

La elaboración de representaciones modélicas como antesala

Con la intención de objetivar las ideas que fueron circulando durante el trabajo en clase y contar con una nueva oportunidad para ponerlas en juego, se propuso a los estudiantes que representaran modélicamente cómo es posible que se produzca la lactasa y cómo será su actuación para que los nutrientes de la lactosa puedan ser aprovechados. Esta elaboración, poco habitual en este nivel de formación, se solicita en un momento en que el tema de estudio se va instalando y en el que se vuelve a reflexionar sobre el interrogante inicial desde el estudio de un caso. Se trata de imaginar algo que aún no se sabe a partir de informaciones que sí se conocen y fueron discutidas previamente. Consideramos que abordar un mismo problema de estudio con diferentes situaciones de enseñanza -en este caso, lectura y representación- permite poner en juego las ideas en un nuevo escenario, en el que éstas se ajustan y actualizan. Inscribir sobre el papel marcas que den cuenta de la producción y actuación de la enzima obliga a precisar dónde ubicarla en relación con el sustrato, las células y los tejidos involucrados, así como a considerar relaciones de proximidad y proporcionalidad entre éstos.

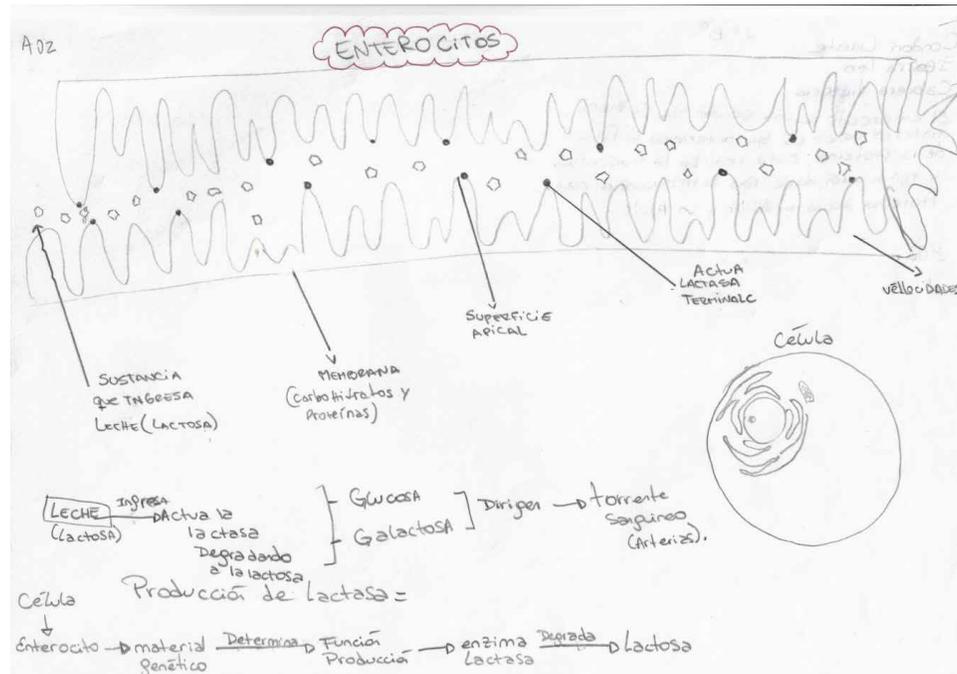
Del análisis de estas producciones surge que los estudiantes pudieron reconocer el lugar de función de la enzima, los productos resultantes del accionar de la misma dentro del sistema digestivo, cómo son absorbidos y trasladados para su aprovechamiento al resto del organismo. Encontramos que, si bien muchos relacionaron la enzima con los enterocitos, muy pocos hicieron referencia a su producción. Se presenta a manera de ejemplo dos de las representaciones (Figura n°1- Figura n°2) producidas por los estudiantes.

Figura n°1. Representación A



Nota: Se observa la inclusión de distintos niveles de organización de la materia. Se precisa el lugar de acción de la enzima, haciendo zoom en la membrana apical de los enterocitos. No se menciona nada sobre cómo se produce la lactasa. [Clase 1-10-18]

Figura n°2. Representación B



Nota: Se muestra en primer plano los enterocitos, el lugar donde se encuentra la lactasa respecto a ellos y el recorrido de la lactosa. Por escrito detallan que el material genético de los enterocitos determina la función de la lactasa, pero no se indica cómo se produce la enzima. [Clase 01/10/18]

La discusión colectiva en el grupo clase sobre las representaciones modélicas permitió “rematar” las elaboraciones alcanzadas hasta el momento: el caso analizado posibilitó concebir que las proteínas se producen a nivel celular y relacionar sus funciones también con otros niveles de organización, así como instalar la necesidad de saber “cómo es que aparecen estas proteínas” y cómo se vincula esta producción con el material genético. En este contexto se aborda la lectura del texto expositivo.

Expandir el texto con una explicación teórica

El texto seleccionado, al igual que todo texto, destaca algunos aspectos y omite otros. En este caso los autores presentan hipótesis que intervinieron en estos desarrollos conceptuales, despliegan el fenómeno de traducción y prescinden de explicaciones que permitan al lector interpretar la etapa de la transcripción del ADN en ARN -proceso que facilitará vincular el material genético con la fisiología del sistema digestivo.

Sadava, et al. (2012) plantean:

“Para responder a la pregunta de cómo llega la información desde el núcleo hasta el citoplasma, Crick y sus colaboradores propusieron la hipótesis del mensajero: una molécula de RNA se forma como copia complementaria de una cadena de DNA de un gen particular. Este RNA mensajero, o mRNA, viaja del núcleo al citoplasma, donde actúa como molde para la síntesis de proteínas en los ribosomas. El proceso por el cual se forma este RNA se llama transcripción” (p.260).

La mención del proceso de transcripción sin que sea desarrollado es asumida por la docente como un aspecto a incluir. Interrumpe la lectura para brindar una explicación teórica apoyada en la observación de una video-simulación⁶ de tan sólo 00:01:37 h. sin audio. En este escenario los estudiantes expresaron sus dudas, en las que se ponen juego sus interpretaciones sobre el texto en relación con las imágenes recién vistas:

Estudiante 1: ¿El uracilo⁷ de dónde sale?

Profesora: Volvamos a ver el video. Observen que en el núcleo hay materia prima para poder armar ARN. En algún momento otro ARN fue degradado y se reutiliza como materia prima para esta nueva síntesis.

⁶ De ADN a proteínas. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=r2m-vNRV0_A

⁷ Base nitrogenada que compone el ARN, pero no el ADN.

(Se proyecta nuevamente)

Estudiante 2: O sea que la materia prima está en el núcleo y en ese momento se forma.

Estudiante 3: Una vez que se formó el ARN y sale al citoplasma ¿la cadena de ADN se vuelve a unir?

Profesora: Sí, vuelve a su estado natural.

[Fragmento de clase 23/09/19].

La pregunta sobre el uracilo no es casual. Los estudiantes parecen aceptar la presencia en el núcleo de las otras tres bases nitrogenadas (adenina, guanina y citosina) que forman parte del ADN y del ARN. Sin embargo, dado que el uracilo es solo constitutivo del ARN, se preguntan “de dónde sale”; desestiman la posibilidad de que el mismo también se encuentre en el núcleo como materia prima para sintetizar ARN.

La lectura del texto expositivo se interrumpe con una intervención docente en la que se “sale” del texto hacia otra situación (Espinoza et al., 2020), la observación del video de simulación, acompañada de una explicación teórica en la que se expande y completa la información que aporta el texto para luego retomar su lectura.

Reflexiones finales

A lo largo de este trabajo nos hemos propuesto destacar la necesidad de concebir y diseñar situaciones de lectura a partir de una fuerte revisión de los conceptos que se busca prestigiar del campo disciplinar y se seleccionan para la enseñanza. Tal revisión se distancia de la idea de que leer en el nivel superior implica seleccionar un puñado de textos académicos actuales para que los estudiantes lean y lidien con ellos.

Nos propusimos dar cuenta, además, de la potencia que puede revestir leer en clase con los estudiantes: la lectura compartida y acompañada con intervenciones docentes que propician el despliegue de interpretaciones favorece la participación

en clase -en ocasiones difícil de conseguir en este nivel de formación por su fuerte tradición expositiva-, promueve discusiones que permiten avanzar en la apropiación del conocimiento disciplinar a la par que se actualizan conceptos ya estudiados previamente, y colabora con aprender a leer de manera cada vez más autónoma dentro de una comunidad de prácticas.

Entre los criterios que orientaron las situaciones de lectura propuestas podemos destacar: la necesidad de contextualizar las lecturas, las oportunidades brindadas para que los estudiantes vuelvan al texto, la explicitación del sentido que se establece en las relaciones de hipertextualidad, y la necesidad de abordar los textos expositivos con preguntas y discusiones que permiten otorgar sentido a lo que se lee.

Leer para aprender considerando estas condiciones contribuyó con el involucramiento intelectual de los alumnos en el tema de estudio y el compromiso sostenido con el mismo. Los estudiantes leen porque buscan respuestas a sus genuinos interrogantes, no sólo porque el docente lo pide. Ello favorece la constitución de un buen vínculo con la lectura y con el conocimiento disciplinar, en el que se aprende a regular el sentido con el que se accede a los textos, a ser consciente de qué es lo que se va a buscar, objetivar lo que se sabe de un tema y cotejar sus interpretaciones con las de otros para regular los significados acerca de lo interpretado.

Material bibliográfico incluido en la propuesta de enseñanza

-MOLIST, P., POMBAL, M., & MEGÍAS, M. (2011). “Atlas de histología vegetal y animal”. Dpto. de Biología Funcional y Ciencias de la Salud, Facultad de Biología, Universidad de Vigo. Recuperado de: <https://mmegias.webs.uvigo.es/descargas/v-meristemas.pdf>

-SADAVA, D., HELLER, H. C., ORIAN, G. H., PURVES, W. K., & HILLS, D. (2012). Vida: la ciencia de la Biología. Editorial Médica Panamericana.

-TOCOIAN, A. (2006). “Patrón genético de la hipolactasia de tipo adulto en los niños y adolescentes de Galicia”, Facultad de medicina, Universidad de Santiago de Compostela, Recuperado de: https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/2264/9788497508186_content.pdf;jsessionid=5918C9C78E6908BB03E7D17B17D2B054?sequence=1

-VÉNICA, C., PEROTTI, M., WOLF, I., BERGAMINI, C., & ZALAZAR, C. (2011). Intolerancia a la lactosa. Productos lácteos modificados. Tecnología Láctea Latinoamericana, 65,50-55.

Bibliografía

ACEVEDO, C. & GOMEL, A. (2020). “Conceptos e intersubjetividad en las clases de ciencias. Una aproximación vigotskiana”, *Espacios en Blanco*, 30 (2), 263-277.

ACEVEDO, L. C., PITTON, E., & CASTRONUOVO, S. (2019). “El texto expositivo como organizador de una propuesta de enseñanza”. 1º *Congreso Internacional de Ciencias Humanas-Humanidades entre pasado y futuro*, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. Noviembre. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/1467>

ARTIGUE, M. (2002). “Ingénierie didactique: quel rôle dans la recherche didactique aujourd’hui?”. En *Les dossiers des sciences de l’éducation. Didactique des disciplines scientifiques et technologiques: concepts et méthodes*, 8,59-72. Recuperado de: http://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2002_num_8_1_1010

BAZERMAN, C. (2016). “What do sociocultural studies of writing tell us about learning to write?”. *Handbook of writing research*, 2, 11-23.

BROUSSEAU, G. (1994). “Los diferentes roles del maestro”. En Parra, C. & Saiz I. (comps.): *Didáctica de matemáticas*. Buenos Aires: Paidós.

BROUSSEAU, G.(2007). *Iniciación al estudio de la Teoría de situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal

CARLINO, P. (2003). “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. *Educere*, 6, 20,409-420.

CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

CASTORINA, J. (2012). *Psicología y Epistemología Genéticas*. Buenos Aires: Lugar editorial.

ESPINOZA, A. (2006). “La especificidad de las situaciones de lectura en “naturales”. *Lectura y vida*, 27, 1,6-17.

ESPINOZA, A. CASAMAJOR, A. & PITTON, E. (2009). *Enseñar a leer Textos de Ciencias*. Buenos Aires: Paidós.

ESPINOZA, A. ACEVEDO, C., & CASAMAJOR, A. (2020). La lectura en el primer ciclo de la escuela primaria: el caso de la nutrición humana. *Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología*, 2, 100-124.

GARCÍA, R. (2000). *El conocimiento en construcción*. Barcelona: Gedisa.

GIERE, R. (2004). "How models are used to represent reality". *Philosophy of science*, 71, 5, 742-752.

GOODMAN, Y. (2003). *Valuing Language Study: Inquiry into Language for Elementary and Middle Schools*. United States: National Council of Teachers of English.

JOSHUA, S., & DUPIN, J. (2005). *Introducción a la Didáctica de las ciencias y la Matemática*. Buenos Aires: Colihue.

KALMAN, J. (2003). "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8,17, 37-66.

PRAT, A. (2000). "Habilidades cognitivas lingüísticas y tipología textual". En J. Jorba, I. Gómez & Á. Prat. (Eds.), *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*, 249-321, Barcelona: Editorial Síntesis.

SMITH, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.

SUTTON, C. (1997). "Ideas sobre la ciencia e ideas sobre el lenguaje", *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, 12, 8-32.

SUTTON, C. (2003). "Los profesores de ciencias como profesores de lenguaje", *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 21,1, 21-25.

Cecilia Acevedo: Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires; Doctora en Ciencias Sociales y Humana, Universidad Nacional de Quilmes. Profesora adjunta de Psicología del Aprendizaje en los profesorados de ciencias de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA, y Jefe de Trabajos Prácticos del Área Formación y Actualización Pedagógica de la División de Pedagogía Universitaria del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. lceciliaacevedo@gmail.com

Susana Beatriz Castronuovo: Profesora de Ciencias Naturales, ISFD y T N°46 La Matanza; Estudiante de Maestría en Enseñanza de las Ciencias Universidad Nacional del Comahue. Investigadora en CEFIEC, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA. susanacastronuovo@gmail.com

Los Centros Educativos Complementarios: entre la decadencia del programa institucional y un nuevo modelo de intervención

David Eichenbronner

Recibido Noviembre 2020

Aceptado Diciembre 2020

Resumen

El presente trabajo se inscribe como parte de un proyecto de investigación más amplio que intenta profundizar desde una perspectiva exploratoria y genealógica el análisis de la actual Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la provincia de Buenos Aires. En este caso se prestará especial atención a uno de los servicios que forman parte de dicha modalidad y que representa un espacio paradigmático y representativo del trabajo que se viene llevando a cabo a lo largo de sus ya setenta años de historia. Se hará hincapié en la época conocida en la historia política argentina como *desarrollismo* de modo de poner en juego herramientas conceptuales que nos brindan dos investigadores de la sociología de la educación: por un lado revisaremos de qué manera el proyecto de intervención en los CEC se vincula con el denominado modelo de asistencia y promoción trabajado principalmente por Arias, A (2012) y al mismo tiempo observaremos de qué manera se emparenta este servicio con la categoría ya clásica de Dubet, F (2006) de programa institucional. El resultado de este análisis destaca una vez más el valor político y estratégico que los centros complementarios encierran dentro del sistema educativo provincial.

Palabras Claves: Dirección de psicología – Centro Educativo Complementario
- Intervención – asistencia y promoción – programa institucional

The Complementary Educational Centers: between the decline of the institutional program and a new intervention model

Abstract

This work is part of a broader research project that seeks to deepen the analysis of the current Directorate of Community Psychology and Social Pedagogy in the province of Buenos Aires from an exploratory and genealogical perspective. In this case, special attention will be given to one of the services that are part of this modality and that represents a paradigmatic and representative space of the work that has been carried out throughout its already seventy years of history. Emphasis will be placed on the era known in Argentine political history as developmentalism so as to put into play conceptual tools provided by two researchers in the sociology of education: on the one hand we will review how the intervention project in the CEC is linked with the so-called assistance and promotion model worked mainly by Arias, A (2012), and at the same time we will see how this service is related to the classic Dubet, F (2006) category of institutional program. The result of this analysis once again highlights the political and strategic value that complementary centers contain within the provincial education system.

Key Words: Psychology Department - Complementary Educational Center - Intervention - assistance and promotion - institutional program

En Agosto del año 1949 el Decreto N° 16.736 del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires concibe la Dirección de Psicología Educativa y Orientación Profesional. Se trata de un cambio en la denominación de una agencia que inicialmente había sido creada sólo como Instituto de Orientación Profesional, pero que, bajo la sintonía de la reforma constitucional, modifica su estructura e identidad asumiendo como interés principal la materia predominante en sus funciones: la psicología.

A partir de ese momento el discurso de la psicología ha estado presente acompañando a lo largo de los años las diferentes gestiones de la política educativa de la provincia; ha adquirido rápidamente una posición protagónica,

llegando a ser por momentos un punto articulador entre las modalidades y niveles que organizan el sistema educativo de la jurisdicción.

Como parte de un trabajo de investigación más amplio que propone indagar la permeabilidad del discurso psi en el sistema educativo a través de la mencionada Dirección, el presente escrito propone profundizar sobre un lugar en especial, haciendo hincapié, especialmente, en uno de los momentos que marcan una discontinuidad histórica con respecto a un modo de funcionamiento imperante o tradicional. De esta manera intentaremos, con la ayuda de documentos de archivo, mostrar de qué manera la creación de los denominados *Centros Educativos Complementarios* significó, a su vez, la creación de una nueva condición de posibilidad para el establecimiento de otras prácticas psi en el contexto educativo.

Sabemos que la gestión de gobierno de la época le otorga relevancia significativa al aspecto técnico, provocando un desarrollo tecnológico y burocrático al interior del Ministerio de Educación y sus dependencias. Esto refuerza por un lado la idea de darle un orden al sistema educativo, principalmente orientado sobre su unidad mínima, el alumno; y por el otro pondera el aspecto técnico de la organización.

De ese modo contextualizamos el nacimiento de los CEC dentro de lo que se ha denominado como la época de oro de la Dirección, y haremos un repaso del marco histórico político que permitió una clase de práctica institucional desplegada sobre la sociedad. En esa línea analizaremos con especial apoyo de los escritos de A. Arias y F. Dubet, por un lado la especificidad del marco desarrollista que coincide con el momento mencionado del organismo y por otro el vínculo que une a este tipo de organización desde la lectura del programa institucional.

La idea de cambio del modelo de intervención, en este caso en el ámbito educativo, con respecto a un tiempo inmediatamente anterior, nos sirve de guía para mostrar las características de un espacio tan interesante como, por momentos, olvidado en la vida político-educativa actual.

A modo de introducción

La creación de los CEC ha significado el surgimiento de una alternativa dentro de un discurso psicológico ya legitimado en la esfera política. Por eso es interesante pensar cómo ha sido su inicio como servicio.

Aunque se inauguran como centro educativo complementario en el año 1967, ya un tiempo antes, en 1963, nace su antecedente directo definido como Centro Asistencial; una consecuencia del trabajo que la organización proponía dentro de un eje programático signado por la atención directa a la población escolar. Cabe destacar que, en el año 1956, con el fin de la gestión peronista, la Dirección cambia su nombre a Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, redefiniendo así su objetivo de trabajo hacia un perfil marcadamente técnico. De este modo los anteriormente denominados departamentos que constituían la modalidad, a partir de los sesenta se desestructuran, y se transforman en equipos de asesorías técnicas. Podemos encontrar el espíritu de esta nueva perspectiva de trabajo plasmada en un nuevo reglamento. Así lo define en su primer artículo la Resolución Ministerial N 5355:

“La Dirección de Psicología es el organismo técnico docente que provee a los demás servicios educacionales del Ministerio, los aportes de las disciplinas psicopedagógicas y sociales con el objeto de facilitar el proceso educativo, contribuir al perfeccionamiento del personal, propender a la renovación de técnicas y métodos de trabajo y promover la adaptación del educando a los ambientes familiar, escolar y social” Ministerio de Educación de la Pcia de Bs. As. (1963).

Este momento histórico, más que en tiempos anteriores, demanda del discurso de la psicología una política tecnológica que repare en el problema del desequilibrio siempre presente que representa el punto de cruce de lo escolar con lo social, entendido como los vínculos del sujeto con su núcleo familiar y a su vez con la sociedad. Se trata de un momento constituido por una mixtura entre ideas propias del campo político desarrollista, y el inicio de una profesionalización generalizada de la psicología como disciplina. Sumado a ello, la todavía fuerte presencia del eje normalizador en la escuela.

Es interesante reparar en que ya desde un comienzo los CEC como Centros Asistenciales plantean un escenario de una potencia disruptiva impensada para el modo en que hasta el momento se venía proponiendo la intervención en el campo escolar. No obstante, recién en el año 2009 se expide una propuesta curricular donde se instituye un marco que organiza sus tareas como servicio: aparece un eje curricular y se detalla un enfoque metodológico. Esta legitimación no es casual, viene de la mano de un movimiento histórico que comienza a operar en otra dirección, principalmente desde la promulgación de las nuevas leyes de educación.

Los CEC han sido una herramienta de la Dirección de psicología que de alguna forma ha mantenido presente la tensión entre los paradigmas acerca de la concepción del sujeto escolar y su tratamiento institucional. La proximidad con el “campo social” inevitablemente trajo aparejada una disputa en el interior del discurso psicológico. Tensión que en el siguiente documento podemos ver reflejada:

“En este sentido, la Propuesta Curricular de los Centros Educativos Complementarios parte de una noción de sujetos que los abarca como sujetos de derecho, sujetos participantes y, por ende, sujetos de aprendizaje. Es necesario para ello desprenderse de paradigmas y prejuicios de larga data en el sistema escolar. Pensar en la singularidad de cada sujeto implica dejar de pensar en sujetos homogéneos. Esta concepción establece y ha establecido normas rígidas y patrones de conducta respecto de la “normalidad”, la “inteligencia” o el “talento” de los alumnos. Su correlato pedagógico es que la dificultad en el modo de vincularse con los docentes y con sus pares es diagnosticada en base a mediciones de capacidad intelectual o a intuiciones prejuiciosas de los docentes” (DGCyE de la Provincia de Buenos Aires, 2009, p. 19).

Pareciera entonces, que este tipo de organización como proyecto institucional opera a contrapelo de la regularidad que la Dirección como equipo técnico está llamada a sostener. Mientras que las prácticas históricas de la Psicología

dentro del sistema tienen la tendencia, seguramente por inercia, a cuidar los límites de la organización escolar, los CEC los flexibilizan, por momentos borrándolos.

Siguiendo esa línea podríamos arriesgar como hipótesis que el propio asistencialismo de alguna manera forjó este tipo de prácticas “complementarias”, colaborando con la apertura de una línea nueva dentro del sistema que logra manipular los determinantes duros del formato escolar.

Los CEC y el modelo de asistencia y promoción

Como hemos mencionado al principio, la Dirección de Psicología nace en pleno auge del gobierno peronista, sin embargo encuentra su momento de expansión más tarde durante los tiempos del desarrollismo.

Aquí se produce un viraje importante en la perspectiva de trabajo, especialmente producido por toda una nueva lógica burocrática que impregna la estructura estatal.

En el caso que nos demanda atención veremos una conversión muy clara de la organización del trabajo al interior y al exterior. Se crean equipos de asesorías técnicas y al mismo tiempo se profundiza la inversión en tecnologías de modo de “profesionalizar” el sector.

La escuela se reafirma como un lugar clave, por lo tanto, se actualizan las prácticas de intervención con el objetivo de ir en el camino del desarrollo entendido como modernización.

Veremos entonces cómo, sobre nuevas experiencias institucionales, emerge el llamado modelo de asistencia y promoción (Arias, 2012). Y en ese contexto aparecen los centros asistenciales, luego denominados *centros educativos complementarios*.

Su creación puede leerse como una herramienta ante la necesidad de atender la pobreza desde el paradigma evolucionista que la considera como un problema producto de una falla en la integración y/o adaptación al ambiente social. Esa tendencia, como hemos dicho, nos lleva a pensar esta presencia como parte del denominado proceso de modernización y desarrollo especialmente destinado a los países de tercer mundo. Según las teorías revisadas, su emergencia se produce en el seno de lo que se considera un contexto político clave para este fin¹.

El contacto de los centros asistenciales con la comunidad nos permite pensar que el objetivo ha girado en torno del trabajo preventivo, que se propone evitar que el pequeño ciudadano caiga en un futuro cercano en el lugar de la marginalidad. Entendiendo que marginal será quien “se coloca a los márgenes de dos mundos y no pertenece a ninguno” (Arias, 2012, p.51), es decir, una figura que impide el funcionamiento correcto del sistema social.

Al respecto Munín (1989) en su trabajo sobre la historia de la modalidad, haciendo referencia al período, comenta:

“De esta manera se plantea [en esta época], especialmente para la escuela, la necesidad de una modalidad de trabajo centrada en las acciones preventivas de los problemas de aprendizaje, es decir, enfatizando la asistencia indirecta al alumno a través del trabajo con el docente, la familia, y la comunidad” (p. 141).

El ideal técnico que trabaja con el fin de impulsar un desarrollo para la comunidad está muy presente en la constitución de los CEC. Su función de apoyo con respecto a la escuela obligatoria se encuentra fuertemente emparentada a la idea de hacer lazo social. La Dirección explicita esta idea cuando menciona que con este tipo de servicio propone asistir a los educandos carenciados “complementando la acción de la familia, la escuela y la comunidad, para estimular y enriquecer el desarrollo integral que les permita asumir su responsabilidad personal y participar de la vida y problemáticas de la sociedad” (DGyCE, DPyASE, S/F. citado en Munin, 1989).

Resulta muy probable que la lectura técnica en los tiempos de inicio del servicio haya querido resolver con el fomento de este vínculo, posibles “retrasos culturales” en porciones de la sociedad. Seguramente la re-estructura del organismo convirtiendo su espacio en un conjunto conformado por diversas asesorías se traduzca en esa intención de especializar y traccionar la *promoción social*.

Al respecto dice Arias (2012):

“La propuesta de desarrollo de la comunidad inaugura y da importancia a los procesos de planificación social dirigida a “las comunidades”, se centra en el concepto de participación, proponen estrategias que revalorizan la educación y supone la presencia de personal experto que pueda “promover” el proceso de “cambio” (p.58).

Más allá del carácter que toma en esta época el estilo de intervención estatal, se torna interesante observar este movimiento naciente del trabajo en proximidad de la escuela con la comunidad. Sobre todo, este movimiento a pesar de no tener por objetivo una función garantista de derechos de los sujetos, abre las puertas y sienta condiciones para que se trabaje desde esta mirada por algunos años más.

Incidencias del programa institucional

Creemos interesante hacer una pequeña reflexión más. Una interpretación que surge cuando pensamos nuestro objeto de análisis vinculado con aquello que Dubet explicó como programa institucional.

En continuidad con la idea que los CEC representan una variable disruptiva (si la contrastamos con la dinámica regular de las políticas educativas de estado), pensamos que existe una posible relación entre su emergencia en el sistema y las explicaciones sobre el declive del programa institucional.

Sabemos que en la sociología que propone Dubet existe una matriz que vincula el acto social con el sujeto, constituyendo un proceso de socialización que instituye, que inscribe los valores culturales sobre los sujetos. Allí, dice, se juega el núcleo de todo programa institucional.

Del mismo modo en sus análisis explica la decadencia de esta asociación propia de los tiempos modernos y da algunos indicios como para entender el por qué y el cómo se sostiene, aún con sus fragilidades, en la actualidad. En ese punto nos interesa detenernos y preguntarnos si, en contexto, una institución como el centro educativo complementario puede dar algunas respuestas.

Seguramente una de las explicaciones sobre el surgimiento de un espacio como el centro educativo esté relacionada con esa dificultad de mantener el orden específico que toda institución basada en el trabajo sobre otros implica. Cuando decimos esto nos referimos a un momento tomado por una crisis de época donde *“ya no se define la modernidad contemporánea como la unidad entre el actor y el sistema sino, por el contrario, como la progresiva separación entre acción social y subjetividad individual”* (Dubet, 2006, p.81). De modo que la instauración de otra lógica de funcionamiento podría tomarse como un intento de contención.

Además, a esta distancia a la que el autor hace mención hay que agregarle una cuestión asociada que se define como el desencanto por la disciplina. No es un tema menor, dado que la disciplina se identifica como motor para lograr el principal objetivo de todo programa. Un trabajo signado por un principio de continuidad entre el control social y la subjetivación de los actores de modo que éstos interioricen los valores y puedan instituirse dentro de una unidad cultural. En otros momentos lograba ser “simbólicamente eficaz” y mantener las prácticas institucionales dentro de un plano cuasi sagrado e incuestionable. Pero con el paso del tiempo se ha convertido en un instrumento que sólo funciona como conservador del orden y de ese modo como mera resistencia. En ese punto podríamos leer el objetivo de realizar un trabajo que fortalezca los lazos de la institución escolar con las familias y comunidades de pertenencia de los niños, como un intento de válvula de escape que alivie ese malestar.

Asimismo, veremos que esta crisis en la que se ve inmersa la disciplina como articuladora, se emparenta especialmente con la noción del *cuidado del otro*. Y

al respecto, dice nuevamente Dubet (2006), que la figura del profesional no deja de verse sometido a un mandato paradójico, el de un control y una ayuda, y el de la restitución del sujeto, de un empowerment, de una individualización de las medidas, de una búsqueda de consentimiento basada en la capacidad de los actores para elaborar proyectos y de tomarse a su cargo por sí mismos (p.86).

Resulta interesante pensar cómo esa tarea específica a la que se subsume la ética del profesional que trabaja sobre los otros se define casi exclusivamente como productora o inductora de responsabilidad. Y aquí encontramos sorprendentemente un lazo de continuidad que liga esta característica del rol profesional con la lógica del período signado por la asistencia y la promoción social.

En consecuencia, sabemos que el lugar que ocupa este tipo de institución en el sistema representa un emergente funcional a las necesidades de la época. Y en ese sentido resulta interesante que el carácter plástico que lo identifica y lo diferencia del estilo tradicional de funcionamiento escolar, responda tanto a la necesidad de crear políticas de acercamiento a las zonas marginales de la sociedad (con el objetivo de adoctrinarlas aplicando un sistema de capacitación), como a palear una crisis más profunda del sentido de lo institucional, previniendo la agudización de un proceso de desgaste de la lógica tradicional que llena de sentido a la escuela como lugar. Además, nos sirve para mostrar de qué manera y hasta qué punto opera un pequeño espacio institucional, que aún invisibilizado para el macro sistema, se constituye en una pieza fundamental.¹

¹ Véase en Arias (2012) la referencia que la autora hace sobre las teorías de la modernización, especialmente referenciando a G. Almond y sus cuatro campos de estudio sobre las instituciones políticas. Allí hace hincapié en la importancia de la investigación en el campo de la educación como factor clave para entender este proceso.

Bibliografía

ALMOND, G. (1999), *Una Disciplina Segmentada. Escuelas y Corrientes en las Ciencias Políticas*. México, Fondo de Cultura Económica.

