

Volumen III • Número 5 • Junio de 2023

Publicación semestral

ISSN 2796-7433

TEMA PRINCIPAL

LAS TRANSFORMACIONES DE LA LENGUA Y SU ENSEÑANZA

Marta G. Zamero • Delia Lerner y Alina Larramendy • Matías Perla • Mónica Fernández Pais •
Mirta Torres • Camila F. Lozada • Dora Riestra • Stella M. Tapia • M. Soledad Funes y Anabella
L. Poggio • Lucía Cantamutto • Graciela V. Baum, M. Florencia Di Martino, Carolina Marino
y M. Paula Saba • F. Navarro, T. Lillis, T. Donahue, M. J. Curry, N. Ávila Reyes, M. Gustafsson,
V. Zavala, D. Lauria, A. Lukin, C. McKinney, H. Feng y D. Motta-Roth

CONTEXTOS

Lorena Sguigna y Micaela Pellegrini Malpiedi • Rosse M. Vallejos Gómez, Marcela
Palma Troncoso y Gretel Coll Coronado • Ian G. Couto Schlindwein • Agustín
Cano Menoni, Emilia Calisto Echeveste, Cecilia Sánchez García y Marcos Bustos

ENTREVISTA

BÅRD BORCH MICHAELSEN: SI NO HACEMOS PREGUNTAS, EL MUNDO NO AVANZA

Adriana Puiggrós y Ana Pereyra



Revista Argentina de Investigación Educativa

Volumen III • Número 5 • Junio de 2023 • Publicación semestral • ISSN 2796-7433



ARGENTINA



UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Carlos G.A. Rodríguez, rector

Ana Pereyra, vicerrectora

Adrián Cannellotto, secretario de Investigación, Posgrado y Relaciones Internacionales



REVISTA ARGENTINA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Dirección: Adriana Puiggrós, Universidad de Buenos Aires y Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Secretaría Editorial: Ignacio Frechtel, Universidad de Buenos Aires y Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Secretaría Técnica: Mariana Frechtel, Universidad de Buenos Aires, Argentina

COMITÉ EDITORIAL

Patricia Ferrante

- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Ignacio Frechtel

- Universidad de Buenos Aires y Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Delia Lerner

- Universidad de Buenos Aires y Dirección de Primaria Provincia de Buenos Aires, Argentina

Norberto Liwski

- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Roberto Marengo

- Universidad Nacional de La Plata y Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

Ana Pereyra

- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Darío Pulfer

- Universidad Nacional de San Martín y Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Vera Waksman

- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

CONSEJO EDITORIAL

Gary Anderson

- Universidad de Nueva York, Estados Unidos

Nicolás Arata

- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Teresa Artieda

- Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Karina Batthyany

- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Uruguay

Sandra Carli

- CONICET/Universidad de Buenos Aires, Argentina

Marcelo Caruso

- Universidad de Humboldt, Alemania

Hugo Casanova

- Universidad Nacional Autónoma de México, México

José Antonio Castorina

- Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de Buenos Aires, Argentina

Cayetano De Lella

- Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

Ana Diamant

- Universidad de Buenos Aires, Argentina

Betina Duarte

- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Inés Dussel

- Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, DIE, México

Mónica Fernández Pais

- Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Marcela Gómez Sollano

- Universidad Nacional Autónoma de México, México

Cecilia Rincón

- Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Mercedes Ruiz Muñoz

- Universidad Iberoamericana, México

Patricia Sadovsky

- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Danilo Streck

- Universidad de Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Emilio Tenti Fanfani

- Universidad de Buenos Aires y Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Sofía Thisted

- Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Carlos Alberto Torres Novoa

- Universidad de California, Estados Unidos

Antoni Verger

- Universidad Autónoma de Barcelona, España

Diana Vidal

- Universidad de San Pablo, Brasil

STAFF DE PRODUCCIÓN EDITORIAL

María Teresa D'Meza Pérez, UNIPE: Editorial Universitaria

Licia López de Casenave †, edición y corrección

Diana Cricelli, diseño original y diagramación

Dirección de Sistemas UNIPE y Área de Comunicación UNIPE



Creative Commons 4.0 Internacional (Atribución-No comercial-Compartir bajo la misma licencia) excepto cuando se especifique lo contrario

Revista Argentina de Investigación Educativa, publicación semestral

Secretaría de Investigación Universidad Pedagógica Nacional

Calle Piedras 1080, Ciudad Autónoma de Buenos Aires C1070AAV, Argentina

Teléfonos: +54 11 4307 7500

Correo-e: investigacion.revista@unipe.edu.ar • <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/>

Hecho con [OJS Open Journal system](#)

Propietario: UNIPE

ISSN N° 2796-7433



5

Sumario

RAIE • Volumen III • Número 5 • Junio de 2023 • Publicación semestral • ISSN 2796-7433

Editorial

<i>Adriana Puiggrós</i>	7

TEMA PRINCIPAL

LAS TRANSFORMACIONES DE LA LENGUA Y SU ENSEÑANZA

Lenguas, reconfiguraciones y posicionamientos <i>Marta Graciela Zamero</i>	13

Enseñar y aprender a escribir. Certezas e interrogantes <i>Delia Lerner y Alina Larramendy</i>	29

Lengua, lenguaje y enseñanza: transformaciones operadas en el proyecto educativo globalizador <i>Matías Perla</i>	65

Enseñar y aprender la lengua. Mostrar el mundo, con quién, cuál, cómo <i>Mónica Fernández Pais</i>	87

La enseñanza del lenguaje en la escuela primaria. Currículos nacionales y currículos provinciales, su repercusión en la escuela primaria. <i>Mirta Torres</i>	99

Presencia de la lengua guaraní en una escuela secundaria pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires <i>Camila Florencia Lozada</i>	129



Enseñar los géneros textuales en las clases de Lengua y Literatura o en clases de Prácticas del Lenguaje <i>Dora Riestra</i>	143
Enseñar lengua desde géneros no convencionales: una propuesta con memes para la formación docente <i>Stella Maris Tapia</i>	155
“En el principio era el nombre”: análisis de la predicación nominal como base de la gramática <i>María Soledad Funes y Anabella Laura Poggio</i>	175
Estilo digital, lenguaje juvenil y gestión de vínculos: del lenguaje SMS al modo sticker <i>Lucía Cantamutto</i>	199
Decolonialidad e inglés. Pedagogías de (de)liberación y materiales de enseñanza <i>Graciela Viviana Baum, María Florencia Di Martino, Carolina Marino y María Paula Saba</i>	227
Manifiesto: Reconsideración del inglés como lengua franca en contextos científico-académicos <i>Federico Navarro, Theresa Lillis, Tiane Donahue, Mary Jane Curry, Natalia Ávila Reyes, Magnus Gustafsson, Virginia Zavala, Daniela Lauria, Annabelle Lukin, Carolyn McKinney, Haiying Feng, Désirée Motta-Roth</i>	261

ENTREVISTA

BÅRD BORCH MICHALSEN

Si no hacemos preguntas, el mundo no avanza <i>Adriana Puiggrós y Ana Pereyra</i>	271

CONTEXTOS

Hacia la construcción de una escuela secundaria para adultxs inclusiva y con perspectiva de género <i>Lorena Sguigna y Micaela Pellegrini Malpiedi</i>	277
Las brechas digitales que evidenció la pandemia, una aproximación desde futuros profesores chilenos <i>Rosse Marie Vallejos Gómez, Marcela Palma Troncoso y Gretel Coll Coronado</i>	301
Historia de la Educación Popular y la gubernamentalidad democrática en Brasil: un análisis del Marco de Referencia de 2014 <i>Ian Gabriel Couto Schlindwein</i>	323



Pandemia y enseñanza media: construcción de posiciones docentes en un contexto de incertidumbre <i>Agustín Cano Menoni, Emilia Calisto Echeveste, Cecilia Sánchez García y Marcos Bustos</i>	341

LEGISLACIÓN

Educación bilingüe e intercultural de los pueblos aborígenes Modalidades y legitimación de lenguajes	359

RESEÑAS

La cuestión de los métodos: aportes de Magda Soares a los debates sobre alfabetización <i>Luisina Marcos Bernasconi</i>	361
<i>Alfabetización inicial y avanzada. Aportes y reflexiones.</i> Marta Zamero (compiladora) <i>María Inés Oviedo</i>	365

RECURSOS	371

CONVOCATORIA AL NÚMERO 6 DE LA RAIE	401



El tema central del n° 5 de la *RAIE* nos introduce en un campo de la docencia, la investigación y la comunicación extremadamente controvertido. Así, resulta obligado remitirse a la famosa polémica en la que intervinieron Vicente Fidel López y Domingo F. Sarmiento, por un lado, y Andrés Bello con sus discípulos, por otro, y que conmovió a la intelectualidad de Chile en 1842. Se trataba de la relación entre las transformaciones de la lengua, y tuvo repercusiones en la enseñanza del lenguaje. López y Sarmiento proponían que se dejaran ingresar a la lengua las expresiones surgidas del habla común; Bello defendía la conservación del castellano culto bajo las reglas de la Real Academia Española y aborreía los neologismos, aunque aceptaba cambios en el desarrollo histórico de la lengua. Sarmiento, en cambio, descalificaba la cultura hispanoamericana y bregaba por permisos a la influencia de lenguas europeas. Un análisis detallado de la polémica nos permite encontrar que son varios los problemas que

condensa. ¿La escritura debe ser una reproducción del habla o por el contrario esta debe adecuarse a las reglas de la escritura? ¿Es posible la unidad de una comunidad nacional si se permite la pluralidad lingüística? ¿Deben censurarse las actitudes de las nuevas generaciones dirigidas a los usos de la lengua?

La cuestión de la lengua no abarca solamente temas académicos o pedagógicos, sino que –como ha dicho la pedagoga mexicana Alicia de Alba respecto al curriculum– es un campo de lucha. Aun así, atravesando opiniones, prácticas y directivas metodológicas y político-educativas distintas, la Argentina logró tempranamente alfabetizar casi a la totalidad de su población, e incluso alcanzó, a mediados del siglo XX, la universalización de la educación primaria. Ese éxito no debe desmerecerse, pero tampoco es dable ocultar la existencia de dispositivos de exclusión (inherentes a los sistemas escolares modernos) en las escuelas públicas y privadas. Si volvemos a la polémica entre

Bello y Sarmiento, advertiremos que los polemistas excluían de toda consideración a las lenguas aborígenes, y que sus admisiones o rechazos de usos innovadores de la lengua resultaron discriminadores de distintos sectores de la población. Quienes cursamos la educación formal hace más de medio siglo, recordaremos las diferencias entre el lenguaje “culto” impuesto en la escuela (donde no era permitido el tuteo entre generaciones y se exigía pronunciar de manera distinta las letras *c*, *s* y *z*) y el que practicábamos en la vida familiar y barrial, el lenguaje corriente de los sectores populares, el de los sectores medios y la jerga pretendidamente aristocrática de la oligarquía. La enseñanza de la lengua ha sido un factor decisivo de unidad nacional, pero no indemne a los dispositivos de discriminación de la escuela moderna. Los métodos de enseñanza llevan inscriptos ambos procesos.

En 1962, la editorial Kapelusz publicó un libro de la educadora Berta Braslavsky titulado *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura*.¹ Polémica, convencida de la necesidad de asentar la enseñanza de la lengua sobre bases científicas y a la vez de otorgarles prioridad a los problemas sociales, Braslavsky inició una nueva etapa de discusiones sobre el tema. En los años sesenta aquellas se centraban en la oposición entre el método global y las variantes más tradicionales, pero se fueron desplazando hacia la

prioridad de enseñar, dada la existencia de sectores desfavorecidos, frente a la postura que sostenía la centralidad del proceso de aprendizaje, basada en la teoría psicogenética de Jean Piaget. Los importantes avances que produjo este último enfoque sufrieron transposiciones didácticas discutibles, que motivaron señalamientos sobre la insuficiencia epistemológica y metodológica de aquella operación. A la vez debe destacarse que ambas posturas, pese a sus diferencias, se enmarcaban en el compromiso por la solución de los problemas educativos argentinos y latinoamericanos.

En las últimas décadas, las mencionadas opiniones –y muchas otras que no hemos señalado– estuvieron lejos de limar sus diferencias. Pero en la actualidad se enfrentan al avance de las propuestas conductistas que se apoyan en una versión particular de la neurociencia. El positivismo pedagógico más duro de principios del siglo XX, que leía en los resultados del aprendizaje del castellano los signos del origen social, la inteligencia y el pronóstico educativo de los alumnos, solo tuvo un triunfo parcial en su época. Pero el neopositivismo, alimentando al conductismo desde las calderas donde se gestó el neoliberalismo, ha tomado potencia e interviene en la discusión acerca de bases epistemológicas, políticas, métodos, sujetos, la vida de la lengua y su trabajo pedagógico. El lenguaje es una de las dos áreas que los poderes internacionales miden con mayor interés mediante pruebas estandarizadas, en relación con parámetros que profundizan los criterios homogeneizadores de la lengua y el avance del inglés como lengua franca.

1. Reeditado en 2015. Berta P. de Braslavsky, *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura*, presentación de Pablo Pineau, Gonnet, UNICE: Editorial Universitaria, 2015 [N. de E.].



Al mismo tiempo, lenguajes ocluidos han ido tomando fuerza, así como nuevas modalidades del castellano –ahora cargadas ya no de galicismos sino de anglicismos– impactadas por el lenguaje de la tecnología, pero también dando lugar a las formas de comunicación como el lenguaje de señas, los lenguajes corporales y el lenguaje inclusivo de géneros. La educación bilingüe multicultural ha sido inscripta en la Constitución argentina, así como en muchas cartas magnas latinoamericanas.

Todos los movimientos del lenguaje mencionados lo son de las relaciones de poder y dan lugar a modificaciones en el campo de la lengua que resulta difícil dimensionar. ¿Cambiarán la historia, como ha investigado Bård Borch Michalsen que hicieron los signos de puntuación? Lo cierto es que en la mencionada discusión entre Sarmiento y Bello pocos eran los sujetos que tenían voces referidas a la lengua y a la enseñanza del lenguaje. Por el contrario, en la actualidad operan desde los excluidos hasta los poderosos dueños del mercado. Con mayor o menor fuerza, actúan movimientos de demanda de derechos por parte de los jóvenes, de comunidades, de los movimientos feministas y LGBTQ+, de personas con capacidades diferentes, que reclaman la inclusión de su

palabra. El mercado, con la publicidad, el control de las redes digitalizadas, el negocio de venta de todo tipo de programas educativos, opera para absorber a los sujetos demandantes, desdibujándolos al incluirlos en su propia escena.

La *RAIE* decidió abrir sus páginas para dar lugar a distintos y, en ocasiones, disidentes abordajes del tema principal. Se incluyen artículos que lo enfocan desde la sociolingüística, desde la psicogénesis, desde el ángulo de los derechos, desde el enfoque descolonial, desde la comunicación, desde las prácticas del lenguaje. No obstante, quedan innumerables visiones que será posible incluir en números posteriores de la revista. Como es habitual, la sección general contiene artículos referidos al conjunto de temas vinculados con la investigación y la práctica de la educación.

La *RAIE* agradece a María Inés Oviedo y Teresa Artieda su colaboración en la orientación de este número. Finalmente, la *RAIE* y cada uno de quienes fuimos amigos y compañeros de Licia López de Casenave, la despedimos con dolor. Licia fue la correctora de esta revista, así como de muchas otras publicaciones, y siempre valoraremos su seriedad profesional, su inteligencia y su colaboración con el equipo de trabajo.

Adriana Puiggrós

Directora de la *RAIE*



LAS TRANSFORMACIONES DE LA LENGUA Y SU ENSEÑANZA



Marta Graciela Zamero*

Lenguas, reconfiguraciones y posicionamientos

RESUMEN

El presente artículo desarrolla un conjunto de conceptos relativos a las lenguas en el marco de las ciencias que se dedican a su estudio; luego plantea el análisis de algunas transformaciones referidas al uso de las lenguas, en particular la migración de la conversación oral a la escritura a través de la aplicación WhatsApp, la lectura de textos e hipertextos y la escritura en línea utilizando enlaces. ¿Qué posiciones asumir frente a estas transformaciones? ¿Cuáles de ellas se constituyen en conocimientos a abordar en la escuela? Desde la didáctica de la lengua y una perspectiva de la alfabetización como derecho, estamos convocados a un análisis que supere la descripción de los cambios y los asuma como nuevos contextos en los que se desenvuelve la enseñanza de lenguas.