ARIAS, A.J. (2012). *Pobreza y modelos de intervención: aportes para la superación del modelo de asistencia y promoción*, 1º edición, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Espacio Editorial.

BAQUERO, R. (2001) La educabilidad bajo sospecha, en *Cuadernos de Pedagogía Rosario* Año IV n 9, 71-85.

BAQUERO, R. (2002). *Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional*. En *Perfiles educativos*. Tercera Época. Vol XXIV. Nos 97-98. Pp. 57-75. México.

DUBET, F. (2006). *El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, España: Gedisa.

DUBET, F. (2013). *El trabajo de las sociedades*. Buenos Aires: Amorrortu.

KESSLER, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires: FCE. Introducción, capítulo 1 y Reflexiones finales.

O'DONNELL, GUILLERMO (1982). *El Estado Burocrático Autoritario*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

MUNÍN, H. (1989). *La Dirección de Psicología de la Provincia de Buenos Aires: cuarenta años a la búsqueda de su lugar* (Informe de investigación). Buenos Aires: CONICET - Ciencias de la Educación.

Referencias legislativa y documental

Buenos Aires Pcia. Ministerio de Educación (1950) Documento sobre la organización del Ministerio sin título. Depósito de la Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Buenos Aires.

Buenos Aires Pcia. Ministerio de Educación, Resolución Ministerial N° 5355 (1963).

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2009). Propuesta curricular para centros educativos complementarios / coordinado por María de las Mercedes González. -1a ed.- La Plata.

David Eichenbronner: Doctorando en psicología, Facultad de Psicología (UBA) y Becario doctoral UBACyT. Instituto de investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA. Docente ayudante en la cátedra II de Psicología Educacional, Facultad de Psicología (UBA). d.eichenbronner@gmail.com

Educación y Peronismo: Difusión política y cultural en la tarea de los inspectores de la enseñanza religiosa en San Luis

Nicolás Alejandro Pereira

Recibido Noviembre 2020

Aceptado Diciembre 2020

Resumen

Esta producción es un avance de investigación en el marco del proyecto de investigación: La formación docente normalista en San Luis. Un espacio desde el que se ha buscado realizar un aporte sistemático a la comprensión de las particularidades de la formación docente normalista en la mencionada provincia durante el primer peronismo o peronismo clásico (Zanatta, 2009).

En el presente artículo nos propusimos describir y analizar parte de las tareas que realizaron los inspectores de enseñanza religiosa en el marco de la relación entre peronismo y educación en la provincia de San Luis. Un aspecto nodal si se considera la búsqueda del mencionado movimiento por restaurar los valores vinculados a la nación católica, tarea para la que la escuela, como poderosa maquinaria estatal de control y propaganda, cumplió un rol fundamental.

Investidos de un considerable prestigio social y en una provincia profundamente católica, la tarea de estos inspectores se tornó imprescindible para los fines perseguidos. De presencia permanente en actos oficiales en las escuelas de la provincia, estos inspectores tuvieron asistencia asidua a las escuelas ejerciendo una poderosa influencia en todos los actores educativos.

Para este trabajo relevamos distintas fuentes documentales de índole nacional y provincial en relación al vínculo peronismo y educación como decretos,

circulares, asientos de inspección, libros históricos institucionales y cuadernos de correspondencia institucional.

Palabras clave: Peronismo – Educación - Inspección de la enseñanza religiosa
- Difusión cultural - San Luis

Education and Peronism: Political and cultural diffusion in the task of religious education inspectors in San Luis

Abstract

His production is a research advance within the framework of the research project: Normalista teacher training in San Luis. A space from which it has been sought to make a systematic contribution to the understanding of the particularities of normalista teacher training in the aforementioned province during the first Peronism or classical Peronism (Zanatta, 2009).

In this article, we set out to describe and analyze part of the tasks performed by religious education inspectors in the framework of the relationship between Peronism and education in the province of San Luis. A nodal aspect if one considers the search of the aforementioned movement to restore the values linked to the Catholic nation, a task for which the school, as a powerful state machinery of control and propaganda, played a fundamental role.

Invested with considerable social prestige and in a deeply Catholic province, the task of these inspectors became essential for the purposes pursued. Permanently present at official events in the schools of the province, these inspectors assiduously attended the schools, exerting a powerful influence on all educational actors.

For this work we survey different documentary sources of a national and provincial nature in relation to the link between Peronism and education, such as decrees, circulars, inspection records, institutional historical books and institutional correspondence notebooks.

Key Words: Peronism – Education - Inspection of religious education - Cultural diffusion - San Luis

A modo de introducción

Algunas reflexiones acerca de las posiciones entre Peronismo y Educación

“Todo fenómeno crucial para la vida de un país suele ser objeto de valoraciones distintas y aun francamente opuestas. En el caso del peronismo, la diversidad de juicios acerca de sus méritos políticos se ha reproducido en cierto modo en los análisis científicos. Totalitarismo de inspiración fascista, movimiento de liberación nacional, forma bonapartista del ejercicio del poder, populismo, autoritarismo desarrollista o modernizante, son alguna de las categorías analíticas que se han utilizado para estudiarlo y de los rótulos que se la han aplicado”.

Waldmann, P. (1986) *El peronismo, Hyspamerica*

No caben dudas de que el peronismo es uno de los movimientos políticos más interesantes y al mismo tiempo, más complejo de analizar del siglo XX en la Argentina. Una complejidad que radica, entre otros aspectos, en la diversidad de interpretaciones que hay sobre el mismo en relación al papel que el movimiento le otorgó al aparato educacional. Al respecto existen diversas e imprescindibles producciones que ponen el acento en temas como discursos, prácticas y problemáticas, aquí destacamos trabajos como los de R. Cucuzza (1996) A. Puiggrós (1996), M. Plotkin (1994) M. Somoza Rodríguez (2006), C. Escudé (1987) y S. Gvirtz (2005) entre otros, que ayudan a comprender este fenómeno de interpretaciones tan dispares. Dado que no es objetivo de trabajo profundizar en estas producciones, sólo diremos al respecto que nosotros las integraremos en dos grandes bloques, por un lado quienes piensan en el peronismo como la necesaria aparición un gobierno que procesa las demandas de la sociedad civil, se convierte en un estado activo que busca la democratización de la educación en todos sus niveles y como la búsqueda de una filosofía educacional que busca el equilibrio entre materialismo e idealismo (Puiggrós&Bernetti, 2006). Por otra parte están quienes defienden la idea de que se trató de un régimen que buscó transformar el sistema educativo en un engranaje principal de su poderosa maquinaria de propaganda, convirtiendo las escuelas en centros de adoctrinamiento y espacios centrales en el monopolio del espacio simbólico social.

En relación a esta última posición, Plotkin (1994) destaca que Perón no dejaba de insistir en la necesidad de crear un verdadero sistema educativo nacionalista, que pudiera infundir en los alumnos sentimientos de amor a la patria y por las tradiciones nacionales. Una educación “nacionalista” que tenía una connotación positiva ya que consideraba que había que generar una nueva filosofía para la construcción de una nueva sociedad.

Ante estas posiciones nosotros pensamos el peronismo como un movimiento de masas, cambiante y contradictorio y en Perón como un líder carismático y sobre todo en un político pragmático que promovió la expansión del sistema educativo en su conjunto y que al mismo tiempo se valió del mismo para la difusión de políticas partidarias.

Sin embargo este particular análisis, debe necesariamente inscribirse, contemplando la esfera nacional, en el contexto local lo que nos convoca a interpelar esas posiciones por fuera de lo que sucedía en los grandes centros urbanos, contemplando aspectos políticos, económicos, sociales y educativos específicos. Una singularidad que vemos por ejemplo en la construcción del peronismo sanluiseño que fue:

“Una construcción política desde arriba, una construcción de las élites. Un sector del radicalismo puntano tuvo su oportunidad política de integrarse en el movimiento de Perón, en una coyuntura nacional y en el contexto provincial de una intervención federal favorable y no la desaprovechó” (2015, p.217).

Hasta aquí hemos querido referirnos brevemente a las siempre complejas interpretaciones sobre las relaciones entre política (en este caso específico el peronismo) y educación. En los apartados siguientes profundizaremos en el objeto central de esta producción: La inspección de la enseñanza de la religión durante el peronismo, siempre en el marco de las relaciones más amplias entre peronismo y educación.

Educación y religión: La consolidación de la inspección de la enseñanza religiosa durante el peronismo

“He jurado escuchar y satisfacer los anhelos del pueblo argentino. Y como el pueblo argentino, por mayoría abrumadora, quiere para sus hijos enseñanza religiosa, he de mantenerla y acrecentarla con el mayor empeño, ya que responde, además a una intensa convicción de mi espíritu”¹ Juan Domingo Perón

Poco se ha indagado acerca del papel de los inspectores de enseñanza religiosa en la historia de la educación argentina, y menos aún en el interior del país, en relación a la relevancia que estos actores tuvieron, sobre todo, durante los años del primer peronismo luego de irrumpir en la escena escolar hacia 1944 y con mayor fuerza desde la sanción de la Ley N° 12978², hacia 1947. Fue a partir de la menciona ley, en base al decreto anterior del presidente de facto Gral. Pablo Ramírez³ y durante la conducción educacional de Gustavo Martínez Zuviría, que el peronismo intentó imprimirle a la escuela argentina, una nueva orientación para la que el espíritu laico de la ley 1420 constituía un claro impedimento, a lo que se le sumaba la crítica al supuesto cosmopolitismo y al enciclopedismo considerados elementos nodales en relación a los males que venía acuciando la educación argentina. No obstante coincidimos con Fiorucci (2010) en que la introducción de la enseñanza del catolicismo es un aspecto que supera el tema escolar, tramándose en un complejo mecanismo de alianzas y estrategias que Perón promovió para llegar al poder.

Desde los sectores católicos se defendía la idea de que retornar a las matrices de la nacionalidad y del sentimiento religioso argentino permitiría reconvertir la nación, llevándola a los más altos ideales a los que se podía aspirar. Para la consolidación de esta visión, la enseñanza religiosa en las escuelas públicas era considerada como un instrumento clave para lograr “transformar al catolicismo en el principio organizador de la sociedad” (Bianchi, 1995: p. 147). Una idea que se remonta años antes de la consolidación democrática de Perón, remite a que cuando en las presidencias de Ortíz y Castillo, la iglesia buscaba imponer la idea de que la escuela era un factor de argentinidad que debía fundarse sobre “el

1 En Diario Tribuna de 19 de febrero de 1946.

2 Una ley que se aprobó con rechazos en el senado y protestas en las calles (Somoza, 2008)

3 Decreto del 31 de diciembre de 1943

maestro católico” (Zanatta, 2005, p.307). En la misma línea y en relación a la difusión de la doctrina católica, cumplió un rol fundamental la revista *Criterio*. Un órgano de propaganda que funcionó desde 1928 y que dirigió parte de su crítica a la laicidad de la escuela, en función de instaurar la idea de la necesaria implantación de la educación católica.

Retomando los inicios de la enseñanza de la religión diremos que, la creación de la Dirección General de Instrucción Religiosa y de la Inspección General de Instrucción Religiosa⁴, dirigidas por los Presbíteros Jesús López Moure y Alberto Escobar respectivamente, estuvo destinada a dar inicio a un complejo esquema de control y difusión jerárquica tenía como punto de contacto con los enseñantes a los inspectores de enseñanza religiosa.

El boletín de resoluciones de *El Monitor Común* transcribe la resolución por la cual se organiza el funcionamiento y el personal de dicha inspección donde se dispone que:

Las inspecciones generales de Provincias y Territorios den instrucciones a los inspectores seccionales, que a efectos designen para que de acuerdo las respectivas autoridades eclesiásticas, determine el personal docente que se hará cargo de la enseñanza religiosa en las escuelas de su jurisdicción. (Sección oficial N° 856, Abril de 1944, p. 21)

En este contexto la enseñanza de la materia “religión” debía ser impartida por los maestros de los grados a todos los niños salvo a aquellos que por expreso pedido de los padres quedaban exentos, y a los que durante esa hora se les impartía moral.

No obstante, el poder eclesiástico no quedaba limitado solamente a quienes se designara como inspectores sino que además se autorizaba, en relación a las alianzas mencionadas, a los curas párrocos y auxiliares eclesiásticos a poder

⁴ Esta Dirección fue degradada a Departamento con el nuevo esquema propuesto a partir de la creación de la Secretaría de Educación en 1948 (Bianchi, 1992; Caimari, 2010).

visitar las escuelas en cualquier momento y orientar las clases del espacio de acuerdo con las instrucciones que le brinden sus superiores.

Difusión y vigilancia en las tareas de los inspectores escolares de religión en San Luis

En un periodo marcado por una clara política educativa centralizadora a partir de la creación del Ministerio de Educación en 1949 y de la supresión del Consejo Nacional de Educación y los Consejos Escolares Provinciales, consideramos oportuno describir algunas de las particularidades que adquirió la tarea de los inspectores de religión en el plano local. En este sentido es necesario recordar que el preámbulo de la nueva Constitución de la Provincia de San Luis⁵, en el Artículo 41 del Capítulo 5, hace referencia a que la educación debería buscar la promoción y el fortalecimiento del carácter nacional, además de la educación moral cristiana, el estudio del idioma y la geografía, el amor a las instituciones fundamentales del país y la decisión de formar a la Patria y su familia, en sintonía con la Nación, en pos de “inculcar principios de solidaridad y justicia social (Pereira, 2020).

Un escenario del que tenemos que señalar, que las prácticas de la religión católica impregnaban casi todas las manifestaciones sociales, culturales y familiares de la época. Esta particular religiosidad, puede ilustrarse por ejemplo en las invitaciones al 1º aniversario de la sanción de la Ley de Enseñanza Religiosa organizado por la Corporación de Profesores de Religión y Moral, quienes realizaron un nutrido acto cultural en el salón de la Escuela Normal “Paula Domínguez de Bazán” de la capital provincial en un acto que contó con la presencia de todos los inspectores y culminó con una conferencia del Vicedirector de la Escuela Normal Juan Llerena⁶ titulada “Cristo en las escuelas de la patria” y con el homenaje ofrecido por el por entonces Obispo de San Luis, Mons. Emilio A. Di Pasquo.

De acuerdo a lo expresado es que podemos afirmar que esta particular religiosidad sanluiseña sirvió de base para qué se recibiera esta enseñanza con

5 Capítulo 5, Art. 41: “Educación Pública”, en Constitución de la Provincia de San Luis, Imprenta oficial, 1949.

6 De la ciudad de Villa Mercedes

especial consideración, y sin resistencias concretas⁷ en relación a lo sucedido en otras provincias. Tenemos que señalar que este modo de entender la vida social contribuyó de forma positiva en la tarea que realizaron los inspectores en las escuelas nacionales y provinciales en relación a la fiscalización y la difusión de la enseñanza religiosa. Por esto consideramos que estas condiciones de posibilidad (Domeniconi, 2015) generaron lo que hemos denominado como caldo de cultivo en relación a los factores coyunturales que propiciaron que los representantes de la iglesia católica multiplicaran⁸ su presencia en las escuelas y a partir de sus prácticas pudiesen implementar un dispositivo (Foucault, 1984, 1996) que funcionó articulado poder y saber, en relación además a la trama política peronista de la que la institución religiosa también supo sacar partido. No obstante entendemos que en la provincia la tradicional fe católica trascendía todo lo partidario en tanto elemento cultural anterior y forma de vida, más allá que en la concepción de estado del Gral. Perón:

“Ningún poder podía oponérsele, ningún estamento, corporación o institución podía colocarse en una posición siquiera independiente. Todo debía estar supeditado al estado dentro de una organización de comunidad donde cada expresión sectorial tenía prevista su colocación y su función previamente determinada” (Luna 1986, p. 200)

Los arraigados principios conservadores en la provincia le otorgaron a la enseñanza de la religión una fortaleza particular. La presencia del por entonces obispo Mons. Di Pasquo y del inspector de religión en casi todos los actos escolares, aún en los considerados menores, eran permanentes, de acuerdo a lo indagado en los libros históricos institucionales. Cabe destacar que, a diferencia de las demás materias especiales⁹ que eran inspeccionadas por inspectores dependientes del Consejo provincial, en el caso de la inspección de la religión, la tarea de control era ejercida por un inspector que respondía a la Inspección General de Enseñanza

7 La tesis doctoral de A. Domeniconi, “La enseñanza religiosa en la formación de maestros en las Escuelas Normales de la ciudad de San Luis durante el primer peronismo” (UNCuyo, 2015) ofrece un valioso análisis al respecto.

8 Defendemos aquí la postura de que en este periodo incrementaron su presencia en las escuelas, porque en San Luis siempre estuvieron presentes, pero sin el poder de difundir y controlar de manera abierta su visión de lo que la escuela argentina debía ser.

9 Labores y Manualidades, Música y Cultura Física.

Religiosa y otros dos que habían sido puestos en funciones por el máximo órgano educacional de la provincia. En este último caso el Interventor Federal de la Provincia, Coronel Guillermo Carranza¹⁰, dejaba establecido en el artículo N° 5 del decreto de implementación de enseñanza de la religión en la provincia, que se creaba la figura del inspector de enseñanza religiosa, cuyas funciones serían creadas por el Consejo provincial, previa consulta de las autoridades eclesiásticas en relación al decreto anteriormente mencionado.

Ya a comienzos del ciclo lectivo de 1944, la por entonces máxima autoridad educacional de la nación en la provincia, el Inspector Seccional Gerónimo Hernández comunicaba a la ciudadanía a través del Diario La Opinión¹¹ en nota del 14 de abril, que espera que se lea la circular en todas las escuelas en reunión de personal para ser comentada para ser “fielmente interpretada” deseando que directores y maestros se pongan al servicio de la enseñanza de la nueva materia poniendo su proverbial voluntad y celo. Finalmente la enseñanza de la religión se incorporó en mayo de ese año, precedida por una extensa nota en la que el Consejo Provincial basa las razones de la adhesión al decreto presidencial en la constitución nacional y en el deber indelegable del estado argentino en sostener el culto católico. En el marco del tramado cultural provincial, el Consejo deja claramente establecido, que quienes enseñen religión deben ser maestros aprobados por ese órgano pero, con acuerdo de la autoridad eclesiástica. Un aspecto que entendemos posibilitaba una nueva cuota de poder para la curia sanluiseña, la formación y cierta venia, en las designaciones de los encargados del espacio.

10 Nombrado el 5 de diciembre de 1943 como reemplazo del General Justo P. Rojo.

11 El periódico de mayor circulación en la provincia durante el periodo que comprende este artículo

Control y difusión: Quiénes eran y qué aspectos controlaban los inspectores de religión en San Luis durante el gobierno peronista

“Misión de formar generaciones morales, cristianas y cultas, el ideal de la escuela argentina al poner en sus programas la enseñanza de la religión¹²”

El fragmento arriba citado nos ayuda a entender el ideario cultural y escolar en relación a la enseñanza de la religión en la trama cultural provincial y la extensa tarea de los inspectores. En este escenario, tanto funcionarios, como actores educativos directos y representantes de la iglesia, se vincularon de forma permanente, en relación a acciones culturales y político-educativas. Precisamente, un claro ejemplo de esta situación es el Expte. 13695/48, con motivo de celebrar el mensaje de Paz de Perón al Mundo. se recabó de la Escuela Nacional San Martín, la circular del 23/6 de 1948 en la que se comunica a los directores (que debían notificar a los inspectores de religión sobre las acciones realizadas). Que se pongan en contacto con los sacerdotes para concurrir a Misa y pedir a Dios conciencia para los hombres y paz para el mundo, La circular ordena además que luego de asistir a misa en la clase religión los alumnos deberán realizar un trabajo de redacción, pudiendo realizar algunos dibujos alusivos.

De acuerdo a lo relevado en nuestra investigación, en la provincia de San Luis quienes ocuparon el cargo de inspectores/visitadores de enseñanza religiosa fueron un cura: Antonio Sottile y Salvador Tévoli, designados por el Consejo Provincial y Ruth Olivia Ojeda de Becerra Pérez¹³ designada por la DGER, los dos civiles de probada religiosidad personal y familiar. En nuestro trabajo y considerando el momento preciso de su actuación y la influencia que ejercieron en las escuelas de la provincia, el cura Antonio Sottile fue quien desarrolló la tarea más relevante y profusa¹⁴, destacándose en numerosas inauguraciones, actos, conferencias y celebraciones. La fama de Sottile trascendió su época ya que Muhall (Op.Cit. 2003, p. 148) lo destaca dentro de algunas de las principales

12 Asiento de inspección perteneciente a la Escuela Nacional N° 5, “Tucumán”, de la localidad de Beazley, 1946.

13 Esta inspectora fue ratificada mediante el decreto N° 4050 firmado por Perón en 1948.

14 Además se desempeñó como Secretario Canciller del Obispado, Capellán del Colegio “San Luis Gonzaga”, que también contaba con formación de maestras, y Vicario Episcopal en numerosas regiones de la provincia.

personalidades de la historia de la provincia, describiéndolo sintéticamente como un personaje con un ardiente celo apostólico. El mencionado presbítero había nacido en la provincia y se formó en el obispado de la ciudad de La Plata para luego volver a San Luis a recibir su ordenación sacerdotal en 1946, comenzando su vínculo con la educación religiosa hacia 1947 al ser designado profesor en el Obispado de San Luis.

En relación al análisis que efectuamos sobre el control y difusión de esta enseñanza, podemos decir que en la provincia durante la época en estudio, una gran mayoría de los alumnos que concurrían la escuela primaria y al nivel inicial¹⁵, recibían instrucción religiosa y que casi todos los maestros la impartían, más allá de la preocupación inicial de la iglesia por la formación de los maestros, una preocupación que radicaba en los representantes de la iglesia, en “la misma formación que los maestros habían recibido en las Escuelas Normales, impregnadas de una tradición positivista” Bianchi, 1996, p.176).

En el caso de los exceptuados, la documentación oficial analizada da cuenta de asientos de inspección que exponían ante el consejo, y la devota sociedad puntana, cuando aparecía el caso de un maestro “falto de cristianismo”. La mecánica de los inspectores del área consistía en (respetando la jerarquía educacional) dar cuenta a la superioridad en cada visita a los establecimientos escolares quienes eran estos sujetos. En relación a lo pedagógico y organizativo, podemos afirmar que el inconveniente se solucionaba partir de un enroque de grados, que consistía en que una maestra/o tomaba el grado del exceptuado y desarrollaba los temas del programa, para luego volver a su lugar habitual, mientras que quien no daba religión se dedicaba a dar en esa hora un espacio como ahorro. Es decir que este enroque que aparece con cierta frecuencia posibilitó que prácticamente ningún alumno se quedase sin aprender sobre religión. Tal como se refleja en los asientos de la época:

Se encuentra exceptuado de la enseñanza religiosa el maestro de primer grado Arancibia Laborda, quien cambia esa clase que no puede dar por otra, de ahorro perteneciente a segundo grado. Por la permuta de este personal se desarrolla sin inconvenientes en todos

15 Debe considerarse que en periodo estudiado este nivel estaba escasamente desarrollado en la provincia.

los grados el programa de religión (1951, Asiento de inspección de la Escuela Nacional N° 37 “San Martín”, ciudad de San Luis).

Tal como expresamos con anterioridad, los inspectores no sólo dejaban asentado la situación de los exceptuados en relación a su labor en lo estadístico, sino que también dejaba en claro qué integrante de la escuela no enseñaba religión. Aspecto que queda evidenciado, en el, para nosotros, llamativo uso del nombre del exceptuado en el asiento de inspección. Al respecto en 1947, las comunicaciones realizadas desde la inspección, mediante Circular del 27 de marzo de 1947, tenían por objeto instruir al director sobre el uso del registro de exceptuados alumnos, maestros y directores, para que quede consignada la comunicación donde maestro y/o director expresan el deseo de ser eximidos y “cumplir con la obligación de impartir la enseñanza de la religión”. Cuando no existían exceptuados y pareciera que esta cruzada se estaba ganando, los libros históricos institucionales y los asientos oficiales evidenciaban una clara satisfacción con el modo en que se desarrollaba esa enseñanza, dejando en claro que esa enseñanza estaba en manos de un personal eficiente y que su misión era totalmente importante

Al respecto debemos decir que lo documentación analizada en las escuelas, demuestra el sentido centralizador y aglutinador del aparato estatal en relación a la educación religiosa. La DGER contaba con la imprescindible tarea de los mencionados inspectores a fin de asegurarse que la mayor cantidad de maestros y alumnos asistan a escuchar los mensajes político-educativos sobre el tema. Algo que queda reflejado en la concentración que se realizó hacia 1950 en el Colegio Nacional de la ciudad y que presidida por el Canónigo Antonio Rodríguez¹⁶ exhortó a los inspectores que a “procuren la mayor asistencia posible de maestros a la concentración ya que la misma resultará de gran provecho para quienes tienen a su cargo la enseñanza de religión¹⁷”.

En relación a lo pedagógico, sin dudas el elemento central de la tarea escolar, está asociado a la transmisión de contenidos cultural y epistemológicamente validados, por lo que en esta lógica de control/difusión los inspectores debían

¹⁶ Inspector General de Enseñanza Religiosa

¹⁷ 1950, Libro histórico Institucional de la Escuela Nacional N° 34 “Misiones” ciudad de San Luis.

inspeccionar los contenidos que se enseñaban y los materiales a utilizar en el espacio de enseñanza religiosa. En esta misma línea, la reglamentación de la ley indicaba que programas de estudios, textos y la designación de los maestros se debían efectuar con la anuencia de la autoridad eclesiástica. En este caso para Bianchi (1996, p.159) estas consultas debían ser únicamente “a los efectos de resguardo de la ortodoxia en la enseñanza de la religión”. Debemos destacar que, tanto maestros titulares como suplentes debían cumplir con las orientaciones que transmitían los inspectores en pos de evitar posibles errores, deformaciones y desviaciones en la transmisión. Algunos asientos de inspección analizados demuestran que los suplentes debían estar preparados para cuando deban estar al frente de la clase de espacio y evitar de esta manera perder el control sobre lo que se enseña. Al respecto, en el caso de la inspectora Ojeda de Becerra Pérez en su visita a la escuela Nacional N° 34 “Misiones” deja claro que en el caso del personal suplente “debe ser imperiosamente orientado y controlado en su labor diaria procurándole los elementos indispensables como programas y texto oficial de instrucción religiosa¹⁸”. En la enseñanza primaria, en el programa de conocimientos, Somoza (2006) destaca el hecho de que, a diferencia de los demás espacios que integraban ese segmento (historia, geografía, etc.) no superaban las 5 páginas, el apartado de religión tenía 16. Este nivel de detalle es interpretado por Somoza (2006, p.146) como una forma de no dejar nada “librado a la iniciativa del educador”.

En lo referente a la utilización de los libros de textos oficiales, la inspección tenía como principal misión la de controlar que los maestros se apeguen a los libros provistos por ser considerados idóneos. El texto más utilizado y recomendado por los inspectores de religión fue la “obrita” destinada a la enseñanza primaria¹⁹ redactada por el Presbítero italiano Juan Scavia, que aparece mencionado en numerosos asientos de inspección a modo de permanente recordatorio de la importancia de su uso: “Deben trabajar con el libro Instrucción Religiosa y Cien Lecciones de Historia Sagrada, necesario para facilitarles el cumplimiento de su misión²⁰”.

18 1949, Asiento de inspección, Escuela Nacional N° 34 “Misiones” de la ciudad de San Luis.

19 Así se presenta el material para uso escolar. como una forma de acercar la religión de manera sencilla a los educandos.

20 1949, Asiento de inspección, Escuela Nacional N° 34 “Misiones”, ciudad de San Luis.

En este mismo sentido, la circular N° 2573 de Inspección General de Provincias, en 1948 haciendo referencia al ítem “estadística y organización”, en el punto 4 en relación a los contenidos se refiere a dos aspectos centrales de fines de la década de los 40, al material ilustrativo y a la necesidad de “correlacionar” el espacio con lengua, historia y ciencias naturales, entre otras.

En relación a la observación de las clases de religión ésta se realizaba de igual manera que en las demás materias, inspeccionado además los planes generales de trabajo de los maestros para constatar el desarrollo de las clases y los temas abordados de acuerdo a lo dispuesto por el consejo, sin dejar de resaltar la necesidad de adaptar el contenido al niño y el valor formativo de la materia. Este es el caso del asiento de inspección en 1952 se ordena que:

Recursos: narraciones, bien sea parábolas del evangelio, ya sea pasajes de la vida de N.S Jesucristo y cuentos morales anécdotas, etc. ilustraciones, las cuales son más convenientes para grados inferiores, para los superiores ilustraciones tipo sinopsis gráficas (...) De este modo hará una orientación racional de los niños hacia la 'fe y la virtud (Escuela Provincial N°4 “Pringles”, p, 61).

En referencia al control sobre la forma que debía adquirir la enseñanza, la documentación analizada hace referencia al detenimiento con que los inspectores indagaban los planes generales de trabajo de los maestros. Aspecto considerado clave ya que en los mismos podía apreciarse parte importante de la labor del docente en relación al compromiso con el que asumen su tarea. Al respecto vemos dos ejemplos en dos años distintos (1949-1950) donde la misma inspectora deja escrito en sus visitas a la Escuela Nacional N°5 “Tucumán”:

Al realizar la primera visita del año, recorro desde 1° inferior hasta 5° grado de los dos turnos, y compruebo que a pesar del poco tiempo transcurrido del curso escolar ya se ha iniciado el programa oficial, ofrezco algunas sugerencias tendientes a la mejor marcha y mayor afianzamiento de la enseñanza de esta asignatura (...) en el 4° grado dicta clase de religión la maestra de 3° siendo la preparación muy

suficiente y adecuada y se cumple con los cuadernos de asuntos, carpeta de ejercicios, de ilustraciones y trabajos de los alumnos. (...) A partir del visado del registro correspondiente, y todas las carpetas de planes generales de trabajo puede apreciarse preocupación por preparar las clases asegurando así el éxito de la enseñanza.

Sobre este mismo tema, en el inciso “d” de la circular N° 2573, de noviembre de 1948 se hace mención a que el inspector debía comprobar si se consignaba religión en el cuaderno de asuntos del maestro y la calidad del material ilustrativo. Este aspecto está asociado a los postulados pedagógicos asumidos, en relación a la renovación de las prácticas de enseñanza que debían romper con el verbalismo y el enciclopedismo normalista. Contrariamente a ellos se debía adoptar una educación de carácter práctico, con valoración de la experiencia directa, en el marco de un espiritualismo nacionalista que tenía como pilares la consideración del medio donde se vive y el momento histórico en el que se lo hace. En relación a este tema, la inspectora Ojeda de Becerra Pérez, en su visita a la escuela deja como recomendación al director que la enseñanza del espacio busque confrontar normas morales con acciones de la vida cotidiana e intente una enseñanza “alegre y entusiasta”. No obstante y más allá de las recomendaciones sobre el material y la lectura, en una visita Becerra Pérez, reconoce la labor de directores y docentes en relación a la búsqueda de material completo y adecuado y que son los propios maestros quienes elaboran el material entre los que destaca: pinturas, modelados, teatro de sombras. En este mismo asiento de inicios del ciclo lectivo de 1947²¹, donde se presenta un cuadro sinóptico sobre la Creación, se deja en claro que la conclusión moral, en relación a la interpretación y reflexión que deben hacer los educandos y a la que debe arribarse luego de utilizar este material, es que debe valorarse la obra del “Sumo Hacedor” y valor la posesión del alma, que es en definitiva “imagen y semejanza de Dios”. Resulta relevante en relación a este trabajo la forma en que se cierra la comunicación, a partir del poema “La conciencia”.