PALABRAS CLAVE

Lenguas ▪ diversidad ▪ representaciones ▪ transformaciones ▪ didáctica

TITLE

Languages, reconfigurations and positions

* Profesora y Licenciada en Letras (UNR). Magíster en Didácticas Específicas (UNL). Formadora de docentes e investigadora. Profesora titular ordinaria de la cátedra Didáctica de La lengua y la Literatura III. Directora del Primer Estudio Nacional sobre la formación docente en alfabetización inicial (INFD, ME). Autora de *Alfabetización inicial y avanzada. Aportes y reflexiones* (Editorial Uader). Coordinadora del Programa de Formación Continua "Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura" (FHAyCS, Uader). Filiación: Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Entre Ríos (Paraná, Argentina). Correo electrónico: martagzamero@gmail.com

ABSTRACT

This paper develops a set of concepts related to languages within the framework of the sciences dedicated to their study. It then presents an analysis of some transformations related to the use of languages, particularly the migration from oral conversation to writing through the use of WhatsApp, the reading of texts and hypertexts, and online writing using links. What positions should be taken in relation to these transformations? Which of them should be considered as knowledge to be addressed in schools? From the perspective of language didactics and literacy as a right approach, we are called to an analysis that goes beyond describing the changes and instead embraces them as new contexts in which language teaching takes place.

KEYWORDS

Languages • diversity • representations • transformations • didactics

La convocatoria para este número de la revista está dedicada a las transformaciones de las lenguas y su enseñanza. Un cierto orden se impone desde el enunciado del tema, por lo que en una primera parte desarrollaremos diferentes aspectos de la lengua y de las ciencias que los abordan. En un segundo momento, abordaremos el análisis de algunas transformaciones referidas a las lenguas que tienen lugar en estos años –y de las que somos testigos–, enfocadas desde la perspectiva de la enseñanza, donde por responsabilidad ética y política estamos convocados no solo a un análisis contemplativo de los cambios, sino a considerarlos como parte de nuevos contextos en los que se desenvuelve la enseñanza de lenguas. Por eso, finalmente compartiremos algunos interrogantes con el objetivo de posicionarnos en el campo de la didáctica de la lengua, atravesado por dichas transformaciones, para pensar desde allí algunas cuestiones de fondo respecto del aprendizaje de la lectura y la escritura en términos de derecho a la alfabetización.

LENGUAS

El lenguaje nos define como especie y es una condición básica de la vida en sociedad; su naturaleza polifacética da origen a estudios que asumen una perspectiva biológica por el carácter innato de la facultad del lenguaje, a otros que se concentran en la dimensión sincrónica o en la diacrónica, histórica, pero también en su perspectiva comunicativa y social, o en las relaciones que mantiene con el pensamiento y la capacidad cognoscitiva humana. El lenguaje es un fenómeno complejo que suscita siempre renovadas preguntas en torno a su adquisición y desarrollo, a sus orígenes y relaciones con otras especies, a su configuración en el cerebro en busca de explicaciones sobre sus bases neuronales y la creatividad que



le es propia por definición, a los rasgos comunes entre lenguas y a su diversidad y variación permanente.

Las lenguas o idiomas pueden ser aprendidos sin dificultad por los niños en cada nueva generación sobre la base neurobiológica común de la facultad de lenguaje. Logran desarrollar –si no existen patologías inhabilitantes– conocimiento lingüístico de la o las lenguas de su comunidad sin ningún tipo de enseñanza sistemática y arriban a un resultado uniforme para producir oralmente frases con significados complejos mediante fonemas adquiridos en su grupo social. En este proceso de adquisición de las lenguas naturales por parte de los hablantes nativos, intervienen numerosos factores ambientales, y la experiencia desempeña un importante papel ya que las lenguas se aprenden a través del uso.

Por otra parte, las lenguas son sistemas lingüísticos simbólicos, portadoras de identidad, de cultura y de diferentes visiones del mundo; sistemas de comunicación y cognición, y medios para acceder al conocimiento y participar en la producción del mismo; constituyen un poderoso instrumento para desenvolverse en la vida social y sostener su cohesión.

¿QUÉ LENGUAS?

Las lenguas presentan semejanzas y diferencias que han dado origen a clasificaciones, basadas en numerosos criterios, las cuales se han producido a lo largo de la historia dando cuenta, a su vez, del surgimiento de corrientes dentro de la lingüística y del impacto de diferentes teorías en ese campo. Es por ello que coexisten clasificaciones basadas en diferentes aspectos que, según Nercesian (2022), se nuclean en torno de tres criterios centrales:

Genealógico (lenguas con un origen común), *areal* (lenguas de una zona geográfica con características estructurales compartidas por difusión) y *tipológico* (lenguas con similitudes estructurales independientes de su origen histórico y de su distribución geográfica). (p. 85)

Las lenguas también pueden clasificarse según su uso social. Desde esta perspectiva, se diferencian lenguas estandarizadas, clásicas, artificiales (como el esperanto) y vernáculos. En ciertos contextos lingüísticos se mezclan lenguas en el uso cotidiano; una mixtura que es en principio inestable y da origen a un tipo de lengua que se denomina *pidgin*. Todo *pidgin*, si se sigue utilizando y produce hablantes nativos, pasa a denominarse lengua criolla.

Si nos preguntamos por las funciones que las lenguas desempeñan en el seno de la vida comunitaria, también existen numerosas clasificaciones, entre las que nos interesa señalar las lenguas oficiales, hayan sido declaradas como tales por los Estados o se hayan constituido de hecho a través de la aceptación mayoritaria; lenguas vehiculares que son utilizadas por los pueblos que no comparten sus lenguas maternas, lenguas gregarias o propias de una comunidad particular o



colectividad, y lenguas internacionales o globales. Asimismo, en el contexto escolar las lenguas se conciben como maternas, segunda lengua (por el orden en su aprendizaje) y lenguas extranjeras.

Otra clasificación de igual importancia es la que se produce analizando la sustancia del significante. Aquí conviene recordar que el signo lingüístico es bifacial: una de sus caras es el significado, concepto o idea, y otra, el significante (o imagen acústica en las lenguas orales); entre ambas existe una relación arbitraria, es decir que no hay una relación natural entre un significado y un significante, más que el acuerdo social (Saussure, 1994). En orden de aparición histórica, la primera de las sustancias significantes es la fónica, de las lenguas orales o habladas, la segunda es la sustancia gráfica, de las lenguas escritas, y finalmente la sustancia gestual, de las lenguas de señas (Alisedo, 2015).

LENGUAS ORIGINARIAS O INDÍGENAS

En el Censo de 2010¹ –que incluyó el relevamiento de población indígena– se consideran indígenas “personas que se autorreconocen como descendientes (porque tienen algún antepasado) o pertenecientes a algún pueblo indígena u originario (porque se declaran como tales)”. El Censo arrojó un porcentaje de población indígena del 2,4% del total país, perteneciente a 31 pueblos originarios.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en el año 2006, plantea en su Capítulo XI la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En su Artículo 52 sostiene que la EIB es una modalidad del sistema educativo para los niveles Inicial, Primaria y Secundaria que, conforme a la Constitución Nacional, garantiza el derecho de los pueblos indígenas “a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida”. En el mismo artículo se plantea que la EIB “promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes” y a su vez “propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias”.

En relación con las poblaciones indígenas –también según datos del Conicet (2019)–, “la legislación de la EIB está orientada a niños que habitan en contextos rurales, hablan la lengua indígena y tienen muy poco contacto con el español. Pero la situación más generalizada en el contexto actual es la de niños indígenas en contextos urbanos, con distinto dominio de la lengua indígena”.

Las lenguas de los pueblos originarios de nuestro país en algunos casos han sido declaradas oficiales: por ejemplo, el guaraní es “lengua oficial alternativa” en la provincia de Corrientes desde 2004; Chaco, en 2010, estableció como co-oficiales las lenguas de los pueblos qom, moqoit y wichí.

1. <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-21-99>



LENGUAS DE SEÑAS

En la primera sesión del corriente año, el Senado de la Nación aprobó y convirtió en ley un proyecto que reconoce la Lengua de Señas Argentina (L.S.A.) como lengua natural y originaria de los sordos en todo el territorio nacional y destaca la importancia de su preservación y difusión, como parte del patrimonio lingüístico y cultural.² La ley aprobada también explica que la L.S.A. posee una estructura gramatical compleja y diferente del castellano. Es una lengua y no un lenguaje.

Las lenguas de señas no son códigos artificiales ni expresiones manuales de las lenguas orales; son lenguas naturales en el total sentido del término, creadas por las comunidades sordas, que, en los distintos países, las usan y transmiten de generación en generación. Estas lenguas son tan variadas como el resto de las lenguas naturales: las personas sordas han creado diferentes lenguas de sustancia significativa gestual así como las personas oyentes han desarrollado múltiples y también variadas lenguas orales.

La LSA, como las otras lenguas de Argentina, conforman parte del legado histórico inmaterial y son el principal vehículo para mantener viva la identidad lingüística y la herencia cultural de las personas sordas y de otras que elijan comunicarse a través de esa lengua.