21 Comunicación del 10 de abril de 1947 relevada de la escuela Nacional San Martín de la ciudad de San Luis.

¡Conciencia nunca dormida,

Nulo y pertinaz testigo
Que no dejas sin castigo
Ningún crimen en la vida!
¡La ley calla, el mundo olvida!
Más ¿Quién sacude tu yugo?
Al sumo hacedor le plugo
Que a solas con el pecado
Fueses tú para el culpado
Delator, juez y verdugo

G. Núñez de Arco

Estas recomendaciones permanentes tenían una lógica de recomendación/control del cumplimiento de lo sugerido. Es decir, que en los lugares alejados no se hacían más de dos visitas por año, por lo que en una primera instancia se observaba, se recomendaba de acuerdo a las instrucciones impartidas desde la superioridad, para en una segunda visita controlar si se estaba cumpliendo con las directivas impartidas:

En el día de la fecha realizo mi visita en mi carácter de inspector de religión (...) en general todo el personal ha sabido interpretar las orientaciones dadas por el suscripto, puesto en evidencia en la confección de planes generales. (...) Cuando el maestro lo crea conveniente, las distintas oraciones: Padre Nuestro, Ave María, pueden ser motivo de comienzo o terminación de la clase, pero siempre esa oración será dedicada, indicando al niño que debe dirigirse a Dios, ya sea para pedirle un favor o darles gracias por un beneficio recibido (Asiento de inspección, Escuela Provincial N° 1 Lafinur, Ciudad de San Luis) 1949, p 136.

En este marco, algunos directores recibieron elogios por el apoyo moral que éstos daban a esta enseñanza y felicitaciones por promover la compra, junto

a todo el personal de la escuela, de “hermosos” crucifijos e imágenes para la dirección y cada una de las aulas, además de aportar material de su propiedad para ilustrar la enseñanza de la religión. Tal es el caso del director de la escuela Nacional N° 37 “San Martín” de quien se deja constancia que:

Tiene el director de su propiedad un abundante material ilustrativo formado por hermosos cuadros de siluetas que resumen todo el año litúrgico de la iglesia y la vida de nuestro señor Jesucristo. (...) Este material al ser utilizado por los maestros no hay duda que contribuirá en forma eficaz al éxito de la enseñanza religiosa.

Se trata entonces de un conjunto de actividades de las que participa activamente la iglesia, que se articulan en torno a la religión y que tienen en los inspectores a personajes centrales en esta misión. En esta misma línea las circulares N°13, 14 y 15²² de Inspección Seccional y la N°2 de Enseñanza Religiosa, notifican a los directores sobre la necesidad de la creación de “bibliotecas tipo” confeccionadas según un listado de la inspección, para todos los grados y de cuyo armado, serían responsables cada maestro. El objetivo de la construcción de la biblioteca es la de difundir esta lectura religiosa y permitir que los niños lleven estos ejemplares a sus hogares, obviamente llevando un registro de quienes los llevan.

Pero, la circular no se detiene en la sola construcción de la biblioteca, sino que exige por un lado que sean los mismos maestros quienes lean en primer término el material “cuidadosa y reflexivamente” y que “es claro que el director y el deben conocerlas a todas”, sin contemplar la posibilidad de que alguno no esté de acuerdo con esta enseñanza.

En el caso de las escuelas del interior la puesta en marcha de bibliotecas escolares sobre el tema, era crucial para “completar” la formación ofrecida en el espacio curricular y evitar las posibles desviaciones del ámbito rural²³. Una acción que los inspectores recomendaban a los maestros:

²² Circular del 24 de abril de 1952, relevada de la Escuela Nacional N°37 “San Martín”

²³ Hacia mediados de 1948 un inspector describe la población que asiste a la escuela como “carentes de reglas de urbanidad” y criados en un ambiente “sui generis”. Asiento de inspección Esc. Nacional N° 5 de Beazley, p. 49.

Es una realidad la iniciativa de la señorita Stella Torres sobre formación de la biblioteca de la escuela con libros de religión que ha sido inaugurada el día 12 de octubre con presencia del Rdo. Padre Javier Llorente. Asimismo con satisfacción que esta biblioteca cumple exitosamente su finalidad confeccionándose un registro de lectores que a la fecha suman 20 niños. Encuentro al personal de esta escuela muy buena voluntad y espíritu de colaboración (...) que ello sea para satisfacción propia en su carrera docente y para mayor gloria de Dios (Asiento de inspección, Escuela Nacional N° 5 “Tucumán”, Beazley) 1952, p, 107.

En relación a la orientación sobre las clases, podemos decir que uno de los recursos más usados por los inspectores era sin dudas el de las “clases modelo”, aspecto que sin dudas se convirtió en una marca distintiva en los mismos. En ellas, asumiendo su rol de maestros de maestros (Lagarralde, 2007) los inspectores, tomaban el control del grado para demostrarle al maestro cómo debía realizarse una buena clase. En el caso de las de religión se destacan en los asientos de inspección escritos por el inspector S. Témoli hacia 1954 relevados de la Escuela Nacional N° 5 “Tucumán” donde se conjugan elementos específicamente didácticos con otros relacionados al control jerárquico del cumplimiento de las normativas oficiales y los contenidos a trabajar:

En esta oportunidad con el objeto de orientar y colaborar con los docentes en su clase sobre la Semana Santa dicto clases en todos los grados relacionados con la vida pasión y muerte de nuestro señor Jesucristo” (...) “se inspeccionan todos los grados de primaria desde 1° inferior hasta 5, observo el desarrollo del programa oficial y dicto una clase modelo, reviso el cuaderno de asuntos, carpeta de ejercicios, ilustraciones, trabajos de los alumnos”.

No caben dudas de que la enseñanza de la religión contó en San Luis con una difusión y un control permanente de los inspectores nacionales y provinciales.

Su presencia en las escuelas tenía además un claro rol social, el de vincular a la escuela con los acontecimientos relevantes de la doctrina católica, sin importar en ocasiones que formen parte de los programas oficiales. En adición a este punto S. Tévoli, concurre a la escuela en el año 1954 para hacer recordar un acontecimiento importante en la historia de la vida de la iglesia católica: la proclamarlo del año Mariano universal por el Papa Pío XII, por lo que recomienda a los maestros que dictan religión:

En forma especial se intensifique el conocimiento de la Excelsa prerrogativa de la santísima Virgen, divina maternidad, inmaculada concepción, perpetua virginidad, y asunción a los cielos, haciendo con ello que se mejoren las costumbres y alcanzar la tan anhelada paz para los individuos y los pueblos. Se procuran todos los grados intensifique en profundidad y extensión el estudio de los temas marianos que integran los programas de la materia a fin de que la celebración de este centenario no solo encienda en todos los alumnos la fe católica y la devoción a la Virgen Madre de Dios, sino también para que la vida de los cristianos se conforme lo más posible a la práctica de las virtudes, al ejemplo de la virgen. Tiene el pueblo de Beazley como patrona y protectora Nuestra Señora del Rosario, se tendrá presente el llamado de nuestra señora de Fátima cultivando en los niños la devoción del Rosario, para que vuelva a ser realidad la hermosa práctica del rezo del rosario (Asiento de inspección, Escuela Nacional N° 5 “Tucumán” Beazley) 1954, p, 113.

Para finalizar este apartado diremos además que la religión se enseña (y se controla) desde el jardín de infantes ya que durante el peronismo, la enseñanza de la religión también contemplaba la educación de los niños en el jardín de infantes. En ese caso, el nivel, escasamente desarrollado en la provincia, recibía el control y la orientación de la inspección. En el caso de la Escuela N° 1 “Maestras Lucio Lucero²⁴” hacia mediados de 1951 la documentación da cuenta de las circulares que desde la Inspección de la Enseñanza Religiosa se envía, mediante la Inspectora de Jardines y Hogares Infantiles, a la directora del establecimiento para dejar

²⁴ Escuela pionera en la provincia en el desarrollo del Nivel Inicial en la provincia.

constancia de lo que cada docente debe desarrollar en su programa. Lo curioso de este caso es que la directora responde ante el pedido de la inspección que la enseñanza de la misma debe estar acorde a la edad evolutiva de los niños, algo que por otra parte se supone que desde la inspección se debía conocer. No obstante recuerda al personal que mediante circular N° 4 “se envían recomendaciones desde la inspección de religión donde se bosqueja brevemente la importancia de la enseñanza religiosa y la moral, se agregan algunos modelos de planes de trabajo²⁵.”

La ruptura entre peronismo y catolicismo: de la supresión de la enseñanza de la religión a la inspección de religión sin Perón

El final del complejo vínculo entre este movimiento y la iglesia católica supuso por un tiempo la supresión de la enseñanza de la religión. A mediados de 1954 se disolvió la DGER y más adelante en 1955 se decidió quitarla como espacio obligatorio en todo el país, mediante la Ley 14401, sancionada el 5 de junio. ¿Acaso la mitificación de la figura de Eva, sobre todo luego de su muerte en 1952, y la sacralización del movimiento y del propio Perón propiciaron el malestar de la iglesia? ¿O la convicción del peronismo de no ceder del todo en la formación de las nuevas generaciones en el catolicismo? Al respecto Segovia, a la hora de analizar la formación ideológica del peronismo entiende que este movimiento luego de un discurso inicial en el que Perón decía seguir a Dios y restaurar la religión a través del justicialismo utilizando términos y preceptos cristianos, éste fue siendo paulatinamente reemplazado por “el código de valores peronistas”, contenido de la doctrina peronista y creados por el propio Perón. Al respecto para Luna (1986) hacía el final del primer peronismo el apoyo que había recibido en el inicio de su presidencia por parte de “la clerecía menor y de algunos prelados, de creyentes a quienes seducía la idea de soldados cristianos, que transmitía el joven coronel, de la grey católica que había recibido con gratitud la ley de enseñanza religiosa, había adelgazado considerablemente” (Op.Cit. p 197).

Lo concreto es que en San Luis, luego de desarrollar una extensa tarea, los inspectores de religión dejaron de asistir por un tiempo a las escuelas.

25 Escuela Maestras Lucio Lucero, Ciudad de San Luis. 1951,

Esta situación causó un importante revuelo en las escuelas ya que, la materia antes fetiche de la nueva escuela peronista, pasó a convertirse en un elemento molesto para los actores educacionales de presencia directa en las escuelas. Fueron los directores quienes recibieron la mayor presión una vez ordenada la supresión de la enseñanza de la religión en la provincia en 1954. Los libros históricos institucionales demuestran la ausencia de claridad de las directivas llevadas a cabo y las demandas de la máxima autoridad escolar para que se los instruya sobre qué hacer con el dictado de ese espacio. Esta dificultad se puede apreciar en el caso de una escuela provincial del interior de la provincia, a partir del desarrollo de dos momentos de la comunicación institucional entre directivos y la inspección seccional. En un primer momento la directora solicita directivas para actuar ya que explica que como no recibió notificación de suspender la enseñanza de este espacio, necesitaba saber si la materia también figuraría en las libretas de clasificación. La respuesta de la inspección, hace alusión a la Circular N° 7 donde se estipula la supresión momentánea de la enseñanza de la religión católica y moral por lo que la escuela debe dejar inmediatamente de dictar clases sobre la materia²⁶.

El golpe de estado de septiembre de 1955 que instaló la presidencia de facto de Lonardi y Aramburu no sólo terminó con el gobierno de Perón, sino que significó en la provincia la reaparición de algunos inspectores de religión en los establecimientos escolares desde octubre de ese mismo año. Este es el caso del inspector de religión Presbítero A. Sottile quien deja constancia de su labor en el libro de asientos de inspección en una escuela del interior provincial el 5 de octubre de 1955:

He inspeccionado ambos turnos (...) después de haber recorrido todas las secciones de grados, salvo 5 y 4 por encontrarse ausentes, debo confesar que la impresión es grata. La orientación en esta enseñanza es algo ya efectivo, los maestros han comprendido la eficacia de esta materia en la formación del niño y tratan de aplicarlo en forma práctica. Dejo librada a la dirección el saber estimular en el libro de actuación profesional, la labor docente de cada uno, puesto que en el contacto diario e inmediato está en mejores condiciones de

²⁶ Circular N° 7 de mayo, relevada de la Escuela Nacional N° 37, ciudad de San Luis, 1955.

contrapesar está labor (Asiento de inspección, Escuela Provincial N° 48, 1955, p. 10.).

De este asiento se desprende, que la satisfacción en el inspector está asociada a la continuidad del espacio destinado para religión y al reconocimiento del efecto que éste tiene sobre los niños. Además Sottile deja claramente estipulada la necesidad del control jerárquico por parte de los directores dejando registro en el cuaderno de actuación profesional de los maestros sobre su desempeño.

Entendemos que esta documentación refleja, el plan del catolicismo por contrarrestar la laicidad de la ley 1420, e imponer su misión apostólica en la enseñanza va más allá de su ocasional vínculo con el peronismo. Una relación en la que la iglesia católica obtuvo beneficios que no habían recibido de ningún otro gobierno hasta ese momento.

Algunas apreciaciones a modo de cierre parcial

El análisis que aquí presentamos forma parte de un trabajo más amplio, a su vez resultado de un trabajo investigativo que se viene realizando desde hace más de una década y que ha tenido como objeto central el de indagar en las particularidades de la formación de maestros normalistas en la provincia de San Luis, asumiendo el punto de vista que nos proporciona la historia social de la educación en un plano local y regional.

El propósito de esta producción ha sido analizar, en el marco de la compleja relación entre peronismo y educación, y considerando las particularidades del escenario local, las tareas de los inspectores de religión a los que describimos como parte fundamental del engranaje político peronista, en lo educativo y cultural, en una provincia profundamente conservadora, utilizando para ello la posibilidad de contar con documentos inéditos rescatados de asientos de inspección y los cuadernos de correspondencia institucionales.

En este caso hemos podido dar cuenta de una permanente alusión por parte de los inspectores a términos asociados al apostolado que debían realizar sus

subordinados. Es decir, que si en los inicios del magisterio argentino se asociaba la función de la maestra/o a la del apostolado laico en este periodo los términos como “noble misión o “destino patrio” modifican la visión anterior y la convierte bajo el control de los inspectores en un sentido de apostolado religioso ya que en definitiva se trataba para los inspectores, de una cruzada a favor de la presencia de Cristo en las escuelas, una misión que requería deberes ineludibles. Así lo había dejado esclarecido Monseñor Francescci (citado por Bianchi, 1996, p. 172) cuando sostenía hacia 1947 que esta enseñanza “implica gravísimos deberes” por lo que esta instrucción, debía *“ser elevada no sólo por la técnica pedagógica, sino también y sobre todo por su contenido espiritual y doctrinario: todo rutinarismo, todo esfuerzo puramente mnemónico, toda chabacanería, toda impropiedad en los términos debe alejarse de ella”*.

No obstante la utilización de estos términos tienen además, su lugar en la construcción de la mística peronista, en relación a la búsqueda de elementos que se sacralizan en relación a la conjugación de la figura del líder y de su doctrina (Somoza 1997). En este mismo la utilización de estos términos cargados de religiosidad como “doctrina, adoctrinamiento, apóstoles”, mística, por parte de la discursividad peronista, fue parte de la funcionalidad de la reimplantación de la enseñanza religiosa en relación a la función que debía cumplir la escuela pública (Somoza, 1997, p.9) A mediados de la década del 40, los asientos de inspección hacían referencia al retorno a la argentinidad de las escuelas, en un movimiento que se iniciaba según esa idea en el reconocimiento de las raíces, algo que se pudo observar por ejemplo en las “sugerencias para leer y comentar” que se recabaron de escuelas nacionales en la provincia y que dan cuenta de la influencia del clero en la independencia argentina. En ese orden la lectura de fragmentos de textos de Avellaneda, Mitre, Fray Justo Santa María de Oro y Alberdi, buscan destacar dos elementos fundamentales a la hora de pensar en la independencia argentina y en los hombres del congreso de Tucumán, el hecho de que eran “patriotas y religiosos”.

En relación al mencionado control en relación a directores y maestros, se puede advertir una preocupación permanente de los inspectores por sugerir y orientar, a partir del desarrollo de clases, modelos demostrando las formas correctas de enseñar. Esto resulta relevante si consideramos el esfuerzo realizado por conciliar los principios de la doctrina católica con los fundamentos de la renovación pedagógica peronista.

Entendemos la idea inicial del peronismo de formar generaciones morales y cristianas en un momento local que graficamos como de clímax en relación a la importancia de las tareas de estos inspectores presentes permanentemente en escuelas participando de actos y festividades.

Aparte del trabajo que se realizaba dentro de las escuelas, en el ámbito social y cultural se puede decir que los inspectores de enseñanza religiosa cumplieron en la provincia una importante tarea de difusión de la doctrina católica. De esta forma reuniones y encuentros educativos y culturales organizados desde el gobierno nacional contaban con la imprescindible tarea de los mencionados inspectores a fin de que la mayor cantidad de maestros y alumnos participen.

Bibliografía

BIANCHI, S. (1996) “Catolicismo y peronismo en la educación como campo de conflicto (1946-1955)”. Anuario del IEHS, Tandil.

CAIMARI, L. (1995,) *Perón y la Iglesia Católica. Religión, Estado y sociedad en la Argentina (1943-1955)*, Ariel Historia, Buenos Aires.

DOMENICONI, A (2015)*La enseñanza religiosa en la formación de maestros en las Escuelas Normales de la ciudad de San Luis, durante el primer peronismo*. Tesis Doctoral. UNCuyo.

DOMENICONI, A. & AUDERUT, C. (2012) “La educación religiosa en la formación de maestras puntanas y su contexto (1946 -1952)”. XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. Sociedad Argentina de Historia de la Educación y UNT. ISBN 978-950-554-764-7.

FIORUCCI, F. (2010) “El campo escolar bajo el peronismo”. En: VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología: La Plata.

FOUCAULT, M (1984) El juego de Michel Foucault, en Saber y verdad, Madrid: ediciones La piqueta, pp.127-162. Disponible en <http://www.con-versiones.com.ar/nota0564>

FOUCAULT, M. (1996): *La Arqueología del Saber*, Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI Editores.

FUNKER, M (2009) “Cristo en las aulas”. “La enseñanza religiosa en las escuelas del territorio pampeano (1943-1948)” XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche.

MUHALL, G. (2003) “San Luis, hombres y mujeres constructores de su historia”. Biblioteca pública digital. Recuperado de <http://biblioteca.sanluis.gov.ar:8383/greenstone3/library/collection/literatu/document/HASH01592d90f0ee2359feb1c2d6>

LAGARRALDE, M. (2008) La formación de la burocracia educativa en la Argentina : los inspectores nacionales y el proceso de escolarización, 1871-1910. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires. Recuperado de <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/1028>

LUNA, F. (1986) Perón y su tiempo. Sudamericana: Buenos Aires.

PEREIRA, N. (2020) Continuidades y rupturas en la inspección de la enseñanza en San Luis entre 1930 y 1955. Política, pedagogía e imaginarios sociales. Tesis doctoral. UNSL-FCH.

PLOTKIN, M. (1994) Plotkin, M. (1994): Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955), Buenos Aires, Argentina, Ariel.

PETTITI, M. (2005) “Una aproximación al sistema educativo primario argentino durante el peronismo. El caso de la provincia de Buenos Aires”. JO - Vegueta: Anuario de la Facultad de Geografía e Historia, ISSN 1133-598X, N° 9, 2005-2006, pags. 63-76

PUIGGRÓS, A. Y BERNETTI, J. (Dir.) (1993): Peronismo: cultura política y educación (1945-1955), Buenos Aires, Argentina, Editorial Galerna.

SEGOVIA, J. (2005) *La formación ideológica del peronismo*. Buenos Aires: Ediciones del Copista.

SAMPER, O (2015):“La formación del Peronismo en San Luis. La dirigencia política tradicional y la intervención federal de 1943-1946”, enRevista de Estudios Marítimos y Sociales, Año 7/8, N° 7/8. Disponible en<https://estudiosmaritimossociales.org/wp-content/uploads/2016/01/artc3adculo-samper-2.pdf>

SOMOZA RODRÍGUEZ (1997) Una mirada vigilante. Educación del ciudadano y hegemonía en Argentina (1946-1955). En: CUCUZZA (Dir.) Estudios de Historia de la educación durante el primer peronismo. Buenos Aires: Los libros del Riel.

SOMOZA RODRÍGUEZ (2006) Educación y política en Argentina (1946-1955). Buenos Aires: Miño y Dávila.

TEOBALDO, M. (2011) ¡Buenos días Sr. Inspector! Córdoba: Efyh,

TORRES, G. (2014) Iglesia católica, educación y laicidad en la historia Argentina. Hist. Educ. vol.18 no.44 Santa María Sept./Dec. 2014. Disponible en https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S223634592014000300010&lng=es&tlng=es

ZANATTA, L. (1996) *Del estado liberal a la nación católica: iglesia y ejército en los orígenes del peronismo, 1930-1943*. Bs. As.: Universidad Nacional de Quilmes.

ZANATTA, L. (2009) Breve historia del peronismo clásico. Bs. As. Editorial Sudamericana.

Fuentes documentales

Libro de Asientos de inspección, Archivo Escuela Nacional N° 34 “Misiones” (San Luis Capital). 1946-1955.

Libro de Asientos de inspección, Archivo Escuela Nacional N° 37 “San Martín” (San Luis Capital). 1947-1955.

Libro de Asientos de inspección, Archivo Escuela Nacional N° 5 “Tucumán” (Beazley) 1940-1955.

Libro de Asiento de inspección, Archivo Escuela Provincial “Jardín de Infantes Maestras Lucio Lucero” (San Luis Capital).

Libro de Asientos de inspección, Archivo Escuela Provincial N° 1 “Lafinur” (San Luis, Capital).

Libro Histórico Institucional, Archivo Escuela Provincial N° 2 “Rivadavia” (San Luis, Capital).

Cuaderno Histórico Institucional, Archivo Escuela Provincial N° 48 “Faustino Berrondo” (San Francisco del Monte de Oro).

Nicolás Alejandro Pereira: Lic. en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de San Luis. Profesor Adjunto Exclusivo. nicolasunsl@gmail.com

Entretejiendo pedagogías decoloniales y concepciones no eurocéntricas de niñez. El caso de la Escuela- Ayllu de Warisata

Santiago Morales

Paula Shabel

Recibido Diciembre 2020

Aceptado Febrero 2021

Resumen

En el siguiente artículo nos proponemos estudiar una experiencia político-pedagógica desarrollada en Bolivia durante la década de 1930 en el seno de una comunidad quechua-aymara. La misma fue denominada por sus protagonistas como la Escuela-Ayllu de Warisata y, a pesar de su enorme relevancia local, ha sido poco considerada en la historia de la educación latinoamericana. En un ejercicio de memoria propia volvemos sobre ese pasado desde las perspectivas decoloniales contemporáneas, como marco epistemológico desde donde analizar lo sucedido y comprender mejor nuestro presente.

Nos interesa, especialmente, detenernos en la concepción de infancia con la que se trabajaba en la escuela, el lugar que niños y niñas adquirirían de co-constructores de la institución y de la comunidad toda, así como el vínculo que allí se establecía entre educación y trabajo productivo, tareas compartidas intergeneracionalmente. Para lograr el objetivo trabajaremos con fuentes escritas por uno de los fundadores del proyecto y otros pedagogos que han realizado ya algunas aproximaciones al caso.

Palabras Clave: Niñez – Pedagogía – Trabajo - Perspectiva Decolonial

Linking decolonial pedagogies and non-Eurocentric conceptions of childhood. The Ayllu School of Warisata case-study

Abstract

In the following article we study a political-pedagogical experience developed in Bolivia during the 1930s within a Quechua-Aymara community. It was called by its protagonists the Escuela-Ayllu de Warisata and, in spite of its enormous local relevance, it has been little considered in the history of Latin American education. In an exercise of our own memory we return to that past from contemporary decolonial perspectives, as an epistemological framework from which to analyze what happened and to better understand our present.

We are especially interested in looking at the concept of childhood as it was worked on in school, the place that children acquired as co-constructors of the institution and of the entire community, as well as the link that was established there between education and productive work, tasks shared inter-generationally. To achieve this objective, we will work with sources written by one of the project's founders and other educators who have already made some approaches to the case.

Key Words: Childhood – Pedagogy – Labour - Decolonial Perspective

Introducción

En el siguiente artículo nos interesa revisitarse el caso de la Escuela-Ayllu de Warisata a fin de resaltar su perspectiva pedagógica decolonial en relación con la mirada que se tenía sobre los niños y niñas y con el nexo que proponía entre educación y trabajo.

Como plantea Enrique Dussel, “las culturas poscoloniales deben efectivamente descolonizarse, pero para ello deben comenzar por autovalorarse” (2015: 285). En este sentido, consideramos que son realmente significativos y actuales los

aportes que la experiencia de Warisata tiene para hacernos hoy, en miras de construir proyectos pedagógicos descolonizadores.

A pesar de su corta duración (1931 - 1940) fue una experiencia fundante de las luchas de los pueblos indígenas de toda Abya Yala (nombre nativo para el continente americano) por su derecho a una autoeducación y es un hito fundamental del legado histórico de los pueblos que, en lucha por su liberación, han enlazado la perspectiva decolonial a la práctica pedagógica. Es una experiencia que nos permite, como escribiera Catherine Walsh, “pensar lo decolonial pedagógicamente y lo pedagógico decolonialmente” (2013: 31).

Creemos que la Escuela-Ayllu¹ de Warisata todavía no fue lo suficientemente explorada como experiencia pedagógica descolonizadora, en el sentido de que poco se ha publicado al respecto (Mejía Vera, 2005; Elortegui 2016; Nodrid, 2019), a pesar de que, durante el período de su vigencia e incluso posteriormente, por la singularidad de su siembra en los diferentes pueblos indígenas, ha contribuido significativamente a resquebrajar la lógica del patrón de poder moderno/colonial (Quijano, 2000). Quizás justamente por esa potencia cuestionadora del orden es un relato que poco se ha contado y sobre la que nos proponemos echar luz, en un ejercicio benjaminiano de contar la historia a contra pelo (Benjamin, 1982).

Para empezar, contextualizaremos la experiencia de la Escuela-Ayllu de Warisata y describiremos muy sintéticamente sus características, prestando especial atención a los dos aspectos que nos interesa profundizar aquí: su concepción de niñez y su mirada en torno a la relación entre educación y trabajo. Luego entretejaremos dicha experiencia con los aportes que, tanto las pedagogías decoloniales como las teorías críticas de infancias, vienen haciendo para pensar no eurocéntricamente a la niñez y al nexo entre trabajo y educación en la infancia.

Para este trabajo hemos tomado fundamentalmente, en tanto documento histórico, el libro *La Escuela ayllu de Warisata* (2015 [1962]), memoria histórica realizada por Elizardo Pérez (co-fundador de la escuela) a pedido de la comunidad de

¹ En el mundo andino, el *Ayllu* es la familia que no se limita al linaje sanguíneo, sino que abarca a toda la comunidad, entendiendo por comunidad tanto a los seres humanos como a la naturaleza en su conjunto (Domic Ruiz, 2004)

Warisata. Y junto con él, dos trabajos de Carlos Salazar Mostajo, quien también fue participante de la experiencia. El primero, ¡Warisata Mía! y otros artículos polémicos (1990 [1983]), de modo ensayístico y testimonial narra la historia de la experiencia. Y el otro, un sugerente ensayo titulado La TAIKA. Teoría y práctica de la Escuela Ayllu (1992 [1986]), donde analiza la pedagogía practicada en la escuela. Estos textos son, en general, las únicas fuentes en las que se basan los estudios que se realizan sobre la Escuela-Ayllu.

La Escuela-Ayllu de Warisata

La fundación de la Escuela-Ayllu de Warisata en Bolivia no fue un hecho aislado. Fue la expresión máxima de un largo proceso de lucha de los pueblos indígenas de tierras altas por lograr una autoeducación para librarse del yugo de la opresión colonial, que persistía con fuerza, a pesar de los casi cien años de independencia nacional (Mires, 2009).

Ya comenzado el siglo XX, las comunidades indígenas seguían sufriendo la expropiación de tierras, además de una exclusión absoluta de los procesos políticos oficiales que estaban en manos de una pequeña élite blanca y urbana. Este grupo, fraccionado hacia su interior y dedicado a las mutuas destituciones en una república que no había visto jamás la democracia, se unía sin problemas ante el enemigo común que representaban el indio y el mestizo. Contra estas figuras el Estado boliviano descargaba su violencia militar y todo el odio social necesario para generar humillación y dolor.

Frente a esta opresión de carácter estatal, las comunidades del altiplano habían organizado, en las últimas décadas, desde revueltas armadas (como la del cacique Wilka en 1899²), hasta escuelas indígenas en la absoluta clandestinidad, dirigidas por autoridades indias. El propio Avelino Siñani (1981-1941), nacido en Warisata y co-fundador de la Escuela-Ayllu, se educó en esas condiciones, dado que estaba prohibido el ingreso de indígenas a la escuela formal, y educó -desobedientemente- a sus hermanas y hermanos, acción que le costó la

2 La rebelión del cacique Wilka significó, en la práctica, una reedición de los grandes levantamientos indígenas de la era colonial como los liderados por Túpac Amaru y Micaela Bastidas y por Túpac Catari (Mires, 2009: 229).

permanente persecución de las autoridades y reiteradas estadías en prisión. Sin embargo, pese a dicha hostilidad, nunca dejó de educar, entendiéndolo como un acto político: educar como forma de liberar. Así, cuando en 1931 Elizardo Pérez (1892-1980) llegó a Warisata con el aval del Ministerio de Educación para ser fundador y director de una escuela indígenal, se produjo la sociedad “E. Pérez - A. Siñani” que tanto bien le supo hacer a la comunidad local y al conjunto de los pueblos indígenas de la región.

La apuesta estatal era por una escuela indígenal para la erradicación de la tradición comunitaria y la vaguedad que le adjudicaban a las comunidades, tan lejos de la modernidad que atrasaban a toda la nación (Mires, 2009). Sin embargo, las autoridades oficiales, debilitadas por la Guerra del Chaco contra Paraguay y la crisis política permanente, no pudieron controlar al maestro Pérez en su profunda alianza mestiza y su manifiesto de libertad pedagógica. A tal punto se distanciaron del proyecto colonial de las autoridades bolivianas, que más tarde escribiría en sus notas uno de sus participantes, Carlos Salazar Mostajo: “Warisata no pertenece al Estado. Warisata ha sido hecha por unos cuantos hombres, lejos de toda ayuda oficial” (1990: 7).

Pero esto no fue tan evidente el 02 de agosto de 1931, cuando se fundó la Escuela-Ayllu de Warisata, a 100 km de la ciudad de La Paz, en una región de población mayoritariamente aymara. Fue en el proceso de materialización del proyecto que Elizardo adoptó una crítica radical (que había sido moderada hasta entonces) a la doctrina civilizatoria oficialista, a la vez que la comunidad inició un proceso de revitalización de sus instituciones aymaro-quechuas, entre ellas la *ulaka*, la forma suprema de autoridad local. Lo que en un comienzo fueron reuniones semanales para organizar todo lo referido a la construcción del proyecto de la escuela, poco a poco se fue convirtiendo en una *ulaka* de la Escuela. E inmediatamente esa *ulaka* -que pasó a llamarse Parlamento Amauta y se constituyó en el órgano máximo de decisión de la escuela- se convirtió en la *ulaka* de la comunidad: porque los problemas de la escuela eran los de la comunidad, porque la gestión de la escuela pasó a ser la gestión de la comunidad. Es decir, la comunidad comenzó a crear por sí misma una autoeducación para la defensa de sus tierras y su modo de vida. En definitiva, para su liberación.

Desde el Parlamento Amauta, la decisión fundante de lo que sucedió después fue abolir la servidumbre y el trabajo gratuito que las y los indígenas prestaban al subprefecto, al corregidor y al cura. Y junto a ello, la escuela se reapropió de tierras usurpadas por terratenientes, y las y los comuneros donaron parcelas para el campo de cultivo de la escuela.

Lo primero que hubo que hacer, hacia agosto de 1931, fue construir la escuela, en el sentido más literal del verbo. Pero sucedió que los adultos y adultas de la comunidad “se oponían a que los niños dejaran sus ocupaciones escolares para colaborar en la obra constructiva. ‘Para eso estamos nosotros’ decían los indios, dispuestos a realizar cualquier trabajo con tal que a los niños no se les distrajese en tareas que, según ellos, eran pérdida de tiempo” (Pérez, 2015: 105). Sucedió que “el indio estaba con la mentalidad (...) del ‘normalismo’, y creía que la escuela consistía en el alfabeto únicamente” (Pérez, 2015: 108). Menudo logro el de la colonización: había sido introyectada en la comunidad indígena una idea occidental de educación que negaba la forma de entender la niñez, la crianza y la socialización infantil de sus propias comunidades desde tiempos remotos. Pero tras largos debates en el Parlamento Amauta, esa resistencia fue cediendo, y niñas y niños se fueron sumando a la obra constructiva. Años después, los mismos indígenas que se oponían a la participación de los niños y niñas en la construcción de la escuela porque no veían en esa práctica una fuente de aprendizajes vinculada a los saberes “importantes”, “se permitieron criticar a maestros que ‘sólo enseñaban a leer y escribir’” (Pérez, 2015: 107).

Aunque inicialmente el Parlamento Amauta estaba integrado por los adultos, con el transcurso del tiempo los niños y niñas fueron siendo, cada vez más, parte activa de la *ulaka* de la Escuela. El mismo funcionaba con una reunión semanal desdoblada en comisiones, y cada comisión estaba integrada, como mínimo, por un amauta (sabio indígena de la comunidad), un maestro y un estudiante de la escuela. Así, el carácter intergeneracional de las comisiones contribuía tanto a que niños y niñas sean parte de la gestión institucional, como a que fortalezcan su sentido de pertenencia para con la Escuela. De hecho, de las niñas y niños dependían responsabilidades fundamentales del gobierno escolar como la conservación (limpieza y mantenimiento) de todo el edificio, jardines y paseos.

Llamativamente para la época, la Escuela estableció en el “Reglamento de Educación Indígena” como principio filosófico lo que llamaron “co-educación: aceptar alumnos varones y mujeres en edad escolar” (Pérez, 2015: 466) y esto fue otro motivo para fortalecer el enfurecimiento que la sola existencia de Warisata significaba para los latifundistas y los distintos poderes coloniales. No sólo en Warisata se educaban los hijos de los indios: también lo hacían sus hijas. Fue esta clase de decisiones la que le valió la sospecha de comunista a la escuela, motivo por el que, poco a poco, las autoridades comenzaron a vigilarla de cerca. El contexto internacional de guerra fría y un encendido escenario político nacional repleto de facciones volvía a todos sospechosos de traición a la patria, mucho más a quienes se aliaban con los indios (Mires, 2009).

Mientras aumentaban las tensiones sociales en la Bolivia de los años 30s, la escuela crecía y se desplegaba con una organización compuesta por tres espacios de aprendizaje: el aula, el taller y el sembrío. La enseñanza en el aula estaba ligada a las labores cotidianas y a todo lo referido a la alfabetización, apoyando y apoyándose en las tareas del taller y de los cultivos; en el taller se buscaba el entrenamiento para utilizar los recursos del ambiente en su propio provecho; y con las tareas agrícolas, además del autoabastecimiento, se “enseñaba el amor a la tierra, a ampararse en ella lo mismo que darle amparo” (Salazar, 1992: 21-22). Es que, como confesara E. Pérez,

no fui a Warisata para machacar el alfabeto ni para tener encerrados a los alumnos en un recinto frente al silabario. Fui para instalarles la escuela activa, plena de luz, de sol, de oxígeno y de viento, alternando las ocupaciones propias del aula con los talleres, campos de cultivo y construcciones (Pérez, 2015: 105).

Esto le costó a la escuela reiterados ataques por parte de los latifundistas vecinos, y centenares de denuncias al maestro a cargo.

Pero el proyecto se afianzaba en su tierra y la escuela adquirió la forma de la comunidad local, se cimentó sobre su historia y sus modos de ser y hacer en el mundo, se moldeó en los vínculos comunitarios para hacer florecer desde allí los pedagógicos. En palabras del profesor Pérez: “Nuestra misión consistía

en profundizar la búsqueda y revitalizar estas formas del pasado, para que la escuela fuera algo así como el producto biológico y natural de aquella sociedad de indios” (2015: 123). Y para ello, debía contemplar los aspectos productivos, religiosos y festivos, las estaciones del año donde el clima se tornaba demasiado hostil como para estudiar, la disponibilidad de recursos naturales y, por supuesto, el enfrentamiento permanente entre las comunidades y el poder blanco. Todo esto se materializaba en la currícula de Warisata, así como en la organización de los tiempos y repartición de las tareas.

De manera que, más que una “escuela para la vida” se trató de una “escuela de la vida” (Salazar, 1992), en el sentido de que lo que allí pasaba era la vida misma, la resultante de una experiencia colectiva en medio de una organización social desigual e injusta, que debía ser transformada con las manos y esfuerzo de todos y todas, más allá de la edad (Op. Cit.). Esta forma de ser escuela llevó a la supresión de los exámenes y de las vacaciones: la solemnidad y aparato que rodeaban al examen en los inicios fue siendo reemplazada por “una demostración flexible de aptitudes” (Salazar, 1992: 103); y la escuela no interrumpía sus labores en vacaciones porque lo que allí sucedía era la vida misma de la comunidad, pero se les daba permiso a estudiantes y profesores para tomárselas en caso de necesitarlo (Salazar, 1992: 104). Como reflexionara E. Pérez (2015), “aunque parezca paradoja, la escuela indígena creada por nosotros, para libertar al indio de una manifiesta esclavitud, rescata el trabajo gratuito [entendido como] contribución social a la obra colectiva” (Op. Cit. : 451).

Algunas conceptualizaciones sobre niñez, colonialidad y pedagogías decoloniales

Para una autonomía de pensamiento local resulta tan necesaria la descolonización pedagógica (Guelman y Palumbo, 2018), como la descolonización del lente con el que miramos a las infancias latinoamericanas y del Sur Global en general, como sujeto de esa pedagogía y de la vida toda (Schibotto, 2015; Liebel, 2016; Rabello de Castro, 2020). Con esto nos referimos a abandonar la matriz binaria de la epistemología moderna que jerarquiza un tipo de sujeto (varón europeo, adulto, blanco, heterosexual y cisgénero) y silencia todas las demás voces, imponiendo modelos únicos de ser y hacer (Lander, 2000; Quijano, 2000). Si bien mucho se

ha avanzado en este sentido, sobre todo de la mano del movimiento feminista (Maffía, 2008), aún son escasos los trabajos que dirigen este análisis a los estudios de infancia y logran conectarlo con las teorías críticas del campo que empezaron a emerger a fines de los años 80's (Pavez Soto, 2012). El problema de la falta de ese cruce es que, a pesar de haber generado nuevas miradas sobre esta primera etapa de la vida, “la investigación sociológica de la niñez apunta sobre todo a niñas, niños e infancias en el Norte global” (Liebel, 2016: 253). De ahí la relevancia que le encontramos a la incipiente aproximación que aquí proponemos.

La representación global tradicional de niñez responde a lo que Cordero Arce (2015) llama infancia hegemónica. Significa entender lo niño como “devenir, tabla rasa, preparación, todavía-no, inexperiencia, inmadurez, inocencia, juego y naturaleza” (Op. Cit. pp. 128-129), además de dependencia, ausencia de responsabilidad y trabajo, irracionalidad. En consonancia con esta representación hegemónica de niño, se encuentra la representación de lo adulto que la completa: lo adulto como ser (que no deviene), desarrollo, ya-sí, experiencia, madurez, conciencia, trabajo (y ausencia de juego), social (ya no “expresión pura” de la naturaleza), independencia, responsabilidad y –muy especialmente– racionalidad. Infancia hegemónica refiere al modo europeo de entender la niñez, universalizado. La trascendencia de advertir la incidencia de la idea de infancia hegemónica como modo “normal” (impuesto) de ser niño/a hoy, y como representación social asimilada como lo natural en la niñez, es la anulación y patologización de todas las formas otras de ser niño/a (Morales y Magistris, 2019). Tal es así que la inmensa pluralidad de formas de ser niño y niña en el Sur Global, que no encajan en ese modelo, son patologizadas y destinatarias de un conjunto de políticas que despliegan los Estados hacia su control y normalización.

Parte de esta crítica ha sido propuesta por lo que se ha llamado la Nueva Sociología de la Infancia (James, Jenks y Prout, 1998), a partir de la cual muchas de esas premisas por la normalidad han sido cuestionadas al poner de relieve que existen en el mundo diversas formas de crianza y de desarrollo, siempre atravesadas por la interseccionalidad de la desigualdad y la diversidad. Otro punto que ha puesto de relieve este movimiento es que los niños y niñas son sujetos con voz propia y no meros objetos de intervención o investigación. Sin embargo, y tal como mencionamos anteriormente, los estudios que se enmarcan en esta línea también han sido publicados en los centros del poder colonial reproduciendo

lógicas universalizantes tanto en los propios análisis como en el marco de producción y circulación de conocimiento científico. De aquí la relevancia de la descolonización de la lente con que miramos a las infancias latinoamericanas pensando en clave decolonial (Liebel, 2016; Rabello de Castro, 2020).

Es en el seno de este debate que nos atrevemos a afirmar que en Warisata se practicó una pedagogía decolonial, aunque sus protagonistas nunca lo hayan nombrado de ese modo. Siguiendo a Catherine Walsh, entendemos por pedagogías decoloniales aquellas que:

“perturban y trastornan (...) el mito racista que inaugura la modernidad y el monólogo de la razón moderno-occidental; pedagogías que se esfuerzan por transgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica-existencial, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido —y es— pericia, fin y resultado del poder de la colonialidad. Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon” (Walsh, 2013: 31).

Consideramos no sólo oportuno sino necesario revisitar la experiencia de la Escuela-Ayllu de Warisata a la luz de fortalecer los proyectos pedagógicos y sociales de carácter decolonial, puesto que -como plantea Santos (2018)- “solo el pasado como opción y como conflicto es capaz de desestabilizar la repetición del presente” (Op. cit. : 543).

¿Warisata como germen de posibles perspectivas decoloniales sobre la infancia?

Aunque nuestra intención era fragmentar para el análisis la concepción de infancia, por un lado y la relación entre trabajo y educación por el otro, esto resultó inviable. Es que en el mundo aymaro-quechua de Warisata no cuajaban

las categorías teóricas con las que pretendíamos describir la experiencia. Fue fundamental para abordar el análisis la invitación de Zemelman (2001) a desarrollar un “pensamiento epistémico”, previendo de esta manera no quedarnos atrapados en “conceptos con contenidos definidos”, sino plantearnos “el distanciamiento respecto de esos contenidos, o de esas significaciones, para buscar qué significaciones o contenidos pueden tener las cosas que estamos tratando de pensar” (Op. cit. : 3-4).

Para reflexionar sobre la experiencia de Warisata desde la perspectiva decolonial podemos decir, en primer lugar, que allí la niñez no se encontraba separada del mundo político, como se supone que debería suceder desde los parámetros de la infancia hegemónica. Es decir, desde esa perspectiva occidental ser niño o niña implica mantenerse ajeno a la asunción de responsabilidades en beneficio de la comunidad, al contrario de lo que sucedió a principios de siglo en Bolivia, donde los niños y niñas formaban parte del Parlamento Amauta, que -como señalamos más arriba- no sólo administraba la escuela, sino la comunidad toda. O sea, los niños y niñas participaban de la gestión de la comunidad. Es que en el mundo andino-quechua, el niño y la niña, lejos de ser pensado como propiedad de sus padres/madres, en tanto pertenecen al Ayllu, son parte indivisible de él. Son personas en evolución permanente, con atributos propios, sentimientos y modos de ser co-construidos, al mismo tiempo, por la naturaleza, las deidades, sus padres, las autoridades y ellos mismos.

En la vivencia del Ayllu, el *wawakay* (ser niño) no se corresponde, como en las sociedades occidentales, a una concepción evolutiva, lineal y cancelatoria. La niñez no termina en una determinada edad, la persona es siempre niña y adulta a la vez, porque la persona adulta sigue siendo *wawa*: en el niño anida lo adulto y viceversa (Domic Ruiz, 2004: 35). Esto no implica que las niñas y niños sean vistos “como ‘pequeños adultos’ sino que se los percibe y respeta con todas sus particularidades. De hecho, la dicotomía entre adultos y niñez y la estricta separación de las respectivas esferas de vida son ajenas a estas comunidades” (Liebel, 2016: 260).

En segundo lugar, podemos traer la cuestión pedagógica al debate y preguntarnos por el objetivo de la educación como práctica especialmente dedicada para la infancia, más allá de que existen múltiples experiencias de jóvenes y adultos.

Todo en Warisata estaba destinado a reflexionar sobre la propia vida y hacerla cada vez más alegre y digna. Desde el contenido que se estudiaba, hasta las metodologías de trabajo, los procesos de toma de decisiones y sus formatos de acreditación, todo giraba alrededor del bienestar comunitario, del que niños y niñas eran una parte fundamental.

Desde la perspectiva decolonial que aquí adoptamos, por su espíritu crítico y su praxis de libertad, contrastan con las corrientes pedagógicas hegemónicas que se han implantado en nuestra región con el objetivo contrario: evitar el pensamiento crítico y reproducir la desigualdad (Rivas Díaz, 2005). Desde el respeto que proponen estas nuevas miradas hacia todas las voces que han sido históricamente silenciadas, la experiencia de Warisata nos invita a forjar modelos educativos propios y disidentes, donde el respeto intergeneracional sea la clave de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, la matriz de infancia hegemónica, en sintonía con los sistemas de educación escolar, desde hace décadas viene presentando como incompatible la educación y el trabajo con la infancia. Basta cerrar los ojos para escuchar las voces que expresan el sentido común -discurso hegemónico- diciendo: “el lugar natural de la infancia es la escuela”, “el niño no debe trabajar, debe estudiar”, donde revisten un carácter antinómico la educación y el trabajo.

Pero en Warisata los niños y niñas, desde los cuatro años de edad -momento en el que ingresaban a la escuela- asumían responsabilidades económicas, siendo parte así de la tarea de reproducir las condiciones de escolarización, y con ella, las condiciones de vida y sustentabilidad de la comunidad. Es que el concepto de trabajo en las sociedades aymara y quechua también es muy diferente del de las sociedades europeo-occidentales y está ancestralmente relacionado con el cumplimiento de los deberes, con la reproducción no sólo de las necesidades humanas sino de la naturaleza misma. Trabajar, como dicen Grillo y Renjifo, es igual a “criar la vida del mundo” (citado en Domic Ruiz, 2004: 34). En otras palabras, “vida” y “trabajo” en la filosofía andina tienen un mismo significado. De manera que el trabajo de los niños y niñas es parte esencial del proceso de socialización (Domic Ruiz, 2004) y de la vida misma.

Hoy en día, en el Sur Global, y en latinoamérica en particular, una gran cantidad de niños y niñas de clase trabajadora, campesinos, y/o pertenecientes a pueblos indígenas, realizan actividades económicas, aunque las mismas no se den en el marco de una clásica relación laboral. El trabajo infantil como enemigo al cual hay que combatir y eliminar, trae aparejado la patologización y presunción de inmoralidad de las niñas y niños, y sus familias, que no se adecúan al ideal moderno-occidental que entiende a la niñez como un período de dependencia, juego e irresponsabilidad (Cordero Arce, 2015). Desde su faro del pasado, la experiencia de Warisata nos invita a hacernos más preguntas sobre el tema y cuestionar la raíz de aquello que consideramos como certezas.

Palabras de cierre para seguir preguntándonos

La escuela de Warisata fue destruida por las autoridades del Ministerio de Educación de Bolivia a partir de 1940, cuando fue destituida la planta docente, el Parlamento Amauta y el estudiantado fue exhortado a no presentarse a la escuela (Vilchis, 2014: 159). El argumento utilizado para dar la orden fue el de una supuesta insurrección armada organizada en la escuela, que recogía elementos subversivos locales así como influencias del comunismo internacional, enemigo público principal del republicanismo occidental de la época. Ninguno de los autores ni participantes ni testigos de la experiencia en Warisata refieren que algo así estuviera ocurriendo, aunque todos daban cuenta de que la realidad se estaba transformando allí radicalmente: “una de las principales actitudes de la escuela ha de ser ponerse de parte de los indios y constituir el baluarte de su defensa” (Pérez, 2015: 216). En la escuela de Warisata, educación, trabajo y participación (política), parecieran haber sido parte de un mismo proceso general comunitario, co-construido intergeneracionalmente contra toda forma de opresión.

Aunque poco recuperada³, dicha experiencia nos abre la puerta para reflexionar desde una perspectiva decolonial algunos puntos que hemos procurado repasar en el artículo. En primer lugar nos abre la pregunta por la concepción propia

3 Cabe destacar que, si bien es cierto que se escribió poco al respecto, el último gobierno democrático de Bolivia, presidido por Evo Morales Ayma, comenzó a revisitar esta experiencia a tal punto que, como forma de homenaje a sus fundadores, la vigente Ley Nacional de Educación de Bolivia, promulgada en 2010 bajo el gobierno de Evo Morales Ayma, lleva por nombre “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.

de infancia que ha circulado históricamente en el mundo occidental, con serias consecuencias opresivas para las generaciones más pequeñas de todos los tiempos. Eso se vincula, a su vez, con una práctica pedagógica que no solamente debe estar al servicio de los intereses de los y las educandas, sino que debe considerar también en ese grupo a los niños y niñas como sujetos activos y transformadores de su realidad. En tercer lugar, y como polémica para profundizar en el futuro, Warisata nos invita a sumergirnos en la pregunta por el vínculo entre infancia y trabajo, asumiendo que de hecho muchos niños y niñas realizan cotidianamente actividades productivas y que su inclusión en el programa escolar resulta enriquecedor para todos y todas.

La Escuela-Ayllu de Warisata fue una experiencia fundante de las luchas de los pueblos indígenas de toda Abya Yala por su derecho a una educación propia, que nos acerca elementos realmente valiosos para repensar las infancias latinoamericanas desde la perspectiva de la decolonialidad. Sin caer en una romantización simplista, porque todas las experiencias poseen sus claroscuros, limitaciones, contradicciones y miserias, creemos que difundir el conocimiento en torno a Warisata es un humilde acto de justicia ética y epistémica en pos de la urgente necesidad de liberación de los pueblos de nuestra región.

Bibliografía

BENJAMIN, W. (1982) “Tesis de Filosofía de la Historia”. *Discursos Interrumpidos I*. Madrid: Taurus, 1982. pp.175-191

CARLI, S. (1999) “La infancia como construcción social”. En: Carli, S. (comp.) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Editorial Santillana. En: <http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2016/04/Carli-La-infancia-como-construcción-social.pdf>.

CORDERO ARCE, M. (2015). *Hacia un discurso emancipador de los derechos de las niñas y los niños*. Lima: IFEJANT.

DOMIC RUIZ, J. (2004). “La Concepción Andina de la Infancia y el Trabajo”. En *Revista Internacional desde los Niños/as y Adolescentes trabajadores*, Vol. 7, Num. 11-12, pp. 31-37.

DUSSEL, E. (2015). *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*. México: Ediciones Akal.

ELORTEGUI URIARTE, M., (2016) “La Escuela Ayllu de Warisata, destellos de memoria subversiva en los Andes bolivianos”. En *Pacarina del Sur* [En línea], año 8, núm. 29, octubre-diciembre, 2016. Dossier 19: Herencias y exigencias. Usos de la memoria en los proyectos políticos de América Latina y el Caribe (1959-2010). De Chihuahua a los Andes. Huellas y caminos de las rebeliones en la sierra. ISSN: 2007-2309. Recuperado de: www.pacarinadelsur.com/index.php?option=com_content&view=article&id=1382&catid=59

GUELMAN, A. y PALUMBO, M. M. (Coord.) (2018). *Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo en los movimientos sociales*. Buenos Aires: CLACSO y Editorial El Colectivo.

JAMES, A., JENKS, C. y PROUT, A. (1998). *Theorizing Childhood*, Cambridge: Polity Press.

LANDER, E. (2000) “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

LIEBEL, M. (2016). “¿Niños sin niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del sur global”. En *Millcayac. Revista Digital de Ciencias Sociales*. Vol. 3, Num. 5, pp. 245-272.

MAFFÍA, D. (2008). Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica. Seminario de epistemología feminista (págs. 1-9). Buenos Aires: Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género. Obtenido de <http://dianamaffia.com.ar/archivos/Contra-las-dicotom%C3%ADas.-Feminismo-y-epistemolog%C3%ADa-cr%C3%ADtica>. Pdf.

MEJÍA VERA, Y. (2005), *Warisata el modelo de Ayllu. Sistematización de warisata Escuela-Ayllu 1931-1940*. Recuperado de: <http://www.katari.org/pdf/warisata.pdf>

MIRES, F. (2009). *La rebelión permanente. Las revoluciones sociales en América Latina*. México: Siglo XXI.

MORALES, S. y MAGISTRIS, G. (2019) El co-protagonismo como nuevo paradigma de infancia. Hacia un horizonte emancipatorio en las relaciones intergeneracionales. En *Kairos, Revista de temas sociales*. 23(44), 35-54.

NODRID, N. (2019). Algunos acercamientos a la cuestión de la escuela ayllu de Warisata (Bolivia). En Elisalde, R. y Acri, M. (comp.) *Historia de la educación popular en Latinoamérica. Experiencias hegemónicas y contrahegemónicas (1940-2017)*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

PAVEZ SOTO, I. (2012): “Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales”, En *Revista de sociología*, Vol. Num. 27, pp. 81-102.

PÉREZ, E. (2015). *Warisata. La Escuela-Ayllu*. La Paz: Ministerio de Educación de Bolivia.

QUIJANO, A. (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En LANDER, E. (ed.), *La Colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.

RABELLO DE CASTRO, L. (2020). Why global? Children and childhood from a decolonial perspective. *Childhood*, 27(1), 48-62.

-RIVAS DÍAZ, J. (2005). “Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar.” En *Revista Interamericana*, Vol. 27 Num. 1, pp.113-140.

SALAZAR MOSTAJO, C. (1990). *¡Warisata mía!*. La Paz: Juventud.

SALAZAR MOSTAJO, C. (1992). *La Taika. Teoría y práctica de la Escuela-Ayllu*. La Paz: Juventud.

SANTOS, B. de S. (2018). “Para una pedagogía del conflicto”. En *Construyendo las Epistemologías del Sur. Antología esencial*. Buenos Aires: Clacso.

SCHIBOTTO, G. (2015). “Saber Colonial, Giro Decolonial e Infancias Múltiples de América Latina”. En *NATs – Revista Internacional desde los Niños/as y Adolescentes Trabajadores*, Vol. 19, Num. 25, pp. 51-68.

VILCHIS CEDILO, A. (2014). “La Escuela–Ayllu de Warisata, Bolivia y sus relaciones con México”. En *De Raíz Diversa*, Vol. 1, Núm. 1, abril-septiembre, pp. 145-170.

WALSH, C. (edit.) (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO I. Quito: Ediciones Abya Yala.

ZEMELMAN, H. (2001). “Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas”. Disponible en: <https://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/5564/1/Documento7.pdf>

Santiago Morales: Sociólogo por la UBA. Maestrando en Educación Popular de Adultos por la UNLU. Educador de La Miguelito Pepe. Argentina. santimorales07@gmail.com

Paula Shabel: Doctora en Antropología por la UBA. Becaria posdoctoral de CONICET. Ayudante de primera en la UBA. Educadora en AulaVereda. paulashabel@gmail.com

Debates sobre la lectura en el jardín de infantes y en la escuela primaria argentina (1880-1975)

Rosana Ponce
Ana Paula Saab
Roberta Paula Spregelburd
Susana Vital

Recibido Septiembre 2020
Aceptado Noviembre 2020

Resumen

La lectura implica prácticas sociales y culturales complejas que adoptan características específicas cuando son desarrolladas dentro de las instituciones escolares, constituyendo parte de la denominada “cultura escolar”.

La escolarización de estas prácticas conllevó multiplicidad de debates a lo largo de la historia. En este artículo nos referiremos a cuatro de ellos que atravesaron al jardín de infantes y a la escuela primaria argentina desde el origen del sistema educativo hasta mediados de la década del 70: el debate por las finalidades de la lectura escolar, el debate por los textos y el papel de la literatura en la escuela, el debate por la edad de iniciación en la lectura y el debate por los métodos de enseñanza.

A través del desarrollo de cada uno de ellos podemos visualizar los matices que diferencian la constitución de la cultura escolar del nivel primario de la cultura escolar del nivel inicial, razón por la cual planteamos que el ingreso de la lectura a la institución escolar no constituyó un proceso lineal, homogéneo ni único sino que cada uno de los niveles construyó una historia y una dinámica propia, y, además, generó una compleja interrelación entre sí.

Palabras Claves: Cultura escolar- Alfabetización- Enseñanza de la lectura- Historia del nivel inicial-Historia de la escuela primaria

Debates regarding reading in kindergarten and the Argentinian primary school (1880-1975)

Abstract

Reading implies complex social and cultural practices that adopt specific characteristics when they are developed within educational institutions, constituting the so-called “school culture”.

The schooling of these practices entailed a multitude of debates throughout history. In this article we will refer to four of them who characterized the Argentinian kindergarten and primary school since the origin of the educational system until the mid-1970s: the debates regarding the purpose of school reading, texts, the role of literature in school, the age of introduction to reading and its teaching methods.

Through the development of each of them we can visualize the nuances that differentiate the constitution of the school culture on the initial level from those of primary level, which is why we propose that the appearance of reading on the educational institution did not constitute a linear, homogeneous or unique process; Instead, each level built a history and dynamic of its own, and also generated a complex correlation with each other.

Introducción

La enseñanza de la lectura en el sistema educativo no implica simplemente una cuestión técnica aislada de otros componentes. Por el contrario, desde la constitución del sistema se debatieron y publicaron posiciones muy diversas acerca de distintos aspectos que comporta la tarea de enseñar a leer y escribir, tanto de orden político como pedagógico. Lejos de estar resueltos, en la actualidad surgen nuevos debates y resurgen otros que habían sido planteados en momentos pasados.

Nuestra perspectiva histórica pretende reconstruir dichos debates a fin de dar cuenta de cómo se llegó a constituir el presente de la enseñanza de la lectura, recorrido que no puede ser visto como una simple evolución lineal ni de progreso ni de retroceso (como aparece planteado alternativamente en algunas afirmaciones que circulan a diario). Más bien tenemos que pensar en un camino sinuoso y complejo, cuya comprensión debería aportarnos elementos para pensar posibles mejoras en aras de universalizar el acceso a la cultura escrita.

Desde la Historia Social de la Educación proponemos analizar dichos debates en el marco de sus articulaciones con el contexto social, económico, político y cultural en el que se desarrollan, en la medida en que no se trata de una simple confrontación de ideas aisladas. Cada uno de los debates que identificamos y comenzamos a analizar se inscribe en procesos de mayor alcance que les dan sentido.

Ello se debe –en parte– a que la escuela no es el único espacio implicado en la enseñanza de la lectura aunque sí una institución privilegiada en las sociedades modernas. La lectura es una práctica social que atraviesa gran parte de la vida cultural, política y económica que hace al funcionamiento mismo de las sociedades escrituradas. Durante el amplio período que consideramos en este trabajo la cultura escrita –en momentos de auge de la imprenta– fue expandiéndose y abarcando cada vez mayores aspectos de la vida social y también de la vida cotidiana de los sujetos particulares.

Desde la modernidad temprana (por razones complejas que nos excede explicar en este momento, relacionadas con la disolución del orden feudal, el ascenso de la burguesía, los conflictos religiosos que dieron lugar a la Reforma Protestante y a la Contrarreforma, la aparición de la tecnología de la imprenta, entre otras) comenzó a plantearse la necesidad de universalizar el conocimiento de la lectura, proyecto que ha tenido avances pero que no se ha cumplido en su totalidad hasta el presente. Los estados liberales del siglo XIX fueron más allá y establecieron legalmente su obligatoriedad. El actual desarrollo de una “cultura digital” no implica dar por agotada la práctica de la lectura; muy por el contrario, ésta se ve reforzada a la vez que diversificada a medida que se realiza sobre nuevos soportes.

Afirmar que la lectura es una práctica social implica revertir los enfoques predominantes hasta hace aproximadamente tres décadas que reducían sus análisis a los aspectos técnicos. Frente a esa mirada, actualmente numerosas disciplinas como la paleografía, la historia, la antropología, la lingüística, entre otras, contribuyen a poner de relieve los usos sociales de lo escrito y la apropiación que hacen los distintos sectores sociales de este saber.

Cuando miramos la enseñanza escolar de la lectura, no podemos dejar de lado dicho contexto: la lectura encuentra en la escuela un tratamiento específico y particular que redundante en concepciones y prácticas propias. Desde la invención de la escritura como tecnología, la enseñanza de la lectura se desarrolló en instituciones de distinto tipo y aún en ámbitos no institucionalizados, según los distintos momentos históricos y espacios geográficos. El origen de la escritura requirió de instituciones específicas (Cucuzza, 2011), que, sin embargo, difícilmente podrían asociarse a las formas que actualmente asume la escuela. Recién durante los siglos XVI y XVII comenzaron a configurarse instituciones más cercanas a la escolaridad moderna, aunque generalmente ligadas al campo religioso. Pero fue en el siglo XIX, con la constitución de los sistemas educativos nacionales, que se estableció que la institución por excelencia para su enseñanza era la escuela primaria, y que ésta desarrollaría teorías, métodos, textos, prácticas y objetos diseñados específicamente para ello.