Antes de su aprobación hubo sucesivos intentos de promulgar la LSA como lengua co-oficial en nuestro país. El Ministerio de Educación de la Nación ya en 2011 elaboró documentos con orientaciones para la alfabetización de alumnos sordos en los que se hace referencia al bilingüismo y al multiculturalismo, en los que la Lengua de Señas Argentina se considera la Lengua 1 de las personas sordas, mientras que el español o castellano, la Lengua 2.

DIECIOCHO LENGUAS

Si bien existen dificultades para diferenciar variedades de una lengua y lenguas en sí mismas, en la actualidad, según la Unesco, se hablan alrededor de 7.000 lenguas, de las cuales solo unas pocas (entre nueve y quince) tienen más de 100 millones de hablantes. Una de ellas es el español o castellano. Atendiendo las múltiples cualidades que se ponderan en las clasificaciones que brevemente hemos expuesto, podemos decir que el español es una lengua estandarizada (porque ha sido fijada en algún momento a través de la escritura, que le otorga estabilidad), que además ha tenido una evolución continua en el tiempo, sin interrupciones, que es autónoma puesto que no forma parte de otra lengua y se

2. <<https://www.pagina12.com.ar/540182-cristina-kirchner-dio-inicio-a-la-primer-sesion-del-ano-en->>

usa y transmite de generación en generación, por lo que goza de vitalidad. Pero el estado de estandarización de las lenguas no es la situación predominante, por el contrario, la situación más común en el mundo es la de lenguas vernáculas ágrafas, no estandarizadas.

De las aproximadamente 7.000 lenguas existentes en la actualidad, se calcula que solo unas 1.400 lenguas están estandarizadas, pero solo unas 300 se usan habitualmente por escrito y unas 150 tienen lo que se podría llamar un sistema literario: casi todas las demás son vernáculas (Bein, 2022, p. 388).

En un cómputo global, el español se ubica después del chino y poco antes o junto al inglés, según las estadísticas que se consulten. Es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes y, según la Unesco, una de las cuatro lenguas más usadas en internet después del inglés, chino e hindi, y la tercera lengua en contenidos de sitios web. El español es lengua oficial en algunos países y lengua vehicular, legitimada por el uso para la comunicación entre comunidades que no poseen la misma lengua materna. Es una lengua global utilizada en relaciones internacionales y ciencia, y se enseña como lengua extranjera.

En nuestro país, el español es la lengua empleada por los tres poderes del Estado, pero además existen, según los lingüistas, 16 lenguas originarias o indígenas habladas, a lo que se suman las variedades dialectales del español, con influencia aymara y quechua entre otras. El mapa lingüístico actual muestra una gran diversidad relacionada con los procesos migratorios internos, generalmente ligados a la búsqueda de mejores condiciones sociales y laborales, que distribuye las lenguas indígenas por fuera de sus áreas históricas. A este escenario multilingüe se suma el reconocimiento de la Lengua de Señas Argentina, con la fuerza de una reivindicación histórica para la comunidad sorda.

Dieciocho lenguas, sin considerar la presencia de hablantes de lenguas no vernáculas como euskera, alemán, árabe, catalán, croata, esloveno, francés, yiddish, italiano, inglés; también chino y coreano, que ya forman parte del cotidiano escolar en la educación obligatoria. Esto nos permite constatar una realidad siempre presente pero negada a lo largo de gran parte de la historia argentina: somos un país plurilingüe.

Por su parte, el proceso de globalización resulta propicio para la expansión de algunas lenguas y plantea nuevos escenarios de contacto entre ellas, por lo que en múltiples contextos se interrelacionan lenguas indígenas, de inmigración, maternas y extranjeras junto a la lengua vehicular del Estado. En este marco, sostiene Calvet (2005), también se viene produciendo un aumento gradual de hablantes que utilizan simultáneamente varias lenguas: una lengua hipercéntrica o internacional (resultado de la globalización), una lengua del Estado (normada, estandarizada) y una lengua gregaria, de una comunidad o colectividad más pequeña, que puede ser una forma local de la lengua del Estado o no, ágrafa o no, tener reconocimiento regional o no, etc.



POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y DE ALFABETIZACIÓN

Las lenguas son “sistemas situados socialmente, simbólicos e históricos”, pero también “son objeto y/o resultado de políticas y planificaciones lingüísticas”, sostiene Nercesian (2015). Las políticas lingüísticas tienen el objetivo de actuar sobre las lenguas y las prácticas discursivas, produciendo acciones de protección, revitalización de lenguas en peligro; de decidir qué lenguas y textos han de ser parte de la enseñanza en las escuelas, determinar espacios para la oralidad y la escritura, y de intervenir en los diferentes emergentes como sucede en la actualidad con la perspectiva de género.

En un somero análisis nos interesa distinguir dos momentos de las políticas lingüísticas en Argentina, por su particular incidencia en los procesos de alfabetización y porque el segundo momento insta transformaciones históricas que estamos atravesando y sobre las cuales pretendemos que se reflexione y se tome conciencia.

Un primer momento consiste en el proceso de castellanización impulsado por la generación del ochenta, con el propósito central de la consolidación nacional, que otorgó el prestigio de lengua única al castellano. El normalismo promovió un desplazamiento hacia la cultura letrada, “propuso una norma culta de habla y un registro formal propio de la escritura evitando así toda intromisión dialectal” (Zamero, 2022, p. 27). Asociado a una política lingüística asimilacionista que impuso el castellano como norma sin preservar las lenguas existentes, el porcentaje de hablantes de lenguas indígenas en nuestro país sufrió una drástica disminución a lo largo del siglo XX junto con las lenguas de inmigrantes, acalladas y/o desaparecidas del uso público.

Un segundo momento, superador del monolingüismo descripto, lo constituye el actual proceso que se desarrolla en el marco de la Constitución Nacional de 1994 y de la Ley de Educación Nacional, que impulsan una concepción multilingüe, pluricultural y pluriétnica, según la cual las lenguas indígenas son concebidas como parte de la identidad cultural de los pueblos originarios; las lenguas de señas (hoy “la” Lengua de Señas Argentina) son incluidas en un plano de igualdad con el resto, y el español o castellano no es una lengua impuesta por ley sino una lengua vehicular legitimada por el uso entre comunidades de hablas diversas.

Desde una concepción de la alfabetización como derecho, este contexto plantea un nuevo lugar a las lenguas y sus variedades. Tenerlas en cuenta tanto en la alfabetización inicial como en la avanzada nos enfrenta a la tarea de reponer las lenguas en aquellos entornos donde han sido y siguen siendo invisibilizadas por prejuicios lingüísticos heredados del monolingüismo o por representaciones lingüísticas sobre la superioridad del español por sobre el resto.

Pero nos enfrenta también a la tarea de reponer las lenguas –y las ciencias que de ellas se ocupan– en políticas curriculares que las desplazan para concentrarse solo en las prácticas del lenguaje. Al impulsar las prácticas como objeto de conocimiento y contenido curricular, no encuentran cabida los sistemas lingüísticos

como tales y se conserva solo una cara del objeto lengua: su uso social o sus prácticas discursivas, dejando fuera, en esta operación metonímica, las dificultades que cada lengua plantea a sus hablantes en sus casos idiosincrásicos. Estas posturas curriculares, dominantes en los manuales centralizados, relegan la exploración de los sistemas lingüísticos, los condenan a los márgenes o finales de capítulos o simplemente los hacen desaparecer como contenido detrás de las prácticas. ¿Qué pensaríamos si se planteara que el estudio de los usos sociales de la matemática pudiera resolverse sin preguntarse de qué se tratan los sistemas numéricos (qué representan, cómo lo hacen y qué estructura y cualidades poseen) que se ponen en juego en dichos usos o prácticas sociales?

REPRESENTACIONES SOBRE LAS LENGUAS

Narvaja de Arnoux y Bein (1999) definen las representaciones sociales o colectivas como una forma de conocimiento elaborado socialmente que construye una realidad común a un conjunto social, y señalan la importancia de dichas representaciones en la enseñanza de lenguas, en el aprendizaje y en los logros alcanzados, ya que intervienen en la construcción de las identidades. Por todo eso, recomiendan que sean tenidas en cuenta en los procesos de implementación de políticas lingüístico-educativas, particularmente cuando se generan cambios significativos en la relación entre lenguas. Eso está ocurriendo en Argentina, aunque todavía no hayamos tomado conciencia en profundidad de que estas transformaciones implican revisión de la enseñanza.