Así, la escolarización de la lectura –desde la perspectiva que adoptamos- comporta dos aspectos. En primer lugar, significa la especialización de la institución escolar como el espacio privilegiado para la alfabetización, frente a otros espacios en los que circula o se desarrolla la cultura escrita¹ (como venimos mencionando). El segundo aspecto al que nos referimos es la generación de discursos y prácticas

¹ Recogiendo debates internos dentro del programa HISTELEA, Cristina Linares (2015) sintetiza el concepto de cultura escrita de la siguiente manera:

“Entendemos por «cultura escrita» a las prácticas sociales relacionadas con los procesos de lectura, escritura o ambos y representaciones, en variedad de contextos (...) y la manera particular en que esa cultura escrita se relaciona con contextos históricos determinados (político-económico-sociales). Por ser una práctica social, involucra relaciones de poder entre sujetos, grupos, instituciones, en cuanto a las maneras de transmisión y apropiación de esa cultura, lo que incluye a las formas orales presentes en esas prácticas. Relaciones de poder que a su vez están enmarcadas en principios epistemológicos e ideológicos construidos socialmente (Street, 2006). También involucra a los soportes de lo escrito, en cuanto a su producción, circulación y mecanismos de legitimación de los discursos.”

propias y específicas de esta institución, lo que se ha dado en llamar “la cultura escolar”².

En síntesis, y atendiendo a los dos aspectos señalados, nos interesará entonces analizar cómo la lectura (y la escritura) como prácticas sociales que conforman la “cultura escrita” propia de una determinada sociedad se modifican y adquieren características particulares dentro de la institución escolar.

Sin embargo, proponemos no simplificar el análisis bajo la idea de que existe (o existió) una única forma de escolarización de la lectura. Por el contrario, el propio proceso de conformación del sistema educativo implicó diferencias importantes en cuanto a la cultura escolar de cada uno de los niveles que lo componen. Un supuesto que comenzaremos aquí a desarrollar propone que la escolarización de la lectura en el Jardín de Infantes es diferente a la que se configuró en la escuela primaria. Así, uno de los planteos iniciales que orientan nuestra investigación consiste en el supuesto según el cual el ingreso de la lectura a la institución escolar no constituyó un proceso homogéneo ni único, razón por la cual intentaremos analizar diversas maneras de escolarización de la misma. Consideramos que la alfabetización en el nivel inicial ha suscitado debates y prácticas diferentes a los que se habían generado previamente en la escuela primaria. Ello se debe a que cada uno de estos niveles del sistema educativo ha construido una cultura propia que dependió de las tareas que le fueron asignadas, las corrientes pedagógicas que impactaron en uno y otro, las distintas coyunturas históricas que se plantearon durante el proceso, la acción de los sujetos, entre otros factores.

Como venimos planteando, entonces, nuestro interés consiste en relevar y analizar los debates en torno a la enseñanza de la lectura en los niveles inicial y primario a fin de profundizar el estudio de sus diferentes formas de escolarización.

2 El concepto de “cultura escolar” cobró relevancia en la historia de la educación a mediados de los años '90 para dar cuenta de “(...) un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas.” (Viñao Frago, 2002: 73-74). Utilizamos este concepto aunque con algunas prevenciones que consisten en señalar el riesgo de exacerbar la autonomía de la cultura escolar olvidando sus relaciones con el contexto histórico (Viñao Frago, 2002) y de caer en miradas eurocéntricas (Cucuzza, 2011).

Los debates previos a la constitución del sistema educativo en Argentina

En las últimas décadas del siglo XIX se produjo una inflexión en cuanto a los debates sobre la lectura, razón por la cual tomamos ese momento como punto de partida para nuestro análisis. Algunos de los debates previos encontraron una cierta resolución que fijaba posiciones con impacto duradero en el siglo siguiente. Es por ello que conviene remitir brevemente a las discusiones anteriores y la forma en que han quedado saldadas.

El primer aspecto a considerar consiste en la cuestión de la universalización de la alfabetización, que se había planteado –como ya dijimos- en los orígenes de la modernidad pero que contrastaba con las continuidades de una sociedad en gran parte oral. La estructura de la sociedad estamental establecía un acceso diferenciado a la cultura escrita que limitaba el acceso a la lectura y la escritura, aunque aún la investigación histórico educativa adeuda establecer en qué grado y de qué modo impactaba esta limitación.

La ilustración propuso extender el conocimiento de las primeras letras como forma de promover el ingreso en el mundo de “la razón”, y por ende, de la prosperidad, la felicidad y el bienestar de los súbditos, y también promovió un desarrollo de la cultura letrada que abarcó las prácticas literarias y periodísticas.

La constitución del Estado liberal reforzó la idea de universalización de la alfabetización, como condición para arribar a la legitimidad del nuevo orden político, en la medida en que venía a establecer formalmente la soberanía de los individuos como sujetos racionales y autónomos representados en el Estado. La formación de los ciudadanos tenía como un requisito fundamental universalizar la lectura, no sólo por su utilidad instrumental (aunque también puede estar presente ese fundamento) sino como garantía de orden, moralización y legitimidad del ejercicio del poder estatal. Así, la propuesta de que todos accedieran al conocimiento de la lectura y la escritura pasó a constituir una necesidad política fundamental.

Un segundo debate, asociado con lo anterior aunque con su especificidad, es el del acceso de las mujeres a la cultura escrita. El establecimiento durante la

segunda mitad del siglo XIX de la obligatoriedad de la enseñanza también para las mujeres sentó una posición duradera aunque el establecimiento legal de la enseñanza mixta y la coeducación de los sexos continuó siendo conflictivo por largo tiempo. Las mujeres debían ser alfabetizadas porque de lo contrario el progreso se detendría en las puertas de los hogares, como planteaba Sarmiento, lo que incluía como condición su acceso a la lectura y la escritura.

El tercer elemento que mencionaremos consiste en la construcción de un consenso generalizado acerca de que la alfabetización masiva quedaría en manos de la escuela primaria. De las diversas instituciones que habían asumido esta tarea en los siglos precedentes englobadas en el conjunto de “escuelas de primeras letras” (alternativamente, escuelas del Rey durante la colonia, escuelas de la Patria en el período independentista, escuelas de primeras letras dependientes de los cabildos, de los conventos y otras instituciones religiosas, departamento de primeras letras de la Universidad de Buenos Aires durante un breve período en la década de 1820) o el recurso a maestros particulares, se pasaba al establecimiento de una institución que concentraba la tarea de enseñar a leer y escribir a todos los niños y niñas. Ello no quiere decir que otras instituciones quedarían ajenas a esta tarea; por el contrario, fue intensa la acción durante la segunda mitad del siglo XIX de bibliotecas, sociedades populares, organizaciones políticas y sindicales, asociaciones mutuales, entre otras. Sin embargo, su acción pasó a ser considerada como complementaria de la escuela primaria, que se convertiría en el agente principal de alfabetización. También tiene un papel importante la educación de adultos, pero –según se pensaba en la época- ésta tendría un papel transitorio cuya necesidad iría desapareciendo a medida que se fuera extendiendo la cobertura del sistema educativo. El jardín de infantes quedó excluido del mandato alfabetizador, aunque iniciaba un período de configuración y lucha por su legitimidad en el sistema educativo.

El cuarto elemento consiste en cerrar el debate acerca de la obligatoriedad de la enseñanza de la lectura y la escritura, que ni siquiera requirió de una argumentación extensa debido a su aceptación casi unánime en la segunda mitad del siglo XIX. Nótese que el tratamiento del tema en el Congreso Pedagógico de 1882 se produjo bajo el título de “Medios de hacer efectiva la obligación

impuesta a los padres de dar educación a sus hijos”³, que daba por supuesta la necesidad de dictaminar la obligatoriedad.

Podemos mencionar un quinto ítem referido a la organización de la enseñanza de la lectura y la escritura secuenciada en grados escolares anuales. La ley 1420 prescribió la enseñanza graduada según la cual se intentaba igualar la edad de iniciación en estos saberes y establecer un ritmo homogéneo de aprendizaje que sería acreditado mediante la aprobación y la promoción al grado siguiente.

Por último mencionaremos el establecimiento de la enseñanza de la lectura y la escritura en forma simultánea. Ello implicaba abandonar las prácticas anteriores que enseñaban primero a leer y luego a escribir, práctica ya cuestionada por las escuelas lancasterianas durante los años `20 en aras del ahorro de tiempo.

Estas definiciones constituyen el punto de partida a partir del cual se organizaría el sistema educativo desde 1880 en adelante. Algunas de ellas aparecieron plasmadas en la legislación o en las prescripciones curriculares, o simplemente, naturalizadas desde un consenso que olvidaba su constitución histórica precedente.

La lectura escolarizada: debates abiertos a partir de la organización del sistema educativo nacional

A partir de la organización formal del sistema educativo nacional se abrieron nuevos y numerosos debates. Entre las tantas cuestiones que han generado confrontación o diferencia de posiciones podemos nombrar – a modo de somera enumeración- las siguientes: ¿Para qué enseñar a leer y escribir? ¿La lectura escolar se vincula con la educación o con la instrucción? ¿Cómo deben ser considerados los analfabetos? ¿Cuáles son los fundamentos pedagógicos y didácticos de la enseñanza de la lectura? ¿Qué papel juega la memoria en el aprendizaje de la lectura? ¿Y la comprensión? ¿Quiénes pueden aprender? ¿Cuál es el mejor método para enseñar a leer? ¿Qué formación deben recibir los

3 Es el título de la disertación escrita por José Posse (rector del Colegio Nacional de Tucumán), quien no pudo asistir, motivo por el cual fue leída en el Congreso por Honorio Leguizamón (Cucuzza, 1986:47).

maestros que enseñarán a leer? ¿A qué edad debe comenzar la enseñanza de la lectura? ¿Cuánto tiempo se debe dedicar a su enseñanza? ¿Qué se puede leer en la escuela? ¿Deben existir textos específicamente escolares? Si es así, ¿con qué características? ¿Pueden leerse en la escuela textos con contenidos políticos? ¿Y con contenidos religiosos? ¿Cómo deben ser leídos los textos? ¿La lectura escolar debe ser oral o silenciosa? ¿Debe ser individual o colectiva? ¿Cuál es el papel de la literatura en el aprendizaje escolar de la lectura? ¿La dislexia es una enfermedad? ¿Por qué se produce el fracaso en el aprendizaje de la lectura? ¿Si un niño no se alfabetizó en primer grado debe repetir? ¿Para qué, cómo y cuándo se evalúa la lectura? ¿El aprendizaje de la lectura se puede medir? ¿Quiénes deben examinar?

Entre esta multiplicidad de interrogantes, nos referiremos en adelante sólo a cuatro cuestiones que reflejan el grado de avance (parcial) de nuestra investigación: el debate por las finalidades de la lectura escolar, el debate por los textos y el papel de la literatura en la escuela, el debate por la edad de iniciación en la lectura y el debate por los métodos de enseñanza. A través del desarrollo de cada uno de ellos podemos visualizar los matices que diferencian la constitución de la cultura escolar del nivel primario de la cultura escolar del nivel inicial.

El debate por las finalidades de la lectura

Desde la conformación del sistema educativo argentino, quedó establecido que la “instrucción” implicaba una cuestión de orden público con responsabilidad estatal, mientras que la “educación” se instalaría en otros espacios más vinculados con lo doméstico o familiar. Esta tensión entre cada concepto persistió durante décadas, incluso fue renombrada de otra manera como educación vs enseñanza. Mientras que la escuela primaria se haría cargo de la “instrucción” –basada en la lectura, la escritura y el cálculo como saberes elementales que permiten el posterior aprendizaje de otras disciplinas- el Jardín de Infantes no tuvo mandato de enseñanza, por tanto la educación promovida desde allí quedó desligada del propósito de enseñar a leer, los contenidos no fueron considerados como parte de su tarea educativa (al menos durante el periodo que estamos estudiando). En consecuencia, el ingreso de la lectura en cada uno de estos niveles educativos fue pensado históricamente con finalidades muy diferentes, lo que dio lugar a

un tratamiento distinto según se tratara del jardín de infantes o de la escuela primaria.

Como ya anticipamos, la escuela primaria recoge el mandato de la tradición iluminista, propia de la modernidad del siglo XIX y asume la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas propias a desarrollar por ella, entendiendo en esta visión, que el acceso a la lectura garantizaba la versión “cultura” del hombre y además, le concedía la posibilidad de adquirir la ciudadanía política, propia de un hombre libre y de un ciudadano activo, discurso que se mantuvo aún en el marco de derechos políticos restringidos. En este sentido, este nivel se fue conformando como la única institución que tiene credenciales suficientes para enseñar a leer y escribir, también se le asignó la tarea de generar hábitos de disciplina, de normalización, de control del buen ciudadano.

En el caso particular de Argentina, en el año 1884 la Ley 1420 estableció la educación primaria obligatoria, gratuita y gradual⁴. La obligatoriedad aparecía como uno de los requisitos para la formación del Estado Liberal y establecía la incorporación a la escuela pública de todos los niños y niñas. Es decir que nació con el mandato de establecer la igualdad de los sujetos, forjar un orden nacional y así proponer una cultura común para homogeneizar las diferencias que se daban en un amplio y extenso territorio nacional. Este desafío de corte sarmientino -de aspiración civilizatoria- se sostenía sólo con una escuela pública, gratuita y gradual. Con la sanción de la ley se abrió una etapa marcada por los intensos esfuerzos por parte del sistema para llevar a la práctica lo que hasta entonces sólo estaba contenido en el papel. Así, debieron organizarse campañas para que los padres enviaran a sus hijos a la escuela (Bertoni, 2001) y contrarrestase la continuidad de prácticas pedagógicas que poco tenían que ver con la concepción del aula graduada (ello implicaba un nuevo diseño para los edificios educativos, formación de maestros, programas anuales, promoción de grado o repitencia, etc.).

Entre las finalidades de la lectura en la escuela primaria cobra especial relevancia la formación de una identidad nacional definida por una unidad cultural y lingüística que abarcara a todos los habitantes del país y que integrara

⁴ La ley 1420 tenía vigencia en la Capital Federal y en los territorios nacionales, pero cada una de las provincias dictó su propia ley que incluía estas prescripciones.

al inmigrante, en momentos en que el país vivía una explosión demográfica causada por la inmigración. Así, se pensó que la lectura instructiva sobre la Geografía Nacional, la Historia Nacional y la Literatura Nacional, irían forjando la “nacionalidad argentina y el amor a la patria”, lo que llegó a constituir uno de los propósitos fundamentales de la escuela primaria desde fines del siglo XIX, reavivados hacia 1910 con el Centenario.

Hacia los años '20 y '30, las bases de la cultura occidental se vieron amenazadas por el cisma político, económico y social producido por la Primera Guerra Mundial, el triunfo de la Revolución Rusa y la crisis de 1929. Se debilitaban los modelos sociales provenientes de repúblicas liberales limitadas, de carácter pacifista y legalista para la resolución de sus conflictos y basadas en un capitalismo de libre competencia. Imperaba una transformación en el registro pedagógico en relación a otros registros sociales. Para el caso argentino, el impacto de estos cambios se tradujo en la constitución desde los años '30 de un Estado intervencionista, un significativo nivel de crecimiento industrial, la expansión del mercado interno, el debilitamiento de la hegemonía británica sobre el mercado nacional y las migraciones internas.

Las formas de producción y transmisión cultural se modificaron. Si bien la escuela permanecía arraigada al antiguo canon de lectura, las innovaciones tecnológicas (como la radio y el cine) se introducían en el tejido cultural argentino. El sistema educativo debía adaptarse a los nuevos tiempos, en consecuencia, este período se caracterizó por la producción propositiva de reformas de distintas inspiraciones ideológicas y pedagógicas.

Tal como señala Pineau (2012), se renovaron las acciones contra el analfabetismo bajo un estricto control pedagógico-político con el fin de prevenir su peligrosidad para el orden social. La enseñanza de la lectura se desplazaba de las ambiciones de condición civilizatoria de la ciudadanía liberal de las repúblicas restringidas hacia un carácter moralizante de las masas menos apoyado en la instrucción y más en la “formación del espíritu”.

Este concepto fue retomado durante el peronismo, en el que se buscó una “unidad de concepción”, en la que la lectura tendría un papel importante en la transmisión de la “doctrina”, aunque no exclusivo ya que compartió este espacio con un

diverso conjunto de soportes iconográficos y también orales para la transmisión simbólica.

El proceso de “modernización cultural” que comienza en la Argentina hacia fines de los años ‘50 y comienzos de los ‘60 refleja las tendencias mundiales de la posguerra y la estratégica expansión del Estado benefactor. En América Latina, la aspiración desarrollista de modernización social se proponía la transformación de la estructura económica y sociopolítica precedente, se trataba de contrarrestar la influencia de la Revolución Cubana y –para el caso argentino- de exterminar la impronta de corte peronista configurada en la época anterior. Es un período caracterizado por un crecimiento demográfico significativo y alta concentración de sectores medios urbanos. En esta época se prioriza el conocimiento científico como recurso fundamental del desarrollo económico y social.

El sistema de educación primaria se había expandido llegando a abarcar aproximadamente al 80 % de los niños en edad escolar. Sin embargo, parecía difícil superar ese techo a la vez que los problemas históricos de ausentismo, repitencia y deserción se hacían crónicos. El fracaso escolar -que anteriormente era en gran medida naturalizado- comenzó a ser visualizado como un problema central y un impedimento para el desarrollo económico tanto social como individual, lo que condujo incluso a plantear el agotamiento de los modelos fundacionales e inaugurar una nueva etapa en los debates pedagógicos y didácticos. La investigación educativa de orientación filosófico humanista fue desplazada hacia un modelo de indagación más empírico, cuantitativo y sistemático. En un claro proceso de declinación del “pedagogo humanista”, emergía el “especialista en educación” cuya matriz vislumbra el aspecto técnico-instrumental de esta nueva racionalidad aplicada a la transformación social. Los aportes de la Psicología Experimental, la Sociología Funcionalista, la Pediatría, la Fisiología y la Estética impactaron en la construcción de un nuevo discurso en la concepción de infancia y también del aprendizaje y redundaron en nuevas propuestas didácticas de corte tecnicista que abarcaron a la enseñanza de la lectura.

Como señalamos al comienzo de este apartado, el jardín de infantes había quedado exento del mandato alfabetizador. Si bien se promovía que algunos de los materiales utilizados (como los montessorianos desde la década del ‘20) tenían una utilidad en la iniciación en la lectura, la escritura y el cálculo, ésta

no era su preocupación fundamental. A partir de la década del 60, pese a que el jardín de infantes seguía siendo optativo, se denota un notable crecimiento matricular impulsando el despliegue de la gestión privada por la falta de cobertura del Estado.

Por otro lado, los cambios e innovaciones pedagógicas de esta década, marcan un giro de 180° respecto al trabajo pedagógico y didáctico en el interior de las salas de jardín. La pedagogía infantil más tradicional representada por Froebel y Montessori predominante en las décadas anteriores, fue puesta en cuestión por un grupo de maestras como Hebe San Martín de Duprat, Cristina Fritzsche, Soledad Ardiles de Stein, que se animaron a cambiar la sala, desde el mobiliario hasta la dinámica de trabajo en ellas, instalando los rincones y rompiendo el esquema de actividad siempre dirigida por el maestro, propiciando el juego-trabajo de diversos grupos de niños en simultáneo. El juego-trabajo se convirtió en el momento central de la actividad del niño en el jardín de infantes, se interrumpió la uniformidad, el formato escolar de todos haciendo lo mismo al mismo tiempo. Esta innovación fue, sin duda, disruptiva, porque alteró el orden de la sala, colocando los niños y al docente en nuevos lugares. Las autoras sostenían que el aprendizaje de la lectura y la escritura debía darse utilizando el formato del juego-trabajo, apelando a que los niños logren apropiarse de los conocimientos por descubrimiento tanto en el nivel inicial como en la escuela primaria.

Estos cambios alejaron más al jardín de infantes de la escuela primaria, las diferencias en el formato escolar se acentuaron con estas innovaciones. En estos momentos se tornó recurrente pensar el paso a la escolaridad primaria desde un concepto de “pasaje” devenido luego en “articulación”, concepto recurrente en la medida en que el jardín pasaba a ser considerado como “preescolar” (esta es la denominación que adoptará en los documentos oficiales). Así, el nivel inicial comenzaba a asumir funciones propedéuticas con respecto a la escuela primaria que anteriormente no tenía y –en consecuencia- a reformular su vinculación pedagógica y política con la enseñanza de la lectura y la escritura. Puede percibirse que, en las luchas y disputas para alcanzar su legitimidad, el jardín de infantes fue adoptando y articulando concepciones o formas propias de entender la alfabetización.

El debate por los textos y el papel de la literatura

Tanto la escuela primaria como el jardín de infantes incorporaron prácticas de lectura desde sus orígenes, aunque con finalidades y modalidades diferentes como planteamos en el apartado anterior. También su relación con los textos se diferenció según la conformación y las preocupaciones propias de cada uno de estos niveles educativos y según su desarrollo histórico particular que permite visualizar momentos distintos en cada uno.

La escuela primaria, en su propósito originario de universalizar la alfabetización, debió resolver temprana y formalmente los límites entre los textos permitidos y los que no lo eran, entre aquellos que serían aptos para el ámbito escolar y los que quedarían fuera de la institución, es decir, establecer alguna forma de control sobre los contenidos de la lectura y sus soportes.

Esto se convirtió en una preocupación de primer orden en vistas a que el nivel debía abarcar a todos los niños –futuros ciudadanos-, y también tendría llegada a través de ellos a sus familias, es decir, un conjunto amplio de adultos. Como demostró Cristina Linares (2012), los libros de lectura poseen una cantidad importante de mensajes dirigidos a los padres, comprobación a partir de la cual propuso que el público de estos libros estaba compuesto por un “sujeto lector ampliado” (Linares, 2012), al que se debía “civilizar”. No bastaba con formar lectores, sino que era necesario formar “buenos lectores” que consumieran lecturas morales e instructivas.

En el momento de constitución del sistema educativo argentino la definición de políticas centradas en este aspecto fue una preocupación de gran importancia. Las formas de aprobación o rechazo de los mismos, el lugar que ocuparían las editoriales y la restricción o la libertad de elección por parte de los maestros fueron algunas de las cuestiones que debieron resolverse en aquel momento. Las opciones adoptadas dieron lugar a la generación de mecanismos durante las dos últimas décadas del siglo XIX cuyas líneas principales permanecieron vigentes -aunque con variantes- durante casi un siglo.

Estos mecanismos se plasmaron en reglamentos que establecían las pautas normativas para la circulación de textos dentro del sistema. El primero de ellos

a nivel nacional se sancionó en 1887⁵ y fijaba las condiciones a partir de las cuales se realizaría la selección de los textos adoptando el sistema de concursos prescripto por la ley 1420. Para ello se conformarían comisiones examinadoras por cada una de las disciplinas que dictaminarían sobre los méritos de las obras presentadas a concurso y recomendarían o no su aprobación por un lapso determinado de tiempo. Con posterioridad se sancionaron nuevos reglamentos en 1941, 1951, y 1957 que prescribían –en líneas generales, aunque con algunas variantes entre ellos- una mayor homogeneización de los libros, tanto en sus contenidos (al pautar, por ejemplo, la inclusión de símbolos patrios y contenidos nacionalizantes) como en su presentación didáctica y su materialidad. Un nuevo reglamento en 1965⁶ flexibilizó las condiciones para la autorización de los textos habilitando una mayor originalidad y creatividad, aunque no suprimió la necesidad de que el CNE dictara su autorización.

Las discusiones entre los miembros de las primeras comisiones examinadoras reflejan la dificultad hacia fines del siglo XIX para establecer las condiciones que debían tener los libros cuando aún no estaba claramente definido el género. De hecho, algunas obras eran rechazadas por no constituir textos escolares. Entre la conformación del sistema y la década de 1920 aproximadamente los libros de lectura adoptaron una cantidad de características comunes que permite reconocerlos, entonces sí, como un género específico:

- Diseño destinado a la enseñanza de la lectura (inicialmente a la lectura oral);
- Graduación acorde a la organización del sistema educativo;
- Organización adaptada a los tiempos pautados por el cronograma escolar;
- Contenido fundamentalmente moralizante, nacionalizante (rasgo que se acrecienta durante los años '30) y con ausencia del conflicto social;

5 Nos referimos al Reglamento dictado por el CNE, con aplicación en la Capital Federal y los territorios nacionales, que fuera levemente modificado en 1900. Cada una de las otras jurisdicciones dictaba su propia reglamentación.

6 Para un análisis de cada uno de los reglamentos citados puede verse Linares-Spregelburd, 2017.

-Definición de los destinatarios como un sujeto lector ampliado constituido no sólo por los niños sino también por sus familias;

-Elaboración en base a los principios emanados de la pedagogía (en sus orígenes con fuerte influencia del positivismo y del higienismo, aunque con cierta presencia del espiritualismo desde los años '30);

-Utilización de imágenes acompañando al texto;

-Control del Estado (aunque la producción quedó en nuestro país a cargo de empresas editoriales privadas).

Tempranamente se estableció que en los primeros grados de la escuela primaria el libro de lectura sería el soporte principal –y a veces, excluyente- para enseñar a leer. Esta prescripción es fundamental y definitoria, ya que durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX pocos niños pasaban en realidad de tercero o cuarto grado.

Fuertes debates se produjeron durante el primer peronismo, inicialmente ante el intento de establecer como texto único de distribución gratuita al libro “Florecer”; luego ante la introducción de contenidos peronizantes en los libros de lectura para la escuela primaria, y finalmente, ante la sanción por ley de la lectura obligatoria de “La razón de mi vida” desde cuarto grado. Sin embargo, ninguna de estas medidas modificaba sustancialmente las prácticas de lectura escolares ni las características de género excepto en cuanto a la pretensión de neutralidad.⁷

Hacia los años '60 y principios de los '70 algunos libros de lectura introdujeron modificaciones importantes tendientes a modernizar su contenido, sus imágenes y también sus métodos pedagógicos. Proponían alternativamente un tipo de texto más adaptado a la mentalidad infantil, más imaginativa, menos estructurada. Algunos autores de literatura incursionaron en el género, como Ernesto Camilli o María Elena Walsh. Otros apelaron a la actividad del niño, en el propio libro o en cuadernillos anexos que permitían pintar, dibujar, escribir y recortar. Sin

⁷ Para un análisis de cada uno de estos debates véase Colotta -Cucuzza- Somoza Rodríguez (2012).

embargo, estos intentos por renovar y modernizar el género –que no afectó al conjunto de los textos en circulación- se vieron interrumpidos por las políticas de control ejercidas durante la última dictadura militar y no tuvieron continuidad con la reapertura democrática dado que la dinámica de renovación de los libros de lectura siguió un curso distinto que nos excede analizar en este momento.

La lectura literaria estaba presente en muchos casos a través de su inclusión en las propias páginas de aquellos textos, que incorporaban con frecuencia poesías o cuentos breves. Sin exclusión de que algunas prácticas escolares se realizaran sobre obras literarias, el soporte principal, como venimos señalando, fue, durante el período que estamos considerando, el libro de lectura.

Muy distinta es la vinculación del jardín de infantes con la cultura letrada, que utiliza fundamentalmente a la literatura como puente para propiciar algún modo de acercamiento a ella por parte de los niños. La práctica de la lectura de cuentos y poesías ocupó un sitio importante en la rutina cotidiana del jardín de infantes desde sus orígenes; era la maestra quien encarnaba el rol de mediadora entre los niños y los textos literarios, aunque estas actividades que hoy podríamos entender como prácticas del lenguaje y constitutivas del dominio de la alfabetización, no eran consideradas como tales por entonces.

¿Cuáles fueron las consecuencias de los procesos de escolarización de la literatura en los jardines de infantes? Una de las tendencias históricamente más consecuentes de la relación entre literatura y escuela es lo que podemos llamar versión “escolarizada” de la literatura infantil. Se definiría como un tipo de textualidad que pretende amortiguar el potencial lúdico y libidinal de los textos. La literatura infantil escolarizada se ha puesto tradicionalmente al servicio de una educación de la sensibilidad particularmente caracterizada por el énfasis en la moderación de las costumbres y con frecuencia resuelta en una versión utilitaria enfocada en la enseñanza de normas y hábitos de cortesía. Típicos ejemplos de esta tradición son la “adaptación” de los cuentos clásicos, la simplificación de sus argumentos, la supresión, transformación u omisión de escenas consideradas inapropiadas para la infancia. Pero paralelamente también se suprime con frecuencia lo que Roland Barthes ha llamado el “placer del texto” (Barthes:1998). Es decir, la matriz del relato infantil escolarizado es en esencia un texto vigilado, pero “sin estilización ni procedimiento literario alguno” (Fernández, 2009). Como si de la

clásica sentencia de Horacio “*prodesse et delectare*” se hubiera suprimido para siempre el segundo término. Con operaciones de omisión, elusión y adición, la literatura para niños pretendería evadir lo traumático e introducir cierta escala moral según las convenciones de la época.

Ya en la educación de su Emilio, Rousseau alertaba sobre lo pernicioso de cierta literatura y con una referencia particular a los cuentos de hadas. Muchos consideraron la ficción feérica, los cuentos de hadas y brujas, los ogros, o el habla del mundo animal o el de los objetos, como un engaño a los niños. La psicología positivista, como se sabe, insistirá también, con sus propias razones, en la desconfianza hacia la fantasía. Ciertos géneros literarios que privilegian el absurdo y lo fantástico podrían generar un nocivo exceso de imaginación en los niños y alentar incluso la criminalidad.

Para este fenómeno de control y disciplinamiento, de infancia tutelada, Graciela Montes empleó la imagen de “el corral de la infancia.” Se constituye una ingeniería pedagógica basada en la producción y reproducción de un segmento etario inventado: la infancia. Un segmento con características y necesidades específicas que además requeriría protección. La literatura infantil entonces, en su versión escolarizada, participó de este celoso tutelaje especializado en el que el ser niño se planificaba, se monitoreaba, se moldeaba hasta los puntos más extremos del corral. El soporte histórico y político del corral fue el surgimiento de los estados-nación, cuando la infancia pasó a ser un asunto de Estado por el que toda la sociedad debía dar cuenta. La literatura para niños está allí para domesticarlos, inculcarles valores con criterios directos y claros que les permitan diferenciar el bien del mal.

Un capítulo extraordinariamente significativo respecto a la relación entre políticas de Estado y literatura infantil o bien, entre literatura y libro escolar, es inevitablemente el periodo peronista (1945-1955), que influyó de manera singularísima y deliberada en las formas en las que se concibió la educación ciudadana y el imaginario nacional, impactando de manera rotunda en el material de lectura escolar. Más allá de lo señalado, se trata de un periodo que merece una atención detallada y específica que excede esta rápida presentación.

Durante los años 60 se produjeron sensibles modificaciones en la invención y producción de textos literarios destinados a los más pequeños. Podemos señalar

el inicio de un tiempo bisagra, donde se evidencian rupturas respecto a ciertos postulados socio-culturales heredados en torno a los contenidos y las formas literarias que se pensaban adecuadas para el público infantil. En esos años se intentó re-definir qué es la literatura infantil. Los debates no se limitan a los especialistas en letras, profesores, críticos culturales o escritores, sino que se amplían hacia otros profesionales como los psicólogos, los licenciados en ciencias de la educación, los psicopedagogos y, obviamente, los maestros.

Se trata de un período fecundo en la discusión que no puede entenderse del todo sin tomar en cuenta las transformaciones vertiginosas que se estaban dando, no sólo en el plano de la política en general, sino también en la propia literatura latinoamericana. Como lo atestiguara más tarde el fenómeno que se conoce como “la nueva novela” o el “boom de la narrativa latinoamericana”, era evidente que lo que podríamos llamar el canon literario latinoamericano se estaba modificando y reconfigurando profundamente. En estos años se renovaron también las estructuras narrativas de la literatura infantil: se incorporaron elementos fantásticos, elementos conflictivos y ambigüedades morales, se tematizaron conflictos en la trama social y se renovaron las ilustraciones. La literatura infantil se abría cada vez más resueltamente a la imaginación desbocada, al cuestionamiento social y cultural y al placer del texto. Podemos señalar que la creación del CEAL (Centro editor de América latina) en 1966 y sus “Cuentos de Polidoro” (1967) y “Cuentos de Chiribitil” (1976), junto al primer evento de la LIJ (1969), inauguraron un período de revisión, ruptura y transformación del canon literario epocal.

El impacto de estos cambios en el jardín de infantes no sería inmediato. En un trabajo de indagación sobre la revista *La Obra* –publicación educativa con gran llegada a los maestros- se observó en la década que nos ocupa, más bien una tendencia a la continuidad y un apego notable a las formas clásicas de atender el asunto de la lectura y es esto lo que primero llama la atención. Los intensos debates de los años 60 en torno a la literatura infantil fueron aparentemente ignorados al principio por la revista. Por lo menos, no pueden visualizarse en sus recomendaciones metodológicas ni en sus ejemplos de lectura, aunque sí en sutiles pero sintomáticas variaciones en el orden de los autores sugeridos o en ciertos desplazamientos en las prioridades. Las nuevas maneras de narrar a los niños, llegan a los docentes más bien en forma aséptica y despojadas de aquellos

aspectos que pudiesen hacer a la nueva literatura moralmente incómoda, chocante o políticamente interpellante. Hacia el final de la década, sin embargo, es posible llegar a vislumbrar o detectar un verdadero proceso de transformación en la sensibilidad literaria de la revista, mostrando la eclosión de una nueva literatura infantil e introduciendo autores que en esos años están promoviendo una ruptura canónica en el género. Fiel a su vocación pragmática, La Obra, aunque acusa inevitablemente el impacto de lo nuevo, se constituye, sin embargo, en una instancia de moderación y administración de las novedades, no en su impulsor.

El debate por la edad de iniciación a la lectura

Cuando en el siglo XIX los sistemas educativos nacionales asumieron entre sus funciones fundamentales la de la alfabetización masiva prescribieron una homogeneización en la organización del tiempo dedicado al aprendizaje de la lectura, en ruptura con las prácticas anteriores. Diversos autores que estudian la conformación de las disciplinas escolares han puesto de relieve que uno de los aspectos importantes a tener en cuenta consiste en la forma en que se organiza el tiempo y el espacio dentro de esta institución. Desde esta perspectiva es que plantearemos que un elemento central en la conformación de la lectura como disciplina escolar en la escuela primaria es su sujeción a la estructura del aula graduada, en la que se intenta igualar la edad de iniciación en estos saberes y establecer un ritmo homogéneo de aprendizaje que será acreditado mediante la aprobación y la promoción al grado siguiente.

Hasta ese momento existía una gran diversidad de situaciones en relación con la edad y ritmo de aprendizaje de la lectura; sin embargo, su escolarización y su consecuente transformación en una disciplina escolar exigió sujetarla a las prescripciones y prácticas propias de la cultura escolar naciente al menos en lo que respecta al nivel primario. La pregunta acerca de a qué edad debe comenzar el aprendizaje de la lectura fue formulada tempranamente, probablemente desde los inicios mismos de las culturas escrituradas alfabéticas⁸. Sin embargo, y más allá de algunas coincidencias que pudieran percibirse superficialmente entre planteos antiguos y modernos, los argumentos y las razones por las

⁸ Encontramos preocupaciones de este orden en los escritos de Quintiliano durante el siglo I de la era cristiana.

cuales se recomendaba la edad de iniciación a la lectura alrededor de los 6 años, son considerablemente distintas a las actuales dado que las variaciones de contexto asignan significados diferentes a los usos sociales de la lectura, a las prácticas ejercitadas y a la delimitación de quiénes acceden a este saber⁹. En la práctica –contradiendo a veces los discursos pedagógicos- quienes aprendían a leer antes del siglo XIX lo hacían a edades muy distintas, como demostró Philippe Ariés (1987) en su clásica obra “El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen”.

Con la organización de los Estados liberales del siglo XIX se estableció legalmente la edad de inicio de la escuela primaria, y con ello, la edad de iniciación a la lectura. El registro de los nacimientos fue asumido también por las burocracias estatales y permitió documentar la edad, de manera tal que la legislación escolar apeló a este tipo de certificación como requisito de admisión.

En búsqueda de dicha uniformidad, en nuestro país la edad de ingreso a la escuela primaria fue fijada en 6 años de edad, aunque la discusión no se dio en las cámaras sino en el Congreso Pedagógico de 1882, donde el proyecto presentado establecía un período de obligatoriedad escolar que abarcaba de los 9 a los 13 años. A pesar de que esta propuesta fue aceptada por votación luego de algunas intervenciones en contrario, las actas finales dejaron asentada la recomendación de 6 a 14 años (sin mediar explicación sobre el cambio), lo que fue retomado y legislado por el parlamento en 1884, estableciendo una prescripción legal que se mantuvo en vigencia hasta la Ley Federal de Educación de 1993.

La pedagogía de la época también aportó elementos a favor de esa norma. Algunas de las conclusiones a las que arribaron los maestros normalistas, establecían que la edad más adecuada para el ingreso de los niños al sistema educativo era a los 6 ó 7 años. Este criterio, sin duda, alude a una noción sobre el jardín de infantes que lo supone incompetente como institución educadora, pero además da indicios de una idea de “ineducabilidad” de la primera infancia. Deducimos que esto deja traslucir una concepción que concibe a la primera infancia como salvaje e indómita. En consecuencia, se presupone que hay que domesticar al

⁹ Un desarrollo de este planteo puede verse en Spregelburd (2014).

salvaje, dentro del ámbito doméstico, hasta que esté preparado para recibir la instrucción e incorporarse al orden de la cultura.

En las décadas del 70 y del 80 del siglo XX, se produjeron interesantes debates respecto a las formas de denominar al conjunto de instituciones educativas, que en la etapa fundante, fueron conocidas como Jardines de Infancia o de Infantes. Las nuevas denominaciones dieron lugar a redefiniciones más o menos discutidas; así, se pasó de la denominación de Educación Preescolar a nombrarlo como Nivel Inicial o Educación Inicial (a finales de la década del 80'). Claro está que tales cambios en los significantes no son ingenuos ni caprichosos sino que tributan a mutaciones de sentidos y significados, que permiten vislumbrar las luchas del nivel inicial por la legitimidad pedagógica y la inclusión en el sistema educativo. El nombre Educación Pre-escolar comenzó a usarse en textos editoriales y en algunos documentos oficiales hacia fines de la década del 40', pero en ese entonces era una forma de nombrar entre otras. Para la década del 70, la denominación Educación Preescolar, se halla generalizada y es usada de modo oficial. La referencia a lo preescolar, pone sobre el tapete, algo que aparece dicho desde lo que no es o no llega a ser aún. Refiere a algo que antecede, que no es escolar y que podría verse como un espacio de tránsito para llegar a lo escolar. Lo preescolar, sugiere también pensar “lo escolar” como un formato más acabado y a lo “pre” como algo incompleto, sin terminar de delinearse. Sin embargo, este cambio tuvo consecuencias sobre el tema que nos ocupa, en tanto comenzó a plantearse una función propedéutica con respecto a la escuela primaria que antes no tenía, lo que llevaba a introducir la discusión por la enseñanza. Como veremos en el apartado siguiente, el “pre-escolar” ya no fue totalmente ajeno a la iniciación lectora sino que comenzaron a proponerse actividades preparatorias.

Ambos niveles educativos fueron atravesados desde los años '60 y principios de los '70 por los desarrollos de la psicología (particularmente la psicometría), que vino a complejizar la cuestión con la introducción del concepto de “madurez”, que obligaba a diferenciar la edad cronológica de los niños de su edad mental. Así, a la vez que se proponía adelantar la iniciación al aprendizaje de la lectura desde el pre-escolar, en la escuela primaria se proponía esperar la maduración del niño que podía necesitar más de un año para aprender a leer. Las sucesivas modificaciones normativas sobre la cantidad de tiempo que la escuela debe otorgar al niño para ser alfabetizado –expresadas en distintas propuestas como

la conversión del primer grado inferior y primer grado superior en primero y segundo grados respectivamente, las discusiones sobre la promoción automática entre primero y segundo grado introducida y suprimida en diferentes momentos, la idea de un “bloque alfabetizador” de dos años de duración- requieren aún de una indagación en sí mismas, un rastreo exhaustivo en las fuentes primarias y una cabal evaluación de los argumentos esgrimidos en cada caso.

El debate por los métodos

La competencia entre distintos métodos pedagógicos para enseñar a leer y escribir tuvo su origen en el momento de sanción de la obligatoriedad escolar primaria, cuando se hacía imperioso encontrar procedimientos factibles de aplicar con grandes grupos de alumnos simultáneamente, y ya no en forma individual como lo hacían antiguamente los maestros de primeras letras. La manera de encarar la enseñanza de la lectura y la escritura se vio atravesada entonces por una controversia acerca de la eficacia de los métodos donde se enfrentan perspectivas diferentes en cuanto a los fundamentos psicológicos, didácticos y socio-culturales de la enseñanza. Así, a los métodos de marcha sintética se opusieron los métodos de marcha analítica. Esta disputa se viene reavivando en diferentes momentos históricos con sus características particulares sin lograrse una resolución definitiva en la escuela primaria.

La forma de enseñanza más antigua (que databa, según Berta Braslavsky, desde la aparición del alfabeto griego) comenzaba por la enseñanza de las letras, luego las sílabas y posteriormente las palabras, apelando a la memorización y asociación de elementos. Sin embargo, los procedimientos empleados por los maestros llevaban dos ó tres años para enseñar a leer, y aún más para enseñar a escribir ya que esta enseñanza comenzaba recién entonces.

A lo largo del siglo XIX se propusieron métodos fónicos que proponían memorizar los sonidos de las letras y no sus nombres, pero no cambiaban demasiado la cuestión en tanto el procedimiento consistía también en la asociación de cada uno de esos elementos simples. Tanto el método alfabético como el método fónico siguen procedimientos de “marcha sintética”.

Sin embargo, con la escolarización masiva y obligatoria, se inició la búsqueda de procedimientos más rápidos, eficientes y atractivos para los niños. Desde que la escuela pública y obligatoria asumió la tarea de promover la alfabetización masiva comenzó el problema de resolver cómo se debía proceder para asegurar el aprendizaje por parte de niños pequeños de todos los sectores sociales. Hasta que no se planteó esta necesidad política la reflexión didáctica había sido relativamente escasa.

Sobre el fin de siglo XIX, los “métodos de palabras” venían a aportar en este sentido, dado que proponían empezar por unidades que tuvieran sentido propio y no signos sueltos. Junto con la incorporación de imágenes, muchos libros de lectura comenzaron a introducir este método que fue defendido por pedagogos de renombre en la época como Berra, Ferreira y Pizzurno (entre otros). Consistía en partir de una palabra, que se utilizaba para descomponer en letras y sílabas (siguiendo una “marcha analítica”); éstas a su vez podrían combinarse con otras para formar nuevas palabras con significación (como lo plantea el método de “palabra generadora”). Existen numerosas diferencias, sin embargo, a la hora de establecer qué palabra debe enseñarse primero y en qué orden las que le siguen, dando lugar a innumerables propuestas distintas.

La introducción del método global alrededor de la década del '30 se sumó a la discusión. En este caso se proponía enseñar a leer a partir de frases que los niños memorizaban y copiaban sin pasar previamente por la enseñanza de sílabas o palabras sueltas. Sus planteos se enmarcaban en un debate pedagógico más amplio que se remonta a las discusiones originadas a partir del movimiento de la Escuela Nueva tanto en Europa como en Estados Unidos, y posteriormente, en los desarrollos de la psicología de la Gestalt.

Este intenso debate se extendió hasta avanzados los años '60. Numerosas variantes de los distintos métodos eran publicitados frecuentemente en obras de didáctica y pedagogía, artículos, prólogos de libros de lectura, cursos y conferencias. A la vez, la cuestión estaba presente como problema para las instituciones escolares y para los maestros de primer grado que debían encarar cotidianamente la enseñanza con sus alumnos. Lejos de haberse resuelto la cuestión, a lo largo de ocho décadas la discusión se había incrementado con la formulación de nuevas

teorías pedagógicas y psicológicas, y también con las propuestas surgidas de los ensayos realizados por algunos maestros en sus aulas.

Sin embargo, la persistencia del fracaso escolar –particularmente evidente en los primeros grados- alertaba sobre la necesidad de buscar nuevas respuestas ya que ninguno de los métodos había logrado erradicar la alta repitencia escolar ni el analfabetismo. El reclamo de propuestas con basamento científico (y no sólo experiencial) llevaba a ahondar en los aportes de la psicología del aprendizaje y la fisiología. El planteo suponía que no se podría avanzar en la discusión metodológica hasta que no se investigara científicamente cómo se produce en aprendizaje en los niños; mientras tanto, la discusión didáctica sobre su enseñanza quedaría en suspenso.

En paralelo comenzó a visualizarse en el pre-escolar un auxilio para lograr aprendizajes más exitosos en la medida en que comenzó a pensarse que los niños que asistieran a él ingresarían a la escuela primaria con una mejor preparación.

Desde la década del '60 los documentos oficiales para el preescolar y para el primario, aluden frecuentemente a la necesidad de propiciar un período de aprestamiento antes de la enseñanza directa de la escritura. Desde el mismo Consejo Nacional de Educación, se establecieron lineamientos y orientaciones para los maestros de preescolar y de los primeros grados de la escuela primaria. El énfasis tanto en el nivel preescolar como en el 1º grado de la escuela primaria, estaría puesto en lograr que los maestros le dedicaran un tiempo considerable a ejercicios preparatorios que desarrollaban la motricidad y la memoria. Si bien, por un lado puede vislumbrarse cierta continuidad, respecto, al desentendimiento del jardín de infantes en relación a la enseñanza de la lengua escrita, (marca de origen/fundante) por otro lado, vale considerar que comienzan a observarse en diseños curriculares y documentos oficiales de orden técnico-pedagógico, ciertos ejercicios de pre-aprendizaje a modo de adiestramiento o aprestamiento. Si bien se consideraba que el niño antes de los 6 ó 7 años, era inmaduro para aprender a leer y escribir, se pensaba que la preparación y la ejercitación sistemática, auxiliaría en el tiempo futuro al niño en el manejo de su motricidad fina. Con tales ejercicios se trataba de preparar la mano del niño (entre las técnicas más utilizadas pueden enumerarse: la copia, el contorneado, el picado, el bolilleo, etc.) y de familiarizarlo con el uso del cuaderno. En concomitancia, con estas

actividades, se da un auge en la industria editorial de la edición y publicación de libros o cuadernillos de aprestamiento.

Un punto de inflexión importante en esta discusión se encuentra en el cuestionamiento de la lectura y la escritura como actos perceptivo-motrices (concepción que -con matices- prevalecía hasta entonces) para pasar a ser consideradas como prácticas sociales de comunicación. Estos planteos comenzaron a introducirse a comienzos de los años '70 pero su desarrollo será posterior al período que consideramos en este trabajo y su impacto en la enseñanza escolar requiere de una investigación pormenorizada.

Reflexiones finales

Planteamos que la lectura y la escritura son prácticas sociales y culturales complejas, que abren puertas, construyen horizontes, modos de interpretar y ver el mundo. También son prácticas políticas porque incluyen, porque igualan horizontes, que pueden contrarrestar las desigualdades en los usos y accesos a la cultura escrita. Sin duda, no hay abordaje posible de estos temas que puedan excluir la “lectura” política, porque los accesos al mundo letrado, son puertas o ventanas de inclusión social. De allí la importancia de estudiar cómo las instituciones educativas contribuyen para ello.

El objeto de este trabajo fue presentar una primera enumeración de debates acerca de la lectura escolar en la escuela primaria y en el jardín de infantes durante el extenso período que va desde los orígenes del sistema educativo hasta mediados de los años '70 del siglo XX.

Como señalamos al comienzo, intentamos demostrar que la escolarización de la lectura no es unívoca ni sigue una trayectoria prefijada en un sentido evolutivo. Tampoco es posible identificar “una cultura escolar” que abarque al conjunto del sistema educativo, sino que cada uno de los niveles construye una historia y una dinámica propia, que propone una compleja interrelación entre sí.

Hemos priorizado la presentación de cuatro debates que atraviesan de manera diferenciada a ambos niveles, cuya vinculación también es dinámica y cambiante. La identificación y análisis de otros debates, así como la jerarquización y la interpretación del peso que tuvo cada uno en cada momento histórico requiere de mayores avances en la investigación y es lo que nos proponemos realizar a partir del desarrollo de nuestro proyecto en curso.

Bibliografía

ARIÉS, P. (1987), *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid, Taurus.

BARTHES, R. (1998), *El placer del texto*. México, Ed. Castillo hermanos.

BRASLAVSKY, B. (2002), “Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina. ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930?”, en Cucuzza, Rubén- Pineau, Pablo, *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida*, Bs. As., Miño y Dávila.

BERTONI, L. (2001), *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, FCE.

CUCUZZA, R. (1986), *De Congreso a Congreso. Crónica del Ier Congreso Pedagógico*, Bs. As., Besana.

CUCUZZA, R. (2011), “El proyecto HISTELEA: nuevas aperturas teóricas y desafíos metodológicos”, en *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), 45-66, Colombia, Pontificia Universidad Javeriana.

COLOTTA, P. –CUCUZZA, R.- SOMOZA RODRÍGUEZ, M. (2012), “Textos y lecturas escolares durante el primer peronismo: Evita también fue palabra generadora”, en CUCUZZA, R.- SPREGELBURD, *Historia de la Lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las neetbooks estatales*, Bs. As., Editoras del Calderón.

FERNÁNDEZ, M. (2009), “Literatura infantil, la comodidad de la expatriación” Ponencia. I Jornadas de Historia de la Crítica en la Argentina, Departamento de Letras Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

LINARES, M. C. (2012), “Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: «El Nene» (1895-1956), en CUCUZZA, R.-SPREGELBURD, *Historia de la Lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las neetbooks estatales*, Bs. As., Editoras del Calderón.

LINARES, M. C. (2015), “Accesos y exclusiones a la cultura escrita desde mediados del siglo XVIII hasta mediados del siglo XIX en el espacio territorial bonaerense proyecto de investigación”, proyecto de investigación, Dto de Educación, Universidad Nacional de Luján.

LINARES, M. C - SPREGELBURD, R. P. (2017), *El control de la lectura. Los textos escolares bajo la supervisión del Estado Nacional (1881-1916 y 1941-1965)*, Luján, Edunlu.

MONTES, G. (2001), *El corral de la infancia*. Nueva edición, revisada y aumentada. México, Fondo de Cultura Económica.

PINEAU, P. (2012), “¿Para qué enseñar a leer? Cultura política y prácticas escolares de lectura en el período de Entreguerras”, en Cucuzza, R.- Spregelburd, *Historia de la Lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las neetbooks estatales*, Bs. As., Editoras del Calderón.

PONCE, R. (2015), “El Jardín de Infantes y el acceso escolarizado a la cultura letrada: la configuración histórica de una relación signada por tensiones”, Informe Final de Investigación, Dto. de Educación, UNLu, mimeo.

PONCE, R.- SAAB, A. P. (2016), “La obra y la literatura infantil en el periodo 1960-1970: Discursos y propuestas pedagógicas”, ponencia presentada en las I Jornadas sobre Prensa y Educación, Universidad Nacional de La Plata, mimeo.

SPREGELBURD, R. P. (2014), “¿Aprender a leer a los seis años? Una reconstrucción histórica de la edad de iniciación en la lectura”. Ponencia, I Encuentro Internacional de Educación, Universidad Nacional del Centro, Tandil.

SPREGELBURD, R. P. (2015), “La constitución de la lectura como disciplina escolar: escolarización y graduación”, Informe Final de Investigación, Dto. de Educación, UNLu, mimeo.

VIÑAO FRAGO, A. (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata.

Rosana Elizabeth Ponce: Magister en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socio-Educativas (UBA). Profesora Adjunta. Depto de Educación (UNLu). Profesora Asociada, Depto de Humanidades y Ciencias Sociales (UNM). Profesora de Maestría en Educación para la Primera Infancia (UBA). roeliponce@gmail.com

Ana Paula Saab: Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLu), docente del Dpto de Educación de la UNLU. Investigadora en el Programa HISTELEA (UNLu). anasaabmorandi@gmail.com

Roberta Paula Spregelburd: Magister en Política y Gestión de la Educación (UNLu). Profesora adjunta de Historia Social de la Educación (UNLu). Directora del programa de investigación *HISTELEA Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina*. Coordinadora de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (UNLu). paulaspreg@gmail.com

Susana Vital: Profesora en Ciencias de la Educación (UNLP). Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares (FLACSO. San José de Costa Rica). Profesora Adjunta de Teorías de la Educación II y de Historia Social de la Educación (UNLu). Secretaria Académica. Departamento de Educación UNLU. suvital@hotmail.com

Olores y sabores, un puente hasta que nos reencontremos”. Una práctica de intervención comunitaria en el marco del aislamiento social preventivo y obligatorio

Bauer Leonela Daiana

Davio Silvina Mariela

García Analia Paola

Tealdi Joana Mariela

Telias Aldana

Recibido Noviembre 2020

Aceptado Diciembre 2020

Resumen

El trabajo, se enmarca dentro un proyecto extensión universitaria en la Universidad Nacional de Luján, cuya finalidad es reflexionar y documentar intervenciones escolares y comunitarias realizadas con y sobre las infancias. A través de la indagación de un conjunto de documentos y de entrevistas, se describe y analiza un dispositivo de intervención comunitaria, denominado “*Olores y sabores, un puente hasta que nos reencontremos*”, llevado a cabo por el centro comunitario “Los Botijas”, en el marco del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, como parte de la propuesta educativa a distancia “Aprendo en Casa”, desarrollada en y por la Red de educación comunitaria “Andando”.

Nuestro objetivo es visibilizar “buenas prácticas de intervención”, entendiéndolas como acciones que se desarrollan de manera colectiva, participativa y plural, con un sentido transformador. Particularmente, vamos a detenernos en cómo se aborda y concibe en el dispositivo, la crianza, las familias, los cuidados, la transmisión de saberes y las infancias.

Palabras clave: Educación comunitaria – Intervenciones – Dispositivos – Infancias

“Smells and tastes, a bridge until we meet again”. A practice of community intervention in the framework of preventive and compulsory social isolation

Abstract

The work is part of a university extension project at the National University of Luján, whose aim is to reflect on and document school and community interventions carried out with and on children. Through the research of a set of documents and interviews, a community intervention device is described and analyzed, called “Smells and tastes a bridge until we meet again”, carried out by the community center “Los Botijas”, within the framework of Preventive and Compulsory Social Isolation, as part of the distance learning proposal “learn at home”, developed in and by the Community Education Network “Andando”.

Our objective is to make “good intervention practices” visible, understanding them as actions that are developed in a collective, participative and plural manner, with a sense of transformation. In particular, we will look at how the system approaches and conceives of parenting, families, care, transmission of knowledge and children.

Keys Words: Community Education – Interventions – Devices – Childhood

Introducción

El presente artículo, se enmarca dentro del proyecto extensión universitaria denominado “Tejiendo redes, escolares y comunitarias, para reflexionar y socializar las intervenciones destinadas a los niños y las niñas”,¹ cuya finalidad es visibilizar prácticas comunitarias y escolares *no documentadas*,² (Rockwell,

1 El proyecto está radicado en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján.

2 Se adopta como formato de estilo la tipografía itálica para señalar registros textuales y categorías de los propios actores sociales.

2009) que abordan la realidad educativa³, de manera compleja, integral y relacional, y que desarrollan intervenciones inclusivas y plurales con y sobre las niñeces.

A partir del trabajo realizado, con la Red de educación popular “Andando”, conocimos y registramos un dispositivo de intervención denominado “Olores y sabores, un puente hasta que nos reencontremos” (OyS) llevado a cabo por el centro comunitario “Los Botijas”, en el marco del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). Mediante el estudio de diversas fuentes y entrevistas semiestructuradas⁴, lo analizaremos a través de la categoría “buenas prácticas de intervención”⁵.

En las siguientes páginas, comenzaremos desarrollando las categorías que estructuran y vertebran el análisis. Continuaremos con una contextualización e historización de la Red Andando y del centro comunitario “Los Botijas”, para conocer el entramado de relaciones y sentidos, en el que se inserta el dispositivo “OyS”. Por último, haremos un análisis de la propuesta, centrándonos en cómo se abordan y conciben, las crianzas, las familias, los cuidados, la transmisión de saberes y las infancias dejando planteados interrogantes y reflexiones que contribuyan a seguir pensando las intervenciones con y sobre las niñeces en diversos ámbitos.

Acerca de las “buenas prácticas de intervención comunitarias”

A partir del desarrollo de pandemia del COVID-19, el gobierno nacional sanciona para toda la Argentina, el ASPO⁶. Con la intención de prevenir los contagios, se prohíbe la circulación de aquellas personas que no sean consideradas “esenciales”⁷,

3 Desde el equipo, entendemos que la educación se da en muchos escenarios y múltiples tramas sociales, y no se reduce a la escolaridad, por el contrario incluye ámbitos comunitarios, hospitalarios, carcelarios, entre otros.

4 Al final del texto se explicita el corpus de materiales.

5 Categoría construida por el equipo, la cual se desarrolla en el cuerpo del trabajo.

6 El decreto 297/2020, en su artículo N° 1, establece que el ASPO rige hasta el 31 de marzo del 2020, sujeto a modificaciones, de acuerdo a criterios epidemiológicos.

7 Según el decreto 297/2020 hay 24 categorías de trabajadores esenciales, en las que se reconoce a los y las trabajadoras que atienden a comedores escolares o comunitarios y merenderos.

y se obliga a que la población permanezca en sus residencias habituales. Dicha medida propicia el cierre de todos los espacios sociales, entre ellos, los centros comunitarios.

Ante la pérdida de contacto cotidiano con los niños, niñas y jóvenes, las organizaciones de la Red Andando tienen que idear nuevos modos de comunicación, acompañamiento y de enseñanza (Calderón, García, Rosales, Vargas, 2020). En este marco, planifican y llevan a cabo diversos dispositivos para sostener de manera remota, parte de la propuesta educativa comunitaria. A través del proyecto de extensión, pudimos participar y contribuir en su formulación, junto a las educadoras y el equipo de acompañamiento de la Red Andando⁸.

En ese intercambio nos encontramos con *buenas prácticas de intervención*, entendidas por este equipo, como aquellas acciones que se desarrollan de manera colectiva, desde un posicionamiento situado, ancladas en determinadas coordenadas espaciales y temporales específicas y que, desde ese punto de partida, tienen como propósito modificar las condiciones de desigualdad.

El sentido transformador de tales prácticas reconoce que los procesos se dan en un entramado de relaciones sociales históricas, donde se van configurando las posibilidades y limitaciones para la libertad humana en las decisiones que atañen a la vida cotidiana y a los proyectos de vida de las comunidades y de las personas. En consonancia con la perspectiva de Carballeda (2012) consideramos que para problematizar y pensar el carácter emancipatorio y transformador de una intervención, hay que interrogar “qué tipo de relaciones sociales construye, cómo se entromete en la sociabilidad, qué responsabilidad tiene en la pérdida de los lazos sociales” (Op. Cit.: 37).

Además en dichas intervenciones se interpelan y tensionan nociones esencializadas y hegemónicas acerca de las familias, crianza, cuidado y socialización, (Weisner y Gallimore, 1977; Lahire, 2007, Grimberg, 2016) y se considera a los niños

⁸ Desde febrero del 2020, con una frecuencia quincenal, acompañamos y participamos en la documentación de las prácticas de cuidado, del área de maternal. Cuando se decreta el APSO, continuamos el trabajo de manera virtual, y nos sumamos al desarrollo de la propuesta educativa “Aprendo en Casa”.

y niñas como agentes porque se reconocen sus acciones sociales, ancladas y condicionadas en el marco de relaciones más amplias, atravesadas por las categorías de clase social, etnia y género (Szulc, 2004; 2019).

Red Andando - Centros Comunitarios de Educación Popular

La Red Andando nace en 1999, como respuesta a la crisis de los años '90. En aquellos años, tras la implementación de políticas neoliberales, al ritmo de las privatizaciones y la desindustrialización se llegó a un aumento exponencial de la pobreza y desocupación (Svampa, 2005). De este modo, estas organizaciones asociadas en un principio a Cáritas diocesanas⁹ comenzaron a ofrecer alimentación y *contención* a niños y niñas del barrio a través de ollas populares, a cargo de *madres cuidadoras* denominación que aludía a las personas encargadas de proporcionar cuidados, mientras las familias trabajaban o iban en su búsqueda.

La experiencia del trabajo en equipo y la participación en propuestas formativas colectivas les permitió complejizar y diversificar las tareas y en un proceso de más de dos décadas, poblado de tensiones y contradicciones comenzaron a identificarse como *educadoras y educadores populares*, transformando comedores y espacios de guarderías en centros comunitarios de educación popular (García y Rosales, 2017).

Actualmente la Red está conformada por 16 centros comunitarios ubicados en 13 barrios y comunidades de Moreno y Merlo, provincia de Buenos Aires. Trabajan 234 educadoras y 21 educadores de distintas procedencias y formaciones, quienes desarrollan una propuesta educativa para los y las 2624 niños, niñas, jóvenes, entre 45 días y 18 años, que participan diariamente.

Particularmente el Centro Comunitario *Los Botijas*, llamado originalmente "*Un paso adelante*", nace entre 1993 y 1994. Carmen Vique (actual coordinadora), recuerda que recién llegada del Uruguay se reunía los jueves junto a un grupo de vecinas a rezar el rosario y los sábados ofrecían un mate cocido a los niños y niñas que asistían a la catequesis. Ante la imposibilidad de cocinar en la capilla,

9 En el 2011, la Red se separa de la Iglesia, y constituye su propia personería jurídica.

debido a la prohibición del sacerdote, comenzaron a hacerlo en sus casas, en lo que llamaban *comedor multifamiliar*. En el 2001 cocinaban a leña para 800 familias y lo sostenían con donaciones y la venta de rosquitas y pan casero, que fabricaban con el microemprendimiento de cocina.