Los procesos de globalización han incidido fuertemente en las representaciones sobre las lenguas que se tenían con anterioridad a estos cambios lentos pero sostenidos y cada vez más visibles desde comienzos del siglo XXI. En nuestro país, durante mucho tiempo las representaciones sobre cualquier lengua que no fuera el castellano han implicado subestimación, desprecio, negación e invisibilización, a pesar de que en el siglo XX asistimos al debilitamiento de concepciones heredadas de siglos anteriores, como el posicionamiento purista –fundado en el rechazo a las influencias entre lenguas y a las expresiones dialectales, anclado en la intolerancia a los contactos– que concebía las lenguas como entidades que debían ser preservadas de los cambios y protegidas del contagio de otras. Desde esta posición, las teorías didácticas de aprendizaje y de enseñanza solo podían concebirse en el lugar de legítimo origen de cada lengua.

En el mismo sentido, otra de estas concepciones refiere a la supuesta jerarquía de las lenguas escritas sobre las lenguas ágrafas o sin escritura. Este posicionamiento otorga un carácter civilizador a las primeras, mientras descalifica a las segundas, supuestamente primitivas, negando su aptitud para el pensamiento lógico conceptual, la creación poética o la transmisión de conocimientos.

Los fundamentos de estas posturas han sido cuestionados y, a pesar de los constantes avances en materia legal –que van desde el respeto y la tolerancia por la diversidad lingüística hasta la aceptación, protección y promoción de las



lenguas como derecho identitario de los pueblos–, siguen alimentando representaciones sobre lenguas y hablas diferentes hasta extremos de desvalorizar el bilingüismo cuando se trata de hablantes de lenguas indígenas o ágrafas y promoverlo en los casos de lenguas extranjeras.

Estas representaciones operan de modo inconsciente y atraviesan a diario las prácticas discursivas. ¿Son estas prácticas sociales las que deben ingresar a la escuela o es la escuela una valla democratizadora en la que se puede construir convivencia e interacción entre diferentes lenguas y sujetos hablantes y escribientes?

EL DESCUBRIMIENTO DE LA DIVERSIDAD

En las últimas décadas del siglo XX la didáctica de la lengua recibió influencias de las nuevas perspectivas de la lingüística de la comunicación que trajeron aparejados algunos cambios en la concepción de lengua única y monolítica que fue dando paso gradualmente a una idea de lengua como conjunto de variedades. Así, el foco fue desplazándose desde el estudio de la estructura de la lengua como bloque rígido y sin fisuras, hasta el reconocimiento y estudio de sus diferencias o registros en los variados contextos de uso (Halliday, 1982). La pragmática y la lingüística del texto se encargaron de mostrar la importancia del contexto verbal y cómo la construcción de sentido es producto de algo más que la suma del significado de las oraciones de un texto.

Estas posturas teóricas reconocen que hablar una lengua es sinónimo de conocer, usar y/o comprender distintos dialectos (que presentan más o menos coincidencias con la variedad de mayor prestigio de una comunidad hablante) y registros según la situación comunicativa. Aportaron nuevos contenidos para las clases de lengua ligados a la producción y la comprensión de géneros y estructuras textuales propias del discurso escrito pero también del oral, desde los más informales como el diálogo o conversación hasta los más estructurados como la exposición oral sobre un tema de estudio.

En cuanto a la didáctica, esto implicó el progresivo abandono de la enseñanza de la gramática (en particular de la sintaxis) que había caracterizado a la anterior didáctica, para dar paso al análisis de las variedades que presenta el uso en relación con los hablantes y los contextos. Esta oscilación en las adhesiones teóricas de la didáctica produce desequilibrios que más tarde han mostrado resultados poco satisfactorios en la construcción de frases y la necesaria reflexión sobre la lengua y todos sus niveles de análisis.

Por otra parte, los estudios sobre las relaciones entre oralidad y escritura de una misma lengua mostraron que existen diferencias muy significativas puesto que cada una desempeña funciones socioculturales específicas ligadas al contexto y a la situación comunicativa. Oralidad y escritura dan origen a distintas formas de comunicación y también a planteos en cuanto a las relaciones que mantienen con el pensamiento y la producción de conocimiento (Ong, 1987; Olson y Torrance, 1995; Calsamiglia y Tusón, 1991).

El reconocimiento y la valoración positiva de la diversidad lingüística y de las variedades dentro de una misma lengua oral deben ir de la mano de una similar valoración de la lengua escrita que no manifiesta variaciones (perceptibles en el corto plazo) y hace posible la comunicación permanente y a distancia entre comunidades de diferentes hablas. Estas valoraciones deben mantenerse también en un sano equilibrio si pretendemos una buena alfabetización. La escritura es una lengua visual, ortográfica, espacial, perdurable en el tiempo, que posee una sintaxis propia y requiere explicitar el contexto para lograr comprensión de los lectores. Aprender a leer y escribir es un proceso exigente y requiere organización institucional para acceder a derechos y obligaciones, literatura y ciencia, que se registran por escrito. En el caso del español o castellano, permite la construcción y comunicación de sentidos en la amplia y variada comunidad hispanoescribiente.

TRANSFORMACIONES EN EL USO DE LAS LENGUAS: CONVERSAR POR ESCRITO

Como dijimos, las lenguas pueden clasificarse en orales, escritas y gestuales. Cada una de ellas posee características particulares que no expondremos aquí; no obstante, diremos que en la oralidad, la conversación o diálogo es –por razones históricas, estructurales y funcionales– “la forma básica de la interacción lingüística” (Van Dijk, 1992, p. 257). La conversación cotidiana ha sido siempre oral (o gestual), en presencia de los interlocutores, con una escasa cantidad de léxico, con registro coloquial o informal y fuertemente apoyada en el contexto.

Estas cualidades pertenecían solo al habla, hasta el momento en que interacciones propias de la oralidad migraron a la escritura y hoy, la conversación o diálogo se registra por escrito, principalmente a través de la aplicación WhatsApp y también a través del chat, que conserva las características de una comunicación en tiempo real, pero se produce a través de la escritura en teclados de computadoras conectadas a una red.

Si bien la hiper-conversación que se produce en este entorno no ha sido investigada con la profundidad que seguramente irá ganando con el tiempo, podemos decir que se ha reconfigurado por escrito lo que antes se producía en la oralidad, sumando cualidades propias pero arrastrando a la escritura las características del diálogo cotidiano, en cuanto al uso escaso de léxico, la redundancia, el uso de otros códigos, la presencia de ideas fragmentarias e incompletas.

Estos usos no requieren escuela; se siguen aprendiendo –como el diálogo cotidiano– en la interacción social, sin intervención de enseñanza sistemática puesto que sencillamente se usan. Sin embargo es imprescindible prestar atención a este particular uso de la lengua escrita, porque desde las escuelas el fenómeno se percibe como amenaza a la enseñanza de la buena escritura y la respuesta que surge es la de corregir lo que se escribe en WhatsApp o la de asumir que los magros resultados que se obtienen en el aprendizaje escolar de la escritura son producto de esta nueva práctica social asidua y masiva.



El chat y WhatsApp tienen reglas propias que los alfabetizados podemos distinguir con claridad y así adecuar la escritura a sus tácitos acuerdos de uso. No obstante, la responsabilidad de la escuela sigue siendo la de alfabetizar para que los estudiantes no escriban como puedan a lo largo de toda su vida sino que logren escribir como se debe en los diferentes entornos, es decir, con adecuación al contexto y a la situación comunicativa. Desde esta perspectiva no hay nada de cuestionable en escribir “xq”, “bss”, “ksa”, etc., o en dislocar la sintaxis oracional en aplicaciones que buscan inmediatez y economía en la interacción.

Los conceptos que nos asisten para el análisis de estas nuevas situaciones de interacción lingüística son los acuñados por los estudios pragmáticos, sobre los actos de habla, en particular los referidos al análisis pragmático de los enunciados que permite reconocer el grado de adecuación y de efectividad comunicativa de estos. Este análisis difiere del análisis de las oraciones a través del cual es posible establecer el grado de gramaticalidad y corrección (en varios niveles, pero también corrección ortográfica en el caso de la escritura). Ambos son necesarios y complementarios, y solo una mirada didáctica sesgada o interesada puede plantearlos como antagonistas, ya que cada uno persigue aquello para lo que fue concebido, dentro de los límites que se propuso abarcar.

LEER TEXTOS E HIPERTEXTOS Y ESCRIBIR CON PROCESADORES

Otra de las transformaciones en el uso de las lenguas nos enfrenta al reconocimiento de las relaciones entre el entorno analógico y el digital, en particular a las diferencias que se producen en el proceso de lectura. En la comunicación digital, el hipertexto pierde todos los datos de filiación que posee el texto sobre papel (título y autor, editorial, créditos y derechos, fecha y lugar de impresión, entre otros), por lo que leer lexias no lineales que el lector conecta y cohesiona en el mismo proceso de lectura requiere de nuevas estrategias de construcción de sentido.

Hasta ahora, los conceptos y teorías en los que nos apoyamos para pensar estos fenómenos pertenecen a los estudios lingüísticos sobre el texto (desde la perspectiva del uso de las lenguas) que reconocen la intuición de los usuarios de una determinada lengua para atribuir textualidad a las unidades lingüístico-comunicativas y así distinguir lo que es texto de lo que no es. De Beugrande y Dressler (1997) proporcionan una serie de normas interrelacionadas para definir la textualidad. Dos de ellas están centradas en el texto mismo: la coherencia –que da cuenta de las relaciones semánticas que hacen que el texto tenga un sentido global y sea comprensible para el receptor que escucha o lee– y la cohesión, que explica las relaciones de tipo léxico-gramatical entre oraciones y secuencias de oraciones. Otras dos normas están vinculadas a los interlocutores. Ellas son la intencionalidad, objetivo o propósito comunicativo del texto y la aceptabilidad o grados de aceptación o rechazo del receptor para construir el sentido del texto. Por último,

tres normas que colocan al texto en relación con diferentes variables: la situacionalidad o relación del texto con su contexto espacio-temporal, la informatividad o grado de novedad que la información textual aporta al lector u oyente y la intertextualidad o relación de un texto con otros textos, así como el conocimiento anterior de textos similares que tiene el escritor o lector/oyente.

En torno de la suficiencia de los conceptos acuñados hasta aquí por la lingüística del texto, Ciapuscio (2022) se pregunta:

¿Es necesario revisar, elaborar un concepto de texto que sea explicativo y adecuado a los tiempos de comunicación digital, es decir, a los *hipertextos*, con su organización radial, su dinamicidad, su hibridez medial, que desafía las dicotomías de la oralidad y la escritura, los procesos de organización inteligentes (el revolucionario *linking*) y las múltiples posibilidades de navegación y, en última instancia, de construcción de significado (es decir, de la coherencia)? (p. 342)

Ciapuscio sostiene que el concepto de texto no ha perdido actualidad y que los conceptos producidos para el texto analógico pueden extenderse sin mayores dificultades al hipertexto en el marco de la comunicación digital, ámbito en el que algunas de las propiedades textuales pueden ser más importantes que otras, como por ejemplo la intertextualidad.

Estas transformaciones en los usos discursivos de la lengua comportan verdaderos retos para la docencia, en particular para la educación inicial y primaria. En estos niveles educativos aceptar que existen diferencias entre la comunicación analógica y la digital y comenzar a brindar espacios para ambas no significa el abandono del libro como objeto y de su particular lógica de organización, que sigue siendo un conocimiento importante en la escolaridad obligatoria. Tampoco significa la introducción de consignas que soliciten una solitaria búsqueda extraescolar de información en internet cuya respuesta más habitual es un texto producido a través del copiar y pegar.

Por su parte, la escritura con uso de procesadores de textos también implica el conocimiento de teclados y procesos específicos, no obstante, a pesar de las diferencias, los escritores toman algunas decisiones tales como pensar las ideas para producir el texto a escribir, leer sobre el tema, y consultar fuentes (hojeando libros o navegando en la red); escribir borradores; releer, revisar, reformular (recolocar, omitir, agregar, parafrasear, sustituir, etc.), corregir (usando diccionarios de la lengua o de dudas, en papel o en la red) y finalmente editar una versión final. La imagen del escritor frente a la pantalla (frente al archivo nuevo, al documento en blanco, al cursor esperando) es similar, en términos generales, a la del mismo escritor frente a la hoja en blanco, lápiz en mano, frente a la biblioteca. Pero la escritura que incorpora el hipertexto y el *linking* permite una construcción de sentido en la inmediatez y el acceso a datos de forma comparativamente más rápida y dinámica respecto de los canales analógicos. Estas transformaciones, al igual que las referidas a la lectura, también comportan nuevas estrategias de construcción de sentido.



INTERROGANTES EN TORNO DE LAS RECONFIGURACIONES

Lo que hemos planteado hasta aquí puede resumirse en dos grandes cuestiones:

1. transformaciones referidas a las lenguas; y
2. transformaciones referidas al uso o prácticas discursivas de las lenguas.

En relación con las primeras –transformaciones referidas a lenguas–, la situación es que somos actores de un escenario plurilingüe, en el que se identifican con facilidad por lo menos 18 lenguas y sus variedades, que no han sido reconocidas en otros momentos de la historia ni tampoco eran objeto de la enseñanza, pero ahora lo son, en el marco constitucional, como producto de avances en los derechos de la ciudadanía y de las decisiones de políticas lingüísticas de las últimas décadas.

Frente a este planteo, es necesario reflexionar sobre la situación del currículum de las jurisdicciones en Argentina, que se producen en torno a dos objetos de conocimiento (y enseñanza) diferentes: la lengua y las prácticas del lenguaje. Hay aquí un problema a resolver en la enseñanza de la lectura y la escritura, para alcanzar los fines que la alfabetización persigue en nuestro país, que consiste en que los ciudadanos aprendan el español aun cuando este no sea su lengua materna. Esta decisión de la política lingüística exige comprender en profundidad los modos de relación entre oralidades y escritura, que son sistemas diferentes. Y este no es un problema de prácticas sino de lenguas, frente al cual surge una primera pregunta de naturaleza epistemológica (y además retórica, porque se contesta con el cúmulo de conceptos lingüísticos convocados en este artículo): a qué campos científicos se ha de recurrir para dar respuesta a este problema de lenguas. Sobre ese tema, Ferreiro se pregunta: “¿Cuál es la ciencia que se ocupa de las prácticas de lectura y escritura?”, subrayando que es problemático contar con análisis intuitivos de las prácticas de lectura y escritura “en momentos de tan rápidos cambios en esas mismas prácticas (pienso en las prácticas de lectura y escritura a través de un procesador de palabras y en la ‘navegación’ en internet)” (Ferreiro en Lerner, 2001, p. 12).

No se trata solo de la celebración de las lenguas y la diversidad de sus prácticas, se trata de derechos y por lo tanto de teorías que sean potentes e inclusivas, que permitan una transposición didáctica con vigilancia epistemológica suficiente desde campos específicos, que propicien construcciones metodológicas sencillas, explícitas que incluyan al “todos” que hemos caracterizado en los párrafos anteriores.

Una segunda pregunta, de orden didáctico, es si en este contexto se puede lograr una alfabetización sólida sin metodologías explícitas que eviten un desarrollo azaroso y la consecuente pérdida de aprendizajes. Creemos que no, que de ninguna manera puede resolverse artesanalmente sino con metodologías propias de contextos plurilingües, que requieren una condición básica, a saber: reconocer la autonomía de la lengua escrita para que esta pueda aprenderse desde diferentes lenguas y variedades, gestuales y orales, con mayor o menor distancia lingüística.

Si bien la lengua escrita es complementaria y paralela a la oral, es, a su vez, semióticamente autónoma respecto de la lengua fónica; son dos sistemas que presentan diferencias fundamentales, sostiene Alisedo (1994, 2015, 2022). La primera, constituida por signos lingüísticos gráficos, y la segunda, por signos lingüísticos fónicos.

Estos dos tipos de signos están siempre *en relación de oposición, son opuestos*, porque los signos fónicos y los signos gráficos inciden naturalmente y en exclusividad sobre analizadores diferentes: el oído analiza los signos fónicos pero no percibe las grafías, la vista analiza los signos gráficos pero no percibe las fonías. Una frase escrita no es (desde su materialidad) una frase emitida por la voz y una frase emitida por la voz no es una frase escrita. Afirmamos, por lo tanto, que la lengua escrita es naturalmente independiente (autónoma) de la lengua oral. Es decir que no se puede concebir o conceptualizar al grafema *a* como el indicio natural del fonema /a/ porque no existe una base común de comparación. Ningún rasgo distintivo fónico de los fonemas como “labial”, “sordo/sonoro”, “apical” o “fricativo” puede ser incluido o excluido respecto de rasgos distintivos gráficos como los trazos “rectas” y “curvas” que, combinados, dan lugar a los grafemas *d*, *b*, *p* y *q* de imprenta minúscula, por ejemplo. Ninguno de estos rasgos gráficos y sus combinaciones están presentes en los rasgos fónicos, como “labial”, “sordo/sonoro”, “apical” o “fricativo” y sus combinaciones de cualquiera de los fonemas correspondientes (Alisedo, 2015: pp. 5-6).

En segundo lugar, en relación con (2), las transformaciones referidas al uso de las lenguas y sus procesos de lectura y escritura, hemos planteado que en el entorno digital la lectura de textos e hipertextos, el *linking* y la escritura con el uso de tecnologías digitales introducen nuevas formas de edición, procesamiento y construcción de sentido.

La alfabetización supone aprender un modo de interacción con los textos. En estos momentos los textos que circulan socialmente son breves, fragmentarios, destinados mayoritariamente al consumo momentáneo, coloquiales, con bajo nivel de formalidad y atravesados por representaciones muchas veces discriminatorias, individualistas, antidemocráticas. ¿Son estas las prácticas sociales de lectura y escritura que deseamos para la escuela? ¿O por el contrario aspiramos al logro de prácticas de lectura en entornos digitales y analógicos, prácticas de lectura intensiva y minuciosa y de escritura revisada como bases de la comprensión y el estudio? Esto último no es hoy una práctica social habitual sino formas de la lectura y escritura escolares, destinadas a la construcción reflexiva de conocimientos en una institución que enseña a estudiar en la escolaridad obligatoria como base de la lectura y la escritura académicas, y de la participación activa en la producción crítica del conocimiento.

Las lenguas pueden verse como un corsé institucional, como una norma ajena e impuesta por la cultura o como un lugar identitario, institucionalmente protegido, un espacio amplio de juego, exploración, intercambio y disfrute. Para eso, no es necesario cambiar las lenguas como objetos de enseñanza corriendo el riesgo de tornarlas invisibles, sino los modos en que planteamos a las nuevas generaciones



el acceso a ellas, a su valor social, institucional, comunicativo, expresivo, artístico, cognitivo, patrimonial, heredado.

REFERENCIAS

- Albano, H. y Giammatteo, M. (2009). *Lengua. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*. Buenos Aires: Biblos.
- Alisedo, G. (2015). *Clase Nro. 2. La lengua escrita alfabética. Módulo Aportes de la Lingüística General y de la Historia de la Escritura*. Especialización Docente Superior en alfabetización inicial [Documento para el aula]. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Alisedo, G., Melgar, S. y Chiocci, C. (1994). *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Bein, R. (2022). Las políticas lingüísticas. En G. Ciapuscio y A. Adelstein (eds.), *La lingüística. Una introducción a sus principales preguntas* (pp. 407-431). Buenos Aires: Eudeba.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Calvet, L. (2005). *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ciapuscio, G. (2022). Los estudios del texto. En G. Ciapuscio y A. Adelstein (eds.), *La lingüística. Una introducción a sus principales preguntas* (pp. 325-350). Buenos Aires: Eudeba.
- Conicet (2019). *La compleja realidad de las lenguas indígenas en Argentina*. <https://www.conicet.gov.ar/la-compleja-realidad-de-las-lenguas-indigenas-en-argentina/>
- De Beugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Giammatteo, M. y Albano, H. *El léxico. De la vida cotidiana a la comunicación cibernética*. Buenos Aires: Biblos.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ibrahimova, M. (abril-junio 2021). ¿Qué idiomas habla el ciberespacio? *El Correo de la Unesco*, (2), 50-53. <https://es.unesco.org/courier/2021-2/que-idiomas-habla-ciberespacio>
- Landow, G. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica. <https://archive.org/details/lerner-d.-leer-y-escribir-en-la-escuela.-lo-real-lo-posible-y-lo-necesario/page/n93/mode/2up>
- Narvaja de Arnoux, E. y Bein, R. (1999). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Nercesian, V. (2015). *Clase Nro. 1. De los procesos cognitivos individuales a los procesos sociales de aprendizaje. Módulo Aportes de la Sociolingüística a la*



- alfabetización inicial*. Especialización Docente Superior en Alfabetización Inicial. [Documento para el aula]. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Nercesian, V. (2022). Las lenguas en el mundo. En G. Ciapusio y A. Adelstein (eds.), *La lingüística. Una introducción a sus principales preguntas* (pp. 77-106). Buenos Aires: Eudeba.
- Olson, D. y Torrance, N. (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Ong, W. (1993). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Siguan, M. (2001). *Políticas lingüísticas. Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza.
- Van Dijk, T. A. (1992). *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.
- Zamero, M. (2022). *Alfabetización inicial y avanzada. Aportes y reflexiones*. Paraná: Editorial UADER.

Recepción: 30/03/2023

Aceptación: 29/05/2023



Delia Lerner* y Alina Larramendy**

Enseñar y aprender a escribir. Certezas e interrogantes¹

RESUMEN

El artículo, que se centra en el análisis de las prácticas de escritura en el aula –entendidas como herramienta epistémica para el aprendizaje de la historia–, se enmarca en una línea de investigaciones didácticas desarrollada por un equipo de investigadores y docentes cuyo propósito es hacer aportes que puedan contribuir a mejorar la enseñanza de las ciencias sociales y a democratizar el acceso al conocimiento.

El estudio de casos de proyectos de enseñanza es el enfoque metodológico central. Consiste en el diseño del proyecto, su realización en diferentes escuelas y el análisis de las relaciones entre las interacciones registradas en clase, los materiales utilizados y las producciones de los alumnos.

El estudio de la escritura en la construcción de conocimiento histórico y su problematización han hecho posible validar algunas conclusiones así como formular nuevos interrogantes. Comunicamos en este artículo las

* Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires, UBA). Profesora Consultante de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA). Ha asesorado y continúa asesorando programas de formación docente en el país y en otros países latinoamericanos. Es autora de muchas publicaciones en su área de especialidad, la Didáctica de la Lectura y la Escritura. Actualmente, es asesora de la Dirección de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires.

** Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora Adjunta del Departamento de Ciencias de la Educación e Investigadora Formada del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Trabaja en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en formación docente inicial y continua, en formación de grado y de posgrado y en equipos de producción curricular, -actualmente, en la Dirección de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires.

1. Con la colaboración de Julieta Luciana Jakubowicz (UBA y Escuela Normal Superior N° 7 “José María Torres”).

respuestas elaboradas hasta el presente –a partir del análisis de un trabajo de campo sobre las resistencias aborígenes a la conquista española– para uno de esos interrogantes: *escribir para aprender historia, ¿contribuye a aprender a escribir?, ¿en qué medida?, ¿de qué manera?*

PALABRAS CLAVE

Investigación colaborativa ▪ aprender historia ▪ enseñanza de la escritura

TITLE

Teaching and Learning to Write: Certainties and Questions

ABSTRACT

This paper, which focuses on the analysis of writing practices in the classroom as an epistemic tool for learning history, is part of a line of didactic research developed by a team of researchers and teachers aiming to make contributions that can improve the teaching of social sciences and democratize access to knowledge.

The central methodological approach is the study of teaching projects through case studies. It involves designing the project, implementing it in different schools, and analyzing the relationships between the recorded interactions in the classroom, the materials used, and the students' productions.

The study of writing in the construction of historical knowledge and its problematization has allowed for the validation of some conclusions as well as the formulation of new questions. In this paper, we present the answers developed so far, based on the analysis of a fieldwork on indigenous resistance to Spanish conquest, for one of those questions: Does writing to learn history contribute to learning how to write? To what extent? In what ways?

KEYWORDS

Collaborative research ▪ learn History ▪ writing teaching

La enseñanza de la escritura desempeña un papel nada desdeñable en los mecanismos de selección escolar: por una parte porque la escritura es el vector cardinal de casi todas las evaluaciones, pero aún más por las competencias reflexivas que permite o impide desarrollar en los alumnos. Este rol reflexivo de la escritura está masivamente subestimado por los programas de primaria y secundaria (Bucheton, 2014, p. 1).

Ya se sabe que la enseñanza focalizada en la lengua no ayuda a los alumnos con dificultades escolares. Es más bien la institución del lenguaje como actividad y como práctica en la clase lo que produce sentido y éxito escolar (Cariou, 2012, p. 61).

Hacer vivir en la escuela las prácticas de escritura es hoy un fuerte desafío. Dado que el papel de estas prácticas en la sociedad crece sin cesar –el auge de las nuevas



tecnologías tiende a consolidarlas y diversificarlas–, la producción de textos en el marco de auténticas situaciones de comunicación o de reflexión está escasamente presente en las aulas.

En una investigación realizada en 16 escuelas primarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires,² el análisis de muchas clases observadas durante un período prolongado llevó a concluir que la escritura –cuando existe– ocupa un lugar restringido y está sometida a diversas limitaciones. En primer lugar, porque el intento de reducir el tiempo destinado a escribir lleva a proponer que los textos sean muy breves, a dejar la producción exclusivamente a cargo de lxs alumnxs (como tarea para el hogar) o, en el mejor de los casos, a incluirla parcialmente en el trabajo en el aula focalizándose solo en una de las operaciones involucradas en el proceso de escritura: la revisión. En segundo lugar, porque la forma que se encuentra para “hacerle lugar” consiste en centrar la producción exclusivamente en aquellos aspectos que están estrechamente vinculados con contenidos gramaticales instituidos. La intención de enseñar a escribir, de poner en escena en el aula la escritura como práctica social –incluyendo la complejidad del proceso de producción, que involucra operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión–, se concreta solo en algunos casos excepcionales, en escuelas cuyos equipos directivos problematizan la enseñanza y están fuertemente comprometidos con la orientación del trabajo pedagógico.