A mediados de los '90, el centro se sumó a los espacios de formación de la Red Andando y gestionaron la construcción de un baño, una cocina y un comedor, lo que posibilitó que los vecinos compartieran en una mesa común. En el 2005, la organización "Acción contra el hambre" formó al equipo del centro en el armado de un microemprendimiento de cocina y consiguieron las primeras máquinas industriales: churrera, amasadora, sobadora, heladera comercial, freezer. Facundo (educador desde al año 2007) y Carmen, recuerdan:

"El microemprendimiento de cocina está desde el comienzo, primero todos los viernes las familias se tenían que llevar una docena de rosquitas, era obligatorio, para comprar la leña para pagar un flete o comprar harina y para la compra de útiles en el verano, corte de pasto, mantenimiento del espacio". (Entrevista al equipo, 20/09/2019).

Como se verá más adelante, el microemprendimiento y la elaboración de comidas para garantizar la sustentabilidad de diversos proyectos, enmarca y explica en parte, el dispositivo "OyS", en tanto cocinar es una actividad de nuclea, organiza y posibilita construir, viajar, proyectar, etc.

Aprendo en casa¹⁰

La pérdida de contacto diario con las niñeces y juventudes, a causa del ASPO, género en los y las educadoras un gran desconcierto e intensificó la preocupación sobre los 1700 niños y niñas (entre 45 días y 5 años) que no accedieron a la educación inicial¹¹. De manera que, junto al equipo de acompañamiento de la

10 <https://www.redandando.org/category/aprendo-en-casa/>

11 En los territorios en donde se ubican los centros no hay suficiente oferta estatal o privada, y la educación inicial se desarrolla en ámbitos comunitarios. Actualmente la Red tiene 1353 niños y niñas entre 45 días y 4 años, 327 de cinco años.

Red¹², por medio de un Facebook cerrado y encuentros virtuales, comenzaron a elaborar materiales lúdicos y educativos y a recrear las maneras de comunicación, a partir de tres criterios: contemplar las diferentes maneras en que las familias transitan la pandemia; fortalecer las trayectorias educativas de quienes van a ingresar a la escuela primaria en el 2021 y acompañar a las personas que llevan a cabo el cuidado en los hogares.

Dentro de la propuesta, para los niños, niñas y jóvenes que asisten a la escuela, se priorizaron otras dos líneas. La primera, centrada en fortalecer las trayectorias escolares, acompañando en la resolución de tareas (de manera virtual), estableciendo vínculos con las escuelas y colaborando con la descarga e impresión de materiales de estudio. La segunda, mantener espacios de escucha, de intercambio entre pares y adultos, que contribuya a sostener los lazos y a la identificación y acompañamiento de posibles situaciones de vulneración de derechos.

Aprender en casa se constituyó en una propuesta educativa comunitaria a distancia, en la que los y las educadoras elaboran y envían flyers semanales con consignas posibles de ser leídas sin datos y resueltas con los materiales y personas que están en las viviendas. De manera dialogada, vecinos, vecinas educadoras, entre viandas y whatsapp circulan propuestas de juego, alfabetización, matemáticas, música y cocina, con la intención de continuar con parte del proceso educativo, que será retomado al término del APSO.

En el marco del Aprender en Casa, el 25 de abril del 2020, el Centro Comunitario “Los Botijas” propuso para las 16 organizaciones de la Red, un nuevo dispositivo que llamaron: *Olores y sabores, un puente hasta que nos reencontremos*¹³. A los y las educadoras se les:

“Ocurrió hacer un video de cocina, de cosas económicas para llegar a la casa, para que todos tengan algo en la casa y es una manera de compartir en familia” (Entrevista, 15/05/2020).

12 Desde el año 2003, la Red constituye un equipo de acompañamiento multidisciplinario, cuya función es acompañar y fortalecer los proyectos educativos de y entre los centros.

13 <https://www.redandando.org/category/cocino-en-casa/>

El proyecto está conformado por seis videos ¹⁴ y en cada uno se enseña una receta - pedida por las familias o educadoras de Andando¹⁵. Los días jueves se graban, se las mandan al equipo de comunicación de la Red para su edición y los viernes se envían a las familias y se publican en la página de Andando.

Cada material dura entre 6 y 10 minutos y tiene estructura similar. Comienzan con una presentación:

“Buenos días ¿cómo les va, mis queridos Botijas? amigos, porque este videito va a ser compartido con los centros de la Red Andando también les doy la bienvenida, el buen día y hoy quiero enseñarles a hacer unas galletitas económicas” (video, 25/4/2020).

Posteriormente enumeran los ingredientes y desarrollan los pasos de la receta. Por último, se despiden dejando mensajes amorosos y enfatizando la importancia de los cuidados debido al avance del COVID-19:

“Quiero decirles que se cuiden mucho, que se queden en casa, que sepan que los queremos, que estamos acá para lo que necesiten y nos cuidamos todos. Un abrazo grande, buen fin de semana” (Video, 3/06/2020).

Olores y sabores: una buena práctica de intervención comunitaria

Consideramos a “OyS” como un dispositivo de intervención, en tanto es una práctica diseñada con el propósito de producir acciones y cambios, entre el centro y las familias, en el período de ASPO. En este sentido, lleva al equipo a reorganizar tiempos, modos de comunicación, actividades y tramas de funcionamiento (Nicastro, 2017) para garantizar el contacto con las familias.

14 Debido al avance de la pandemia, la propuesta tuvo que interrumpirse, porque el centro dejó de cocinar y comenzó a entregar de manera quincenal bolsones de mercadería.

15 Galletitas de vainilla, pizzetas comunes y de verdura, bizcochitos de grasa, scones económicos, pan de campo, torta fácil de manzana

“Cuando pasó todo esto que teníamos que modificar toda nuestra vida de actividad, la pregunta era cómo llegábamos a la familia. Con Facu ayer hablábamos de lo que hemos aprendido (...) nos cambió totalmente la vida, teníamos otra forma de hacer las cosas y ahora bueno tenemos que adaptarnos” (Entrevista, 15/05/2020).

Observamos cómo de manera estratégica recrean, inventan y combinan nuevas condiciones de funcionamiento que se entraman, complementan y modifican, a partir del análisis y las dificultades que encuentran y sobre las cuales reflexionan.

También consideramos a este dispositivo como una *buena práctica de intervención comunitaria* porque interpela y tensiona nociones esencializadas y naturalizadas sobre las familias, el cuidado, la crianza, las niñeces y la transmisión de saberes.

Las familias y los cuidados en la intervención

Si bien la propuesta surge de la urgencia en un contexto de pandemia, las actividades planteadas siguen teniendo como objetivo, por un lado, acompañar el cuidado de niños y niñas y por otro, desarrollar actividades que los y las involucren activamente. Lo conversado en la entrevista explica y enmarca que la experiencia de filmarse realizando una receta por primera vez tiene un fuerte anclaje en la historia institucional, cuyo objetivo principal es llegar a las familias y entrar a los hogares.

Mirando e indagando en las fotos y videos del grupo de Facebook que comparten todas las educadoras del área de maternal de la Red hemos podido dar cuenta del objetivo planteado por el equipo de Los Botijas. Decenas de fotos de niños y niñas cocinando, acompañados por un adulto/a. También, propuestas que semanalmente son enviadas: juegos de ocultamiento, de exploración, cancioneros, secuencias de educación física, entre otras, que las familias devuelven resueltas a modo de material fotográfico o fílmico con el simple objetivo de mantener el lazo y la comunicación con sus respectivos centros.

Imagen I: Niña y su padre haciendo galletitas



Fuente Centro Comunitario "Los Botijas"

Imagen II



Fuente Centro Comunitario "Los Botijas"

El papel de Los Botijas ha sido y es importante para acompañar la cotidianidad de muchas familias, niños y niñas, que se ven asolados por las reiteradas crisis sociales y económicas que atraviesa la Argentina. Cuando decimos “su papel” queremos decir, su participación en el proceso de cuidado y educación, de quienes asisten al centro¹⁶.

Los aportes al cuidado van más allá de cocinar y otorgar una vianda a diario de comida saludable y nutritiva a las familias¹⁷. También como comentaba Facundo, organizan y planifican microemprendimientos junto a niños, niñas y familias para comprar zapatillas, para salir a pasear y conocer lugares turísticos, comprar útiles para asistir a la escuela. Además, agrega Carmen:

“...después articulamos con el servicio local, con la salita porque andamos atrás de las vacunas de la gripe para casos específicos”

(Entrevista, 15/05/2020).

Claramente aquí las intervenciones de cuidado son para compensar las desigualdades. Mientras que en los hogares de mayores ingresos el cuidado se resuelve, en parte, a través del mercado, recurriendo a una serie de servicios pagos, a medida que desciende el ingreso, la mercantilización de los cuidados es menor y crece el rol de los servicios de cuidados informales o “comunitarios”. Es importante destacar que los dispositivos y actividades cotidianas de cuidado de la Red y, particularmente del Centro Comunitario Los Botijas, fueron generadas y sostenidas mayoritariamente por mujeres, tareas que desde distintas corrientes feministas denominan *feminización de los cuidados*. Este fenómeno histórico consiste en una división social del trabajo que asigna las tareas de reproducción de la vida casi exclusivamente y con sobrecarga a las mujeres, con escasa visibilización y no remuneración (Esquivel, Faur y Jelin, 2012).

16 Distinguimos crianza de cuidado, en tanto la primera alude a prácticas realizadas, por adultos hacia niños y niñas específicas en el ámbito del hogar, y la segunda reconoce una multiplicidad de prácticas, saberes y actores, y exceden el ámbito doméstico. (Llobet, 2011)

17 En el momento que realizamos la entrevista, entregaban comida elaborada para 520 personas, antes del ASPO comían 380.

Como sostiene Carmen “*desde el comienzo siempre estuvimos presentes, sólo estamos ausentes si es un feriado largo, pero tratamos de darle algo a la gente para que se lleve para el fin de semana*”. (Entrevistas, 15/05/2020). Ese “*estar siempre*” acompañando a las familias no solo implica trabajar para alimentar a los niños/as que asisten al centro, sino también es preocuparse, estar presentes por su bienestar y su situación, tanto familiar como escolar.

Las intervenciones de Los Botijas y de la Red Andando en el proceso de cuidados y crianza de estos niños y niñas tiene un papel central en la constitución de la persona, en su humanización. En este sentido, todas las sociedades generan mecanismos convencionales que les permite introducir a sus nuevos miembros en el mundo de las relaciones sociales y los significados culturales en el que pertenecen (Colangelo, 2014). En este caso, en el modelo de cuidado se destaca la inscripción de los niños y niñas como integrantes y partes complementaria de su grupo, como sujetos sociales activos de su comunidad. Cuando Carmen, Facundo y Vivi hablan de los proyectos, cuentan todo lo que suelen hacer en conjunto con las familias y los niños y niñas para organizarse y consolidar espacios conjuntos de participación:

“Le decíamos a los chicos si quieren un microemprendimiento para comprarse zapatillas, o les decíamos si quieren conocer algún lugar y la mayoría quería. Así que en seis meses juntamos y nos fuimos a Mar del Plata (...) Hemos hecho muchísimas cosas para juntar plata, desde cosas para la construcción, de todo acá. Y con los nenes para pasear también lo hicimos. (Facu agrega) Y en el verano también se juntaba dinero para los útiles de los chicos que venían al centro”
(Entrevista, 20/09/2019).

Saberes, cuidados y transmisión

En el proceso de humanización que supone los cuidados, vemos como se destaca la necesidad de transmitir y enseñar a los niños, niñas y familias conocimientos importantes que hacen también a la construcción del lazo social. Siguiendo a Frigerio y Diker (2004), el lazo social existe, en la

medida en que un proceso de transmisión se activa, es decir cuando hay traspaso de algo.

Uno de los propósitos del dispositivo “OyS” se asocia con la transmisión; no sólo a la de un saber cocinar, sino un saber cuidarnos y alimentarnos. El “Quédate en Casa”¹⁸ es una práctica del cuidado de la salud que el equipo de educadores quiere transmitir a las familias con cada intervención.

Cuando se le consulta al equipo por qué transmitirle la cocina a los niños, niñas y familias, Carmen refiere que más allá de enseñarles recetas económicas, nutricionales y fáciles de preparar:

“(…) queremos darle otro mensaje, a mí me parece que cuando uno come algo rico y hecho con mis manos, y me refiero que si yo estoy en mi casa, con mis hijos (...) y lo hacemos en un ambiente con gusto va a salir riquísimo, porque lo están haciendo con ganas, para disfrutar”.
(Entrevista, 15/05/2020)

El relato de Carmen del equipo de educadores, los videos realizados, y el espacio de intercambio del Facebook, nos muestra que la trasmisión de saberes, tiene un lugar fundamental en el centro. Se infiere un saber que excede su aspecto más instrumental de cómo llevar a cabo una receta; se transmiten con cada video conocimientos, prácticas, costumbres, experiencias legadas, tradiciones vinculadas con la propia historia de Carmen, la de la Red y la del centro, que confluyen en el dispositivo.

Recuperando su trayectoria de vida nos cuenta:

“(…) yo estudié chef y con las capacitaciones nutricionales de la Red, que yo siempre estoy dando tallercitos de cocina para los escolares, para las mamás. Sé que acá en el centro se come muchísima verdura (...)”.

18 “Quédate en Casa” fue el eslogan utilizado por el Gobierno Nacional, como parte de la campaña de salud llevada a cabo frente a la pandemia, garantizar el ASPO y frenar los contagios.

El siguiente párrafo ilustra la intencionalidad de transmitir hábitos saludables, preocupación nodal del equipo de educadores

“(…) con los estofados siempre tratamos que el niño se nutra con verduras (…) tratamos nosotros que nutricionalmente tenga todo eso. Es una forma diferente como los ñoquis de colores, pero cuesta que tomen el hábito” (Entrevista, 15/05/2020).

También, se enfatiza en la importancia de rutinas, prácticas que hacen al buen alimentarse:

“Aca lo chicos lo comen y la mamá nos dice en casa yo hago y no comen. Entonces es el contexto del ambiente también, o de lo que les decimos nosotros como ¡coman mucha zanahoria porque hace bien para ver!”. (Entrevista, 15/05/2020).

En este aspecto sostenemos que la transmisión de saberes es central en el dispositivo. Coincidimos con Frigerio y Diker (2004), en que transmitir no es otra cosa que hacer llegar a alguien un mensaje. *“Un mensaje transgeneracional que, bajo la forma de relato familiar, y del discurso de la cultura, inscribe a los sujetos en una genealogía que los sitúa en una historia que es a la vez individual, familiar y social”* (Frigerio y Diker, 2004, p. 225). Carmen es muy clara al respecto cuando piensa en lo que quiere que suceda con los videos al interior de las familias:

“La elaboración compartida con la familia me pareció que estaba bueno porque comer algo elaborado, hecho por mí mismo, o sea, por los chicos, por las familias, genera algo de vínculo, de hacer algo por nosotros, para nosotros y que es rico, que se disfruta, se come, se comparte. Y los videos empecé a compartirlos en otros espacios, colegios, que entonces dio vuelta por muchas casas, muchas familias que han compartido” (Entrevista, 15/05/2020).

Las niñeces ¹⁹ en la intervención

La niñez no es una categoría homogénea, por el contrario, los modos de transitarla se vinculan con las experiencias y por los múltiples atravesamientos culturales, de género y de clase (Colangelo, 2005).

Lejos de pensarlos como sujetos pasivos, entendemos que una buena práctica de intervención debe concebir a los niños y niñas como agentes y actores sociales, es decir:

“Como productores de cultura, capaces de aportar saberes y prácticas a veces obliterados por los adultos, para la comprensión de la diversa y compleja realidad sociocultural” (Szulc, 2019, p. 54). En tal sentido observamos que los y las educadoras, piensan la niñez y su agencia, de manera situada y en relación a las condiciones en que sus familias y los vecinos del barrio están transitando el ASPO. “...Hay diversidad de casas y de familias, y se encierran un montón de cosas, de violencia, Y uno conoce esos contextos” (Entrevista, 15/05/2020).

La pérdida de contacto con las niñeces es vivida como algo inexplicable y, la comparan, con una situación más compleja que la crisis del 2001²⁰ porque:

“En ese momento venía la gente, andaban los niños, hacíamos una merienda de vez en cuando y venían todos a tomar la leche. Ahora esto de estar encerrados, hay un sentimiento muy particular, es otra cosa” (Entrevista, 15/05/2020).

19 Asisten diariamente 130 niños, niñas y jóvenes. 67 de 1 a 5 años y 73 de 1 a 18 años.

20 Conocida como el cacerolazo o el argentinazo, fue una crisis política, económica, social e institucional, potenciada por una revuelta popular generalizada bajo el lema “Que se vaya todos”, que causó la renuncia del entonces presidente Fernando de la Rúa y dio lugar a un período de inestabilidad política durante el cual cinco funcionarios ejercieron la Presidencia de la Nación.

Si bien reconocen, y comprenden el impacto que tiene el ASPO en cada núcleo familiar, advierten que el aislamiento agudiza, para algunos niños y niñas, las situaciones de riesgo, entendidas como posible maltrato, violencia, consumo de droga, problemas que se constituyen en *intolerables sociales* porque, como expresan Fassin y Bourdelais (2005), cruzan las fronteras de las normas y límites culturales construidos. En este marco, habilitar canales de comunicación y participación, a través de video llamadas destinadas exclusivamente a las niñas, son acciones tendientes a conocer, desde sus perspectivas, cómo están transitando el momento, e identificar y acompañar posibles vulneraciones de derechos.

Mandar las recetas de cocina junto con juegos, cuentos, actividades, y videos llamadas, se constituyen en acciones estratégicas para sostener los vínculos, en tanto las educadoras advierten que los niños y niñas han perdido algunas tramas cotidianas de sociabilidad y, según las familias, están aburridos, cansados.

“La escuela en este momento les está dando mucha tarea, mucha demanda hacia los chicos, también demandan temas nuevos que no están entendiendo y muchas veces ellos te escriben en el whatsapp y te preguntan si los podés ayudar, son temas nuevos que no pueden entender ellos a través de un whatsapp, si no presenciás diálogo, si no hablás, no hay manera y bueno, sabemos que los pibes se van a terminar frustrando con las actividades de la escuela ¿no? y sabemos también que los pibes no las están haciendo a la tarea, las hace algún padre o un mayor, es la realidad que estamos teniendo ahora”
(Entrevista, 15/05/2020).

El equipo de educadores/as considera que el mejor modo de acompañar y cuidar a los niños y las niñas es fortaleciendo el desarrollo de sus trayectorias escolares y no sobrecargarlos con actividades del centro. Por ese motivo, el dispositivo “OyS junto a las acciones que fuimos detallando anteriormente tienen como propósito potenciar los espacios de participación infantil en la vida cotidiana y crear momentos de disfrute en las casas. A través de dibujos, fotografías, audios, relatos de los adultos notamos que los niños y las niñas no están paralizados por la situación social y familiar, por el contrario, observamos múltiples situaciones en las que participan, deciden y se posicionan (Bittencourt Ribeiro, 2015).

Algunas reflexiones finales

La irrupción del COVID -19 se transformó una vez más en una ocasión para reafirmar que las organizaciones comunitarias, con fuertes anclajes territoriales son capaces de planificar propuestas de intervención comunitaria. Dispositivos que permiten construir y acentuar los lazos de reciprocidad entre vecinas y vecinos para sostener en Red, la educación, el cuidado, la alimentación y la salud de cientos de familias. Así como también, transmitir y legar saberes que se encuentran en el centro de la vida y del tejido social en tanto construcción, inscripción e identidad cultural.

A través del proyecto de extensión hemos observado que las intervenciones y dispositivos comunitarios, que hace más de 25 años llevan a cabo las educadoras de la Red Andando, tienen un carácter transformador y emancipatorio, en tanto contribuyen a problematizar y tensionar, perspectivas universales y ahistóricas, de las niñeces y de los procesos de cuidado que llevan a cabo las familias de sectores populares.

Como sostiene Boaventura de Sousa Santos (2010) los distintos movimientos y organizaciones sociales son protagonistas de muchos procesos de lucha con visiones y concepciones de sí mismos y del mundo desde una postura decolonial, es decir, que disputan el relato hegemónico. El dispositivo que desarrolla Los Botijas no solo está pensado para sostener el vínculo con las familia y el cuidado, sino también para combatir la desigualdad, el sufrimiento y la exclusión de su barrio causada por el capitalismo, colonial y patriarcal, agravada por las nuevas condiciones de vida que produjo el ASPO.

Por último, reafirmamos la importancia que tiene la extensión universitaria, en tanto dichos proyectos contribuyen a democratizar y pluralizar la circulación de saberes, los cuales pueden interpelar, enriquecer y complementar las intervenciones con y sobre la niñez que se desarrollan en diversos campos.

Bibliografía

-BITTENCOURT RIBEIRO, F. (2015). "Os cabelos de Jennifer: por etnografias da participação de 'crianças e adolescentes' em contextos da 'proteção à infância'". *Política & Trabalho*, Revista de Ciências Sociais (43), 49-64.

-CARBALLEDA, A. (2012). *La intervención en lo social: Exclusión e intervención en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.

-CALDERÓN, J; GARCÍA, A; ROSALES, L, Y VARGAS, S (2020). "Aislamiento por Covid-19. Un abordaje de la pandemia entre organizaciones educativas y comunitarias del Gran Buenos Aires", en *Revista Sociedad e Infancia, Universidad Complutense de Madrid*. España. Vol. 4, 205-209. <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/issue/view/3625>

-COLÁNGELO, M. A. (2005). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. *Infancias y juventudes. Pedagogía y formación*. Ponencia llevada a cabo en el Seminario Internacional "La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI". UNLP, Buenos Aires.

Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001424.pdf>

-COLÁNGELO, A. (2014). "La crianza como proceso sociocultural. Posibles aportes de la antropología al abordaje médico de la niñez". Primeras Jornadas Diversidad en la Niñez. Hospital El Dique, Ensenada (Buenos Aires).

-DE SOUSA SANTOS, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: TRILCE.

-ESQUIVEL V., FAUR E., y JELIN, E. (2012). *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el estado y el mercado*. Buenos Aires: IDES-UNFPA-UNICEF.

-FASSIN, D. y BOURDELAIS, P. (2005). “Les frontières de l’espace moral”. En D. Fassin & P. Bourdelais (dirs.) *Les Constructions de l’intolérable. Etudes d’anthropologie et d’histoire sur les frontières de l’espace moral*, (pp. 7-15). Paris, La Découverte.

-FRIGERIO, G. y DIKER, G. (Comps.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

-GARCÍA, A. y ROSALES, L. (2017). De Madres Cuidadoras a Educadoras Populares. *Revista Voces en el Fenix*, (66),142-149. Recuperado de: <http://www.vocesenelfenix.com/category/tema/la-educaci%C3%B3n-de-la-primera-infancia>

-GRINBERG, J. (2016). Los Suárez y las instituciones del sistema de protección de la infancia: Un análisis sobre las formas contemporáneas de gobierno de las familias en contextos de desigualdad y pobreza. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), 631-643.

-LAHIRE, B (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social* (16), 21-38.

-LLOBET, V. (2011). Entrevista sobre primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (2), 1019-1020.

-NICASTRO, S. (2017). Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. (15). 1-4 DOI:<http://dx.doi.org/10.19137/els-2018-151508>

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

-SVAMPA, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo signo del neoliberalismo*. Ed. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.

-SZULC, A. (2004). La antropología frente a los niños: de la omisión a las "culturas infantiles". *Miradas antropológicas sobre la niñez*. Simposio llevado a cabo en el VII Congreso Argentino de Antropología Social. Córdoba.

-SZULC, A. (2019). Más allá de la agencia y culturas infantiles. Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuches. *Runa*, 40 (1), 53-63.

-WEISNER, T y GALLIMORE, R (1977): "My Brother's keeper: Child and Sibling Caretaking". *Current Anthropology* Vol.18 N°2, 169-190.

Corpus de material analizado

-Entrevista al equipo de educadoras de los Botijas - 20/09/2019

-Entrevista al equipo de educadoras de los Botijas vía zoom - 15/05/2020

Video - 25/4/2020 - Galletitas de vainilla

Video - 4/05/2020 - Pizzetas comunes y de sabor a espinaca

Video - 8/05/2020 - Bizcochitos de grasa

Video- 15/05/2020- Scones económicos

Video - 22/05/2020 - Pan de Campo

Video - 03/06/2020 - Torta fácil de manzana

Bauer Leonela Daiana: Estudiante de la carrera Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Luján. bauer.leonela@gmail.com

Davio Silvina Mariela: Lic. en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Luján. Jefe de trabajos prácticos del Taller II de la Orientación de Psicopedagogía. silvidavio@gmail.com

García Analia Paola: Mgr. en Antropología Social. Especialista en Arte terapia. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Luján. Profesora Adjunta del Taller de Orientación en Psicopedagogía II. analiagar1976@gmail.com

Tealdi Joana Mariela: Lic. en Ciencias de la Educación. Estudiante del Profesorado en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Luján. j.tealdi@outlook.es

Telias Aldana: Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. (FFyL - UBA). Jefe de trabajos prácticos de Psicología Educativa. teliasaldana@gmail.com

Bauer Leonela Daiana – Davio Silvina Mariela – García Analia Paola – Tealdi Joana Mariela – Telias Aldana

Información Institucional



Normas para la recepción y selección de artículos

Carácter de las publicaciones

La Revista del Departamento de Educación publicará trabajos sobre temas del área educativa. Están invitados a publicar investigadores y estudiosos de los más variados campos problemáticos y corrientes de pensamiento, del ámbito nacional y del extranjero.

Los trabajos deben encuadrarse en algunas de las siguientes categorías:

1. Artículos originales e inéditos basados en:
 - a) investigaciones científicas
 - b) actividades de extensión
 - c) experiencia en docencia
 - d) reflexiones sobre un problema o tópico particular.
2. Notas, comunicaciones, debates y entrevistas.
3. Reseñas o comentarios de libros, de otras publicaciones (de los últimos 2 años al momento de enviar la reseña o un libro relevancia para el campo temático de la revista) o de eventos científicos.

La Revista destinará un porcentaje de páginas no menor del 60 % del total a los artículos.

Las colaboraciones recibidas deberán ajustarse a las pautas de presentación especificadas a continuación. Los artículos contarán con evaluación interna y externa. Los demás trabajos tendrán evaluación interna.

Pautas para la presentación y selección de artículos

La presentación de los artículos deberá acompañarse de una carta de declaración de originalidad y de compromiso de no presentación simultánea en otra/s revista/s firmada por el o los autores.

Los artículos deberán respetar las normas APA ajustándose a las siguientes pautas:

Los artículos sobre investigaciones científicas, actividades de docencia o extensión, o de reflexión sobre un problema o un tópico particular podrán tener una extensión máxima de 20 páginas, las notas hasta 15 páginas y las entrevistas, reseñas o comentarios de libros, publicaciones o eventos científicos hasta 3 páginas. Estas últimas se referirán a publicaciones recientes y de interés para la revista. En todos los casos, el tamaño de la hoja será A4, interlineado 1,5.

Se deberá enviar el artículo en formato procesador de textos Word por vía correo electrónico.

Cada artículo estará encabezado por el Título y el nombre completo del autor. Se incluirán 5 palabras clave y resumen en castellano y en inglés que no supere las 200 palabras.

La carátula contendrá título, nombre del o los autores y los siguientes datos: título profesional de los autores, en caso de corresponder, pertenencia institucional, cargo académico, dirección postal, teléfono y dirección electrónica.

Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo la bibliografía, gráficos y cuadros. Las notas y referencias críticas deberán ir a pie de página y respetar las normas internacionales para la publicación de artículos científicos.

La Bibliografía deberá figurar al final de cada artículo y se ajustará a las siguientes condiciones:

Libro: Apellido e inicial del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis, título del libro en bastardilla, lugar de edición, editorial.

Artículo de revista: apellido y nombre del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis, título del artículo entre comillas, título de la revista en bastardilla, volumen, número de la revista, fecha de publicación, páginas que comprende el artículo dentro de la revista.

En caso de que se incluyan cuadros, gráficos y/o imágenes, deberá figurar en el texto un título y numeración: “Gráfico nº 1: xxxx”, un espacio en blanco en el que iría el cuadro, gráfico y/o imagen (pero sin colocar), y la fuente: “Fuente: xxxx” (si han sido hechos por el autor deberán decir “Fuente: elaboración propia”).

Los cuadros, gráficos y/o imágenes deberán ser enviados como archivos independientes del texto, en cualquier formato que los soporte.

Se aconseja que se respete una lógica de jerarquía de los títulos de la siguiente manera:

Títulos: Arial, cuerpo 14, negrita

Subtítulo 1: Arial, cuerpo 12, negrita

Subtítulo 2: Arial, cuerpo 12, itálica

Cuerpo de texto: Arial, cuerpo 11, normal

Notas: Arial, cuerpo 10, normal
Bibliografía: Arial, cuerpo 10

Sobre las citas al interior del texto se toma como referencia las normas APA:

- Las referencias a autores en el texto se deberán hacer de la siguiente forma: Nombre del autor, coma, año de publicación. En los casos en que se mencione el nombre del autor, bastará con escribir el año de publicación de la obra a que se hace referencia entre paréntesis.

- En el caso de que la obra tenga dos autores, se hará la referencia de la misma forma que la descrita anteriormente, pero citando ambos autores.

- En el caso de tres o más autores, se citarán todos ellos la primera vez que se haga referencia a su trabajo. De allí en adelante, se utilizará solamente el apellido del primer autor, seguido por las siglas et al. y después el año de publicación.

- Las citas textuales de cuatro renglones o menores podrán hacerse seguidas en el texto, utilizando comillas para indicar que se trata de una cita textual. Al final de la cita, se indicará entre paréntesis el número o los números de página en que aparece el texto original.

- Si la cita es de más de cuatro renglones, se hará la cita con una sangría de 1,5 a cada lado. Este tipo de cita no va encerrada en comillas. Al final de la cita, se escribirá entre paréntesis el número o los números de página en que aparece el texto original.

Las colaboraciones deberán ser enviadas con una nota de autorización de publicación por la Revista del Departamento de Educación de la UNLu, firmada por todos sus autores.

En el caso de las citas al interior del texto se respetarán los siguientes criterios: las citas textuales de menos de 40 palabras serán colocadas en el cuerpo del texto. Serán colocadas entre comillas y seguidas por el apellido del autor, el año de publicación y el número o números de páginas correspondientes entre paréntesis. Cuando el autor citado integre el párrafo sólo el año y el número de páginas serán colocados entre paréntesis.

Las citas de más de 40 palabras serán destacadas en párrafo aparte y centralizadas con una sangría de 2 centímetros a cada lado.

Las referencias sin cita se incorporarán en el párrafo entre paréntesis consignando autor y año de publicación de la obra.

Mecanismos para la selección de artículos

La recepción de trabajos no implica compromiso de publicación por parte de Polifonías.

La Revista adopta como sistema de evaluación el “doble ciego”.

Después de una primera revisión formal por el Consejo Editorial se enviará el artículo anonimizado a dos evaluadores externos cuya área de trabajo esté ligada al tema del artículo. Los evaluadores recibirán una planilla de evaluación donde deberán volcar sus apreciaciones y podrán aconsejar: aceptar la publicación del artículo CON o SIN modificaciones o bien rechazar el artículo. En caso de discrepancia entre los evaluadores, se recurrirá a un tercer especialista.

Este proceso tendrá una duración de aproximadamente 2 meses y posteriormente se enviará el resultado de la evaluación al autor.