Aunque no contamos con investigaciones más recientes, las observaciones de clase y las interacciones sostenidas en los últimos años con diferentes integrantes del sistema educativo revelan que sigue considerándose “escritura” cualquier respuesta formulada por escrito por lxs alumnxs, aunque sea muy breve y se limite a localizar informaciones en el texto que se ha leído; es lo que sucede con las respuestas habituales a los cuestionarios instalados en la escuela como “comprobaciones de lectura”. Pero producir un texto es embarcarse en un desafío intelectual muy diferente del que implica responder a preguntas específicas.

La preocupación por el estado actual de la enseñanza de la escritura, lejos de ser local, es compartida por investigadores de diferentes países. Dominique Bucheton, por ejemplo, considera que es uno de los obstáculos principales para la democratización del conocimiento: “Nuestro sistema escolar, sus programas, sus prácticas dominantes, sus modos de evaluar lo escrito, *de sub-enseñar la escritura desde la escuela primaria hasta la universidad*,³ ¿no son los primeros responsables de esta impiadosa selección escolar?” (Bucheton, 2014, p. 1).

La escritura está entonces mucho más presente en la evaluación que en la enseñanza. Para que la producción de textos se constituya como objeto de

2. Se trata de una investigación naturalista realizada en 2004 y 2005 por un equipo multidisciplinario coordinado por P. Sadovsky y D. Lerner, en la Dirección de Investigaciones Educativas de la entonces Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Informe final publicado en el CINDE (véanse Referencias).

3. Las cursivas son nuestras.



enseñanza, hay que superar fuertes obstáculos: el tiempo que requiere hacer vivir en las aulas el proceso de escritura, los saberes necesarios para acompañarlo y orientarlo, las creencias muy difundidas y contradictorias según las cuales o bien la escritura es un don del que solo gozan algunxs privilegiadxs –y, por lo tanto, no es enseñable–, o bien se adquiere en los primeros años de escolaridad, ya que el único conocimiento requerido para escribir es el dominio del sistema alfabético de escritura, lo que liberaría a los años siguientes de enseñar a producir textos.

Ahora bien, aprender a escribir es un derecho de todxs. Y no se trata solo del derecho a aprender las “primeras letras” sino sobre todo del derecho a hacer oír la propia voz, a expresar ideas y comunicarse por escrito para protestar, para apoyar o refutar... Y también del derecho a recurrir a la escritura como herramienta para reorganizar y profundizar el propio conocimiento, para construir algo nuevo a partir de lo que ya se sabe. Como ha señalado Duras (1994, p. 56), “Escribir es intentar descubrir qué escribiríamos si escribiésemos”. No lo sabemos de antemano. Escribir no es “decir el conocimiento”, no es “volcar en el papel lo que ya se sabe”; escribir es transformar el conocimiento –así lo han mostrado los estudios de psicología cognitiva (Bereiter y Scardamalia, 1992)–, es un proceso de “rumiación constructiva” que lleva a construir nuevos conocimientos (Goody, 1986, citado por Reuter, 2006).

Enseñar a escribir no solo es un desafío, es una responsabilidad irrenunciable de la escuela. Por eso es imprescindible que la enseñanza y el aprendizaje de la escritura sean objeto de investigación.

Los análisis que se despliegan a continuación forman parte de una línea de investigaciones didácticas que se inició hace más de veinte años, se centró –entre 2000 y 2017– en la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje en Historia y, desde 2018, se orienta a estudiar la construcción de conocimiento histórico, analizando las relaciones entre las prácticas de enseñanza, los contenidos efectivamente enseñados y los significados que sobre ellos construyen lxs alumnxs.⁴ El estudio del desarrollo en el aula de diferentes proyectos de enseñanza en diferentes escuelas y con diferentes maestrxs ha permitido comenzar a validar algunas conclusiones. Este recorrido autoriza a formular algunas certezas –aunque, por supuesto, en el terreno de la investigación las certezas son provisionales, al igual que todo conocimiento–. Los nuevos interrogantes planteados y las respuestas que estamos elaborando –desarrolladas en el punto 2– corresponden a la investigación actual, que pone en primer plano el análisis de fuentes históricas y focaliza también en el estudio de las prácticas de escritura en el aula.

4. Esta línea de investigaciones se desarrolló a través de sucesivos proyectos UBACyT y tiene sede en el Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (IICE), codirigida por Beatriz Aisenberg y Delia Lerner. Desde 2012, es una investigación colaborativa con docentes. Integran actualmente el equipo Alina Larramendy, Karina Benchimol, Mirta Torres, Mariana Lewkowicz, Julieta Jakubowicz, Eugenia Azurmendi, Juan Manuel Conde, Lucía Finocchietto, Gonzalo Vázquez, Mariela Pica, Mariana Azparren y Sofía Seras.



1. CERTEZAS (PROVISORIAS)

Las investigaciones realizadas han permitido encontrar indicadores claros de la potencialidad epistémica de la escritura, así como corroborar que no hay una relación automática ni necesaria entre la actividad de escribir y la posibilidad de reflexionar sobre el conocimiento.

En efecto, lograr que la escritura se constituya efectivamente como una herramienta productiva para profundizar y reorganizar los conocimientos elaborados por lxs alumnxs requiere que se generen ciertas condiciones didácticas.

¿Cuáles son las condiciones que se han mostrado fecundas para el aprendizaje? Después de enunciarlas, se caracterizarán también intervenciones del docente que –según los resultados obtenidos hasta el presente– son favorables para el aprendizaje de lxs estudiantes, así como otras que no lo son tanto.

1.1. CONDICIONES DIDÁCTICAS PARA QUE LA ESCRITURA OPERE COMO HERRAMIENTA EPISTÉMICA

El análisis de varios trabajos de campo ha hecho posible establecer en qué condiciones las situaciones de escritura promueven efectivamente avances en el aprendizaje del proceso histórico que se está enseñando (Aisenberg y Lerner, 2008; Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010; Lerner, Larramendy y Cohen, 2012).

Tres condiciones son fundamentales:

- *Plantear la situación de producción textual una vez que lxs estudiantes hayan trabajado los contenidos* –en el marco de prácticas compartidas de lectura y discusión–, de tal modo que puedan apelar a lo que ya saben mientras escriben.
- *Promover situaciones de co-producción grupal* cuya duración sea suficiente para reelaborar los contenidos y a lo largo de las cuales lxs alumnxs estén autorizadx tanto a plantearse y discutir nuevos problemas como a releer los textos para buscar respuestas o establecer relaciones.
- *Propiciar que lxs alumnxs asuman la escritura desde una perspectiva personal*, que se constituyan como autores de sus textos. La co-construcción de las consignas (abiertas o globales)⁵ contribuye a asumir la autoría.

La escritura colaborativa entre lxs alumnxs –que se agrupan por parejas y en algunos casos por tríos– es relevante no solo para el aprendizaje sino también para la investigación. Para el aprendizaje, porque obliga a lxs integrantes de cada grupo a ponerse de acuerdo en qué se va a escribir, lo que muchas veces lleva a discutir diferentes interpretaciones acerca de los contenidos así como la forma en que se estos

5 Sobre consignas abiertas y globales, consultar Aisenberg (2005 y 2010).

plasmarán en el papel; para la investigación, porque hace posible documentar las interacciones entre lxs escritores, lo que permite acceder al proceso de producción e interpretar los textos que producen a la luz de lo que discuten mientras escriben.

La importancia de ir construyendo la consigna en colaboración con lxs alum-nxs se hizo observable desde el primer trabajo de campo en el que estudiamos la escritura, en el marco de un proyecto de enseñanza sobre la catástrofe demográfica de la población originaria a partir de la conquista de América. Aunque en un comienzo lxs observadores del equipo de investigación experimentaron cierto desconcierto ante la demora de la docente en dar una consigna clara y la consulta continua con lxs alumnxs para precisarla, el análisis de los registros de clase llevó a establecer que la co-construcción de la consigna marca una fuerte diferencia con la enseñanza usual: en lugar de que lxs alumnxs se esfuercen por comprenderla, es la/el docente quien hace el esfuerzo de comprender las interpretaciones de sus alumnxs. Además, la elaboración compartida de la consigna presenta otras