Si se sugirieran modificaciones, éstas serán comunicadas al autor quien deberá contestar si las acepta dentro de los cinco días en cuyo caso deberá enviar la versión definitiva en el plazo que se acuerde entre el autor y el Consejo Editorial.

El Consejo Editorial tomará la decisión final de los artículos a publicar en cada número debiendo tener en cuenta las evaluaciones. Las colaboraciones aceptadas se someterán a corrección de estilo y su publicación estará sujeta a la disponibilidad de espacio en cada número.

Al finalizar el proceso de evaluación y una vez que el artículo ha sido aceptado para su publicación el autor deberá enviar una carta de sesión de derechos de autor. Cada autor recibirá dos ejemplares del número de la revista en que aparezca publicado su trabajo.

Requerimos tener en cuenta las normas APA que pueden consultarse en www.ulacit.ac.cr/carreras/documentosULACIT/Carreras/MANUAL APA ULACIT actualizado 2012.pdf

Dirección electrónica

Los artículos deberán enviarse por correo electrónico a:
polifoniasrevistadeeducacion@gmail.com

Investigación y Extensión en el Departamento de Educación

PROGRAMAS

Programa “HISTELEA Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina”

Directora: Roberta Paula Spregelburd (paulaspreg@gmail.com)

“La escolarización de la Lectura Inicial en el jardín de infantes y en la escuela primaria Argentina (1880-1975 CIRCA)

Directora: Paula Spregelburd (paulaspreg@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Susana Vital, Rosana Ponce, Ana Paula Saab, Laura Tranzillo.

Programa “El procesamiento cognitivo en los aprendizajes pedagógicos”

Directora: María Fernanda Pighín (mfpighin@yahoo.com.ar)

Proyectos de investigación:

“El aprendizaje matemático de niños/niñas preescolares de instituciones de Nivel Inicial (NI) en situación de desfavorabilidad. Una intervención en contexto”.

Directora: Fernanda Pighín (mfpighin@yahoo.com.ar)

Integrante: María Del Pilar Barañaño, Matias Bubello.

“Sistemas de representación externa de tipo figurativo y combinado en el trabajo pedagógico. Su finalidad y enseñanza en las áreas de Ciencias Sociales y Naturales en 2do. Ciclo de Educación Primaria”.

Directora: Fernanda Pighín (mfpighin@yahoo.com.ar) Co-directora: Virginia Edith James

Integrante: Liliana De Luca.

Programa “Movimientos populares, educación y producción de conocimientos”

Directora: Javier Di Matteo (javidimatteo@yahoo.com.ar)

Proyectos de investigación:

“Trabajo autogestionado en Agroecología, Investigación Acción Participativa acerca de la praxis productiva del Colectivo “Orilleros”

Director: Javier Di Matteo (javidimatteo@yahoo.com.ar)

Integrantes: Veronica Rossi, Ana Clarta De Mingo, Paula Medela, Sonia Fontana, Diana Vila.

Programa “Políticas públicas hacia los y las jóvenes en las Áreas educativas de género y sus concepciones sobre la juventud”

Directora: Alicia Palermo Co-directora: Juana Erramuspe

Proyectos de investigación:

“Políticas públicas nacionales hacia los y las jóvenes (2016-2019) y sus apropiaciones. Una mirada desde las perspectivas educativas de género y de participación política y construcción de la ciudadanía. Segunda etapa”.

Directora: Alicia Palermo (aliciaipalermo@gmail.com), Codirectora: Juana Erramuspe (erramuspejuana@gmail.com)

Integrantes: Luciana Manni, Gabriela Orlando y Mónica castro

Programa “Profundización y desarrollo de los procesos de producción de conocimientos generados en las culturas de los pueblos indígenas, de los sectores populares y de la ciencia: su intervencionalidad y potencialidad para el trabajo en las aulas”

Directora: Ma. Del Carmen Maimone, Codirectora: Analía Rotondaro

Proyectos de investigación:

“El saber ambiental: comparación de las perspectivas de las cosmovisiones indígenas y su forma de transmisión a las nuevas generaciones, con la propuesta del Modelo de Intervinculación Paradigmática”

Directora: Ma. Del Carmen Maimone (mariadelcarmenmaimone@yahoo.com.ar)

Integrantes del Equipo: Paula Edelstein, Laura Motto, Pablo López y Julio Cabrera

Asesora externa: Marina Honorato Quispe

“Enseñanza de la Geografía en escuelas secundarias del conurbano bonaerense: selección y organización de los contenidos interrelacionando sistemas de conocimiento provenientes de la ciencia y de los sectores populares”

Directora: Liliana Trigo (trigolili@gmail.com) / Co-directora: María Del Carmen Maimone

Integrantes del Equipo: Analía M. Rotondaro, Natalia Flores, Andrés Flouch y Soledad Reyes.

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

“Leer y escribir en la educación superior: articulación de contenidos disciplinares y prácticas del escrito en propuestas de enseñanza”

Directora: María I. Dorrnzoro (mignaciak@gmail.com)

Integrantes del Equipo: María Fabiana Luchetti, Ayelén Cavallini, Alejandra Nicolino, Melisa Robledo.

“La construcción de la identidad laboral de los profesores. El caso de los ISDF de la Provincia de Buenos Aires”

Directora: Andrea Silvia Vázquez (savazquez@fibertel.com.ar) / Co-director: Mariana Indart

Integrantes del Equipo: Karina Barrera y Martín Federico

“Reformas de la educación técnica y transformaciones productivas: el vínculo entre el Estado, las empresas y las escuelas para la formación de la fuerza de trabajo (1992-2014)”

Directora: Claudia Figari
Tesisista: Dana Hirsch

“Estado, Universidad y tercer sector: nuevas articulaciones entre lo público y lo privado. Consecuencias para la Democratización de la Educación”

Directora: Susana Vior (susanavior@gmail.com) / Co-directora: Laura Rodríguez (laurobrodri@gmail.com)
Integrantes del Equipo: Marina Olivera

“La formación de los educadores de adultos para el nivel secundario. Situación actual, problemas y necesidades.”

Directora: María Eugenia Cabrera (mecabrera@coopenetlujan.com.ar)
Integrante del Equipo: Noelia Bargas.

“La expansión de la escuela secundaria en la Provincia de Buenos Aires a partir de la sanción de la Ley Nacional de educación: análisis de la implementación de las políticas de inclusión desde las percepciones de los sujetos”

Directora: Andrea Corrado Vázquez (andreacorrado@fibertel.com.ar)
Integrantes del Equipo: César Ipucha, Mariana Vázquez, Griselda Krauth, Marina Miño Galvez, Nair Abdala, Carlos Cabrera.

“Historia de la formación docente en Educación física en Argentina. El caso del INEF Gral. Manuel Belgrano. 1939-1967/72”

Directora: Ángela Aisenstein (aaisenstein@gmail.com)
Integrantes del Equipo: María Dolores Martínez, María Andrea Feiguin y Emmanuel I. Melano.

“La experiencia educativa del Centro Para la Producción Total Nro. 2 de San Andrés de Giles”

Directora: Inés Areco (inesareco@gmail.com)
Integrantes del Equipo: Javier Di Matteo, Paula Medela.

“La construcción de las especificidades de la educación de adultos en la reglamentación y documentación curricular para el nivel primario de adultos entre 1884-1987”.

Directora: Ines Areco (inesareco@gmail.com)

Integrantes: Juana Rodríguez Takeda, Patricia Wilson.

“El Índice de Desarrollo Humano en tensión: estudios sobre el financiamiento educativo en provincias argentinas entre 2007 y 2013. Aportes desde el planeamiento y la economía de la Educación”

Directora: Alejandra Martinetto (avmartinetto@gmail.com)

Integrante del Equipo: Mariana Vázquez

“Aulas virtuales en la UNLu. Nuevos espacios para la relación con el conocimiento: estrategias didácticas y propuestas de interacción por parte de docentes de carreras de grado”

Directora: Silvia Martinelli (martinelliirene@gmail.com)

Integrante del Equipo: Juana Maldonado, Silvina Casablanca.

“Representaciones en tensión: los primeros pobladores y el campo argentino en los libros de textos (1884-2016)”

Directora: Gabriela Cruder (gcruder@yahoo.com.ar)

“La judicialización del conflicto escolar: experiencias de las comunidades educativas de jardines de infantes y escuelas primarias pertenecientes a los municipios de San Miguel y Luján. Período 2017-2018”

Director: Gabriel Paz (gabrielalejandropaz@gmail.com)

Integrantes: Analía Mamani

“La jornada extendida en la educación secundaria bonaerense. Tiempos y contratiempos de la política educativa”

Director: Ma. Rosa Misuraca (mariarosamisuraca@gmail.com)

Integrantes: Sonia Szilak, Karina Barrera, Fernanda Ghelfi

“La enseñanza del contenido “organización de los espacios rural y urbano” en las clases de Geografía de las escuelas secundarias de los partidos de General Rodríguez y Luján, provincia de Buenos Aires.”

Directora: Rosana Perrotti (rosana.perrotti@gmail.com), Co-directora: Lila Ferro (lilaanaferro@gmail.com)

Integrante: Natalia Kindernecht.

“El diseño curricular del PUEF-UNLu: Articulación entre el conocimiento didáctico del contenido y el conocimiento disciplinar en la formación docente de Educación Física”.

Directora: Rosana Perrotti (rosana.perrotti@gmail.com)

Integrantes: Agustín Fried, Natalia Fiori, Carla Maglione, Mayra Bilo, Daniela Mansi.

“Perspectivas minoritarias: resonancias filosóficas contemporáneas de los discursos feministas latinoamericanos de principios del siglo XX sobre educación, cuerpo y derechos”.

Directora: Patricia La Porta (patricialaporta@yahoo.com.ar)

Integrantes: Lucia Meo Galazzi, Silvina Franceschini, Natalia Vozzi, Carolina Mamilovich, Gastón Celaya, Federico Pozzi.

“La construcción de espacios de organización política de los docentes: el desafío que representa el Encuentro Colectivo de la Provincia de Buenos Aires”

Directora: Marcela Pronko (pronko@terra.com.br)

Investigadora Tesista: Andrea Blanco

“Las políticas socioeducativas del Estado Nacional frente a la sobrepoblación relativa en Argentina (2001-2017)”

Directora: Marcela Pronko (pronko@terra.com.br), co-directora: Susana Vior (susanavior@gmail.com)

Investigadora Tesista: María Betania Oreja Cerrutti

“Sistematización de experiencias educativas innovadoras vinculadas a las Prácticas Docentes del Profesorado en Ciencias Biológicas”

Directora: Adriana Mengascini (amengascini@gmail.com), Co-director: Fernando Garelli (fgarelli@gmail.com)

Integrantes: Pablo López - Maximiliano Nardelli

“Prácticas discursivas y producción de saberes corporales en las experiencias de formación inicial docente universitaria en educación física. Pasos hacia la construcción de una didáctica y práctica pedagógica disruptiva de lo corporal”

Directora: Mariel Ruiz (ruizmariel@gmail.com)

Integrantes: Nancy Ganz, Sandra Piaggy, Fernando Ventre, Diana Batista, María Biggeri, Paula Pisano Casala, Santiago Ciccone.

“El plan Fines y sus características socio-pedagógicas.”

Directora: Norma Michi (morma.normamichi@gmail.com)

Co-directora: María Eugenia Cabrera

Becaria CONICET: Noelia Bargas

“La educación media en contextos interculturales: saberes e identificaciones en jóvenes migrantes del Gran Buenos Aires.”

Directora: Beatriz Gualdieri (bgualdieri@gmail.com)

Investigadora Científica CONICET: Verónica Hendel

PROYECTOS DE DOBLE ERRADICACIÓN

“Hegemonía empresarial y acciones político-gremial. Disputas en los espacios de trabajo y en los territorios de emplazamiento fabriles”

Departamento de Educación – CEIL / CONICET

Directora: Claudia Figari (figari.clau@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Marcelo Hernández, Dana Hirsch, Adriana Migliavacca, Andrea Blanco, Patricio Urricelqui.

“Historia, conocimiento y sustentabilidad en la transición agroecológica de la Colonia Agrícola Integral de Abastecimiento Urbano 20 de abril Darío Santillán y otras organizaciones de productores.”

Director: César Augusto Di Ciocco - Co-directora: Norma Michi (normamichi@gmail.com)

“La terminalidad de la escuela secundaria pública y los programas de mejoras implementados en el marco de las políticas de inclusión en los partidos de Luján, San Miguel y Moreno – Provincia de Buenos Aires, 2001-2016.

Directora: María Eugenia Aguilera - Co-directora: María Rosa Misuraca (mariarosamisuraca@gmail.com)

“Las políticas lingüísticas de la UNLu: relaciones entre capital lingüístico , repertorio lingüístico acciones lingüísticas y representaciones de los actores.”

Directora: Rosana Pasquale (rosanapasquale@gmail.com)
Integrantes. Fabiana Luchetti, María E. Gallego, Daniela Quadrana, Paula Marandet, Rosana Pinotti, Silvina Ninet y María Itatí Carvajal.

“Prácticas digitales de estudiantes avanzados de los Centros Regionales San Miguel y Campana en el período 2019-2020”

Directora: Rosa Cicala (rosa.cicala@gmail.com)

“La buena enseñanza. Intervenciones docentes y evaluación en clase de géneros. Estudios en los profesorado Universitarios de Educación Física de la UNLu y UdelaR”

Directora: Patricia Rexach (patorex2011@gmail.com)

“Experiencias de Extensión Universitaria en la Historia de la Universidad Nacional de Luján”

Directora: Cinthia Wanschelbaum (cinwans@gmail.com)

“Estado, Universidad y Extensión: campos de disputas para un proyectopedagógico crítico. Análisis de la experiencia de la Universidad de la República de Uruguay”

Directora: Gabriela Vilariño (vilarinogabriela@gmail.com)

“Los grupos subalternos en la enseñanza de la historia. Balances y horizontes para una renovación de la historia en la actual escuela secundaria bonaerense.”

Director: Patricio Grande (patriciogrande@yahoo.com.ar)

Integrantes: Natalia Wiurnos, Matias Bidone.”

“Interculturalidad y educación en la provincia de Buenos Aires: saberes, identidades y territorios en disputa.”

Directora: Verónica Hendel (vero_hendel@yahoo.com)

Integrante: Diana Vila

“Las prácticas de enseñanza en la formación de enfermeros profesionales. El caso de la Licenciatura en Enfermería de la UNLu.”

Directora: Claudia Agüero (cucaag@yahoo.com.ar)

Integrantes: Mariela Leguizamón, Mariana Noguera.

BECARIOS DEL PROGRAMA DE BECAS DE INVESTIGACIÓN UNLu

“Concepciones de la memoria en la formación docente continua del Programa ‘Nuestra Escuela’ ”

Directora: Paula Spregelburd (paulaspreg@gmail.com)

Becaria de Iniciación: Ana Paula Saab

“Autogestión y conocimiento. Una mirada pedagógica de la praxis organizacional”

Directora: Norma Michi (normamichi@gmail.com)

Becaria de Iniciación: Sonia Fontana

“Transformación agraria, sujetos agrarios y su relación con el conocimiento en los procesos de desregulación del Estado. El caso de los Agricultores Familiares Capitalizados de la zona de influencia de la Universidad Nacional de Luján

Directora: Patricia Digilio (patriciadigilio@gmail.com)

Becaria de Perfeccionamiento: Ma. Verónica Rossi

“Propuestas en torno a la promoción de la lectura en contextos de privación de la libertad. Aportes para la democratización de la cultura”

Director: Gustavo Bombini Co-directora: Inés Areco (inesareco@gmail.com)

Becaria de Perfeccionamiento: Patricia Wilson

“La vuelta a la tierra. Los procesos de construcción de conocimiento en una organización de productores agroecológicos de la zona de Luján”

Directora: Javier Di Matteo (javidimatteo@yahoo.com.ar)

Becaria de Formación Superior: Ana Clara de Mingo

Actividades de Extensión en el Departamento de Educación

Proyectos

“Muestras itinerantes sobre la historia de la Educación”

Responsable: Cristina Linares (mariacristinalinares@yahoo.com.ar)

Integrante: Juan Gerónimo Balduzzi

“Educación Popular con movimientos sociales. Procesos colectivos de recuperación, sistematización y producción de conocimientos”

Directora: Ana Clara De Mingo (anaclarademingo@gmail.com)

Integrantes: Javier Di Matteo, Diana Vila, Noelia Bargas, Verónica Rossi y Juan I. Garcia

“El trabajo docente en los ISFD”

Directora: Silvia Vázquez Co-director: Mariano Indart.

(savazquez@fibertel.com.ar)

Integrantes: Martín Federico, Karina Barrera.

“Enseñanzas y aprendizajes en la gestión obrera de una fábrica”.

Director: Marcelo Hernández. (mhernandezdel64@gmail.com)

Integrantes: Sebastián Otero, Ivana Muzzolón, Mara Figueroa.

“Con-vivencia institucional. Los consejos de aula en la escuela primaria”

Directora: Halina Stasiejko. (halina.psicologia@gmail.com)

Integrantes: Alicia Nogueira, Leticia Bardosnechi, Aldana Telias.

“Vuelta la tierra”

Director: Javier Di Matteo. (javidimatteo@yahoo.com.ar)

Integrantes: Norma Michi, Diana Vila, Ana C. De Mingo, Verónica Rossi.

“Propuesta de materiales didácticos para la enseñanza de la historia en escuelas secundarias agrarias estatales de alternancia. El centro Educativo para la producción total N° 2 de San Andrés de Giles”

Director: Patricio Grande – Co-directora: Natalia Wirnous.
(patriciogrande@yahoo.com.ar)

Integrantes: Diego Rols, Matías Bidone, Agustín Galimberti, Camila Vega, Soledad Saab, Marcela Cabrera, Camila Lynch, Camilo Zarza.

“Experiencias de educación física emancipatoria, aportes del pensamiento pedagógico latinoamericano”

Director: Mariano Algava - Co-director: César Valero
(cesarvalero@outlook.com)

Integrantes: Liliana Mosquera, Gabriela Brusseze, Alberto Cucchiani, Mónica Zarbozo, Ramiro González Gainza, Maximilano Campos, Florencia González, Romina Olmos, Alexis Mamani, Fernando Chaparro, Alicia Gitto, Ornella Gravano, Ignacio Benet, Rita Sánchez, Gerardo Ledesma, Stefania Favano.

“Cátedra Abierta Intercultural” Segunda Etapa

Directora: Beatriz Gualdieri - Co-directora: María José Vázquez
(bgualdieri@gmail.com)

Integrantes: Carolina Brambilla, Silvana Suárez, Verónica Pérez, Santiago Hidalgo Martínez, Mara Cuestas, Nadia Chiaravalloti, Eva Turín Barrera, Ziomara Garzón.

“Leer y escribir en el nivel primario de Adultos”

Directora: Ines Areco - Co-Directora: Juana R. Takeda (inesareco@gmail.com)
Integrante: Patricia Wilson

“Página web “Problemas éticos y filosóficos de la educación”

Directora: Patricia La Porta - Co-Directora: Lucia Meo Galazzi
(patricialaporta@yahoo.com.ar)

Integrantes: Silvina Franceschini, Natalia Vozzi, Federico Pozzi, Carolina Mamilovich, Gastón Celaya.

“Acompañamiento y asesoramiento a docentes del ISDF N° 108 Manuel Borrego”

Directora: Cristina Guerra - Co-Directora: Sonia Fontana (ceg_27@yahoo.com.ar)
Integrante: Analía García

“Educación Popular y protagonismo de jóvenes isleños en procesos colectivos de recuperación, sistematización y producción de conocimientos”

Director: Mariano Algava - Co-Director: Facundo J. Ferreirós
(marianopolac@gmail.com)

Integrantes: Norma Michi, Fernando Garelli, Andrea Graziano.

“La enseñanza de las Ciencias Naturales en escuelas de alternancia. Propuesta formativa para la intervencionalización de saberes”

Directora: María Del Carmen Maimone - Co-Directora: Adriana Mengascini
(mariadelcarmenmaimone@yahoo.com.ar)

Integrantes: Pablo N. López, Maximiliano Nardelli, Fernando Garelli, Julio Cabrera, María Del Carmen Rodríguez.

“Organización y participación política de los trabajadores de la educación. Experiencias de formación en la disputa con las políticas educativas.”

Directora: Andrea Blanco – Co-directora: María Betania Oreja Cerruti (andrea_aurora_blanco@hotmail.com)

Integrantes: Adriana Migliavaca, Matias Remolgao, Patricio Urricelqui, Matías Bubello, Marina Benitez, Agustín Battista, María Florencia Carrere, Nélida López, Elio Buratovich.

“Construyendo nuestra formación estudiantil a través de prácticas integrales”

Directora: Verónica Rossi - Co-directora: Yael Aimé Almada Cabrera
(verorossi2@yahoo.com.ar)

Integrantes: Marilyn Cataldo, León Roca Quintela, Tomas Torres, Franco Ayala, Anthony Romero, Pablo Damiani, Laura Gabucci, Bruno Lus, Nadia Sakellaropoulos Simon, Marin Rodríguez Morcelle.

“Recuperación de la memoria histórica. Colonia 20 de abril de la Unión de Trabajadores de la tierra”

Director: Fernando Garelli - Co-director: Pablo Lulic (fgarelli@gmail.com)

Integrantes: Violeta Cappanera, Cecilia Maldonado, Damia'n M. Escola, María Lucía Rampazzi, Norma Michi, Federico Aime, Débora Acuña.

“Producción, circulación y sistematización de saberes en la gestión obrera.”

Director: Marcelo Hernandez (mhernandezdel64@gmail.com)

Integrantes: Sebastián Otero, Ivana Muzzolón, Raúl Berón, Nadia Rolon.

“Reconstrucción de la memoria popular: proceso de apropiación de la Tierra en Villa del Parque.”

Directora: Sonia Fontana - Co-Directora: Lucia Klug

Integrantes: Patricia Ruiz, Iñaki Delgado Riesgo, Javier Di Matteo, Agustín Reyes, Florencia Roude, Valentina López.

“Formación y trabajo docente - Seminarios en movimientos”

Directora: Silvia Vazquez - Co-director: Mariano Indart

(savazquez@fibertel.com.ar)

Integrantes: Martín Federico, Karina Barrera, Mariano Reyes, María Florencia Comalini, Nahuel Reyes.

“La educación Sexual integral: un diálogo de saberes y práctica entre la universidad, las escuelas y las organizaciones sociales”

Director: Matias Remolgao - Co-directora: Susana Mariela Leguizamon

(matiasremolgao@hotmail.com)

Integrantes: María Fabiana Carlis, Gabriela Vilariño, María Luisa Sarti, Walter Bazan, Patricia Rexach, Pantaleón Riquelme, Manuel Ojeda, Marina Benitez, Ezequiel Matias, María Barech, Marianela Cibir, María Rocio Aime, Nadia Juiz, Mariana Imoberdoff, Nadia Ledesma, Natalia Medina, Evelyn Feijoo, Patricia Martinez, Matias Bubello, Marcos Mac Lean, Adriana Caballero, Walter Bernasconi.

Convocatoria de Extensión Universitaria “UNIVERSIDAD, CULTURA y SOCIEDAD 2018”:

Documental transmedia: “El río nos une”

Directora: Mariela Cogo - Co-directora: Rosa Cicala

(marielacogo@gmail.com)

Integrantes: M. José Denegri, Anahí Minvielle, Leonardo Rivero, Claudia Perroud, Luciana Rocha, Aníbal Sánchez Caro, Claudia Garavano, Claudia Menseguéz, Silvana Stábile, Alejandra Veiras, Yoana Gimenez, Carmen Gomez, Juana Maldonado, Andrea Parodi, M. Emilia Arévalo, Verónica Frangella, Adriana Pesce, Tatiana Acosta, Paula Molina, Agustín Lasala, Pablo Jarobo, Micaela Maldonado, Lorena Arriola, Cintia Bulacio, Clara Ostinelli, Yanel Rosales.

ACCIONES

“Leer y escribir para aprender en el contexto de la escuela secundaria”

Directora: María Ignacia Dorronzoro – Co-directora: Fabiana Luchetti

(mignaciak@gmail.com)

Integrantes: Ayelén Cavallini, Melisa Robledo y Nieves Barech

“Cineclub Digital. Primer ciclo : “sobre el poder de los medios”

Directora: Gabriela Cruder (gcruder@yahoo.com.ar)

Integrantes. Juana Maldonado y Antonia Diaz.

“Curso-Taller de lectura y debate: conflicto sociales y resistencia en la literatura y el cine del Brasil”

Director: Carlos Pasero (capasero@hotmail.com)

Integrante: Laura Di Marco

“Cine en la UNLu, una invitación a repensarnos.”

Directora: Beatriz Gualdieri – Co-directora: Mara Romina Cuestas

(bgualdieri@gmail.com)

Integrantes: Jonatan Bennardis, Santiago Hidalgo Martinez, Carolina Brambilla, Matias Silva, Gisela Alanis, Nadia Chiaravalloti, Diana Bobboni.

“Orientando Jóvenes”

Directora: Beatriz Cattaneo (beatriz.cattaneo@gmail.com)

Integrante: María Del Pilar Barañaño.

“Talleres de Formación: Concepciones sobre el trabajo en experiencias de formación laboral con mujeres en situación de consumo problemático.”

Director: Sebastián Otero (bastianotero@hotmail.com)

Integrante: Ivana Muzzolón.

“Pensar - hacer desde prácticas corporales alternativas (II)”

Director: Juan Manuel Aguirre – Co-Directora: Míai G. Reisin

(juanmaleufu@yahoo.com.ar)

Integrantes: Patricia Rexach, Pantaleón E. Riquelme.

“Educación Física, Escritura Creativa y Educación Popular. Reconstruir, resignificar y proyectar experiencias de formación”

Director: Juan Manuel Aguirre – Co-Directora: Míai G. Reisin (juanmaleufu@yahoo.com.ar)

Integrante: Patricia Rexach.

“Las reformas educativas en curso: caracterización y debates.”

Directora: María Betania Oreja Cerrutti (betaniaoreja@gmail.com)

“Elaboración de material didáctico contextualizado: videos educativos para la enseñanza del portugués lengua extranjera (PLE)”

Directora: Andrea Dayan – Co-director: Aden Peluffo

Integrantes: María Fabiana Luchetti, Alzira Probo Chaves.

“La planificación y desarrollo de la “Feria del libro del Jardín maternal de gestión estatal María Niña, de Luján”

Directora: Claudia Petrone – Co-Directora: Mariángeles Moix (claumind@hotmail.com)

Integrantes: María L. Galaburri, Mariana Morales, Adriana Longhi, Mariana Violi.

“Herramientas didácticas para empezar a construir el tiempo histórico desde el nivel inicial”

Directora: Lila Ferro - Co-Director: Guatavo Keegan (lilaanaferro@gmail.com)

Integrantes: Rita Diaz, Elena Maidana.

“Comunidad y Escuela en la articulación de estrategias colectivas para enfrentar el problema de las inundaciones”

Directora: Juana Erramuspe – Co-director: Flavio Andres Flouch

(erramuspejuana@gmail.com.ar) Integrantes: Guadalupe Ledesma, Maximiliano

Nardelli, Ignacio Túnez, Luciana Manni, Ana María González, Stela Maris

Ferrando, Andrea Monzón, Verónica Rincón, Martín Castro, Mariángeles Arnaiz.

**SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, POSTGRADO Y EXTENSIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN
E-mail: sipeduc2014@gmail.com
Teléfono: 02323-423979/423171 int. 1293-1297**

Posgrados de la UNLu de interés para educadores

Doctorado de la Universidad Nacional de Luján. Orientación Ciencias Sociales y Humanas
Dir.: Liliana Bilevich de Gastrón
Acreditado “B” Res. FC-2016-187-E-APN-CONEAU#ME

Maestría en Políticas y Gestión de la Educación
Dir.: María Rosa Misuraca
Acreditada y Categorizada “A” Res. CONEAU 243/08

Maestría en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social
Dir.: Alejandro Fernández
Acreditada y Categorizada “B” Res. CONEAU 138/10

Maestría en Demografía Social
Dir.: María Eugenia Aguilera
Acreditada y Categorizada “C” Res. CONEAU 750/09

Maestría en Estudios de las Mujeres y de Género
Dir.: Cecilia Lagunas
Aprobada por Resolución H.C.S. N° 272/10

Especialización en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social
Dir.: Alejandro Fernández
Acreditada y Categorizada “B” Res. CONEAU148/10

Especialización en Demografía Social
Dir.: María Eugenia Aguilera
Acreditada y Categorizada “C” Res. CONEAU 764/09

Especialización en Estudios de las Mujeres y de Género
Dir.: Cecilia Lagunas
Acreditada y Categorizada “B” Res. CONEAU 885/09

Maestría en Educación Popular de Adultos
Dir.: Norma Michi
Reconocimiento oficial provisorio de la CONEAU, Acta N°488, 13-8-2108

Para más información dirigirse a:
Secretaría de Posgrado
Ruta 5 y Avenida Constitución
(6700) Luján, Buenos Aires, Argentina
Teléfonos: +54 (02323) 423979/423171 Interno 207
Email: secposgrado@unlu.edu.ar
Link: <http://www.unlu.edu.ar/posgrado.htm>

PLANILLA PARA PRE-SELECCIÓN INTERNA DE ARTÍCULOS

ARTÍCULO:

AUTORES:

MIEMBRO DEL COMITÉ EDITORIAL:

ENVIO:

Encadre del contenido en la temática de la revista:

Coherencia interna entre objetivos, fundamentos teóricos, análisis de datos:

Correcta redacción:

Formato de artículo:

Referencia a la metodología si se trata de un artículo resultado de una investigación:

RECOMENDACIÓN DEL MIEMBRO DEL COMITÉ EDITORIAL (Marque y explicité los fundamentos)

RECOMIENDA ENVIAR A EVALUACIÓN
EXTERNA.....

RECOMIENDA NO ENVIAR A EVALUACIÓN
EXTERNA.....

Posibles evaluadores externos (incorporar contactos de correo electrónico)

PLANILLA PARA EVALUACIÓN EXTERNA DE ARTÍCULOS

Nombre del artículo:

Evaluador:

Pertenencia institucional:

Fecha de envío:

ASPECTOS A EVALUAR

Los aspectos que nos interesa que se tengan en cuenta para evaluar y fundamentar su opinión son los siguientes:

*Interés, actualidad del tema:

*Adecuación de la fundamentación conceptual, pertinencia del marco teórico:

*Si se trata de una investigación: presentación clara y pertinencia de la metodología:

*Originalidad del enfoque del artículo:

*Pertinencia, interés de la bibliografía utilizada:

*Estilo de presentación:

RECOMENDACIÓN DEL EVALUADOR (Marque y fundamente lo que recomienda)

Recomienda su publicación sin modificaciones.....

Recomienda su publicación con modificaciones..... Señale qué modificaciones:

Recomienda modificaciones que condicionan su publicación..... Señale qué modificaciones:

(Acepta volver a evaluar el artículo: SI – NO)

Recomienda NO publicar.....

Impreso en los talleres gráficos de la Dirección de Editorial e Imprenta
de la Universidad Nacional de Luján.
2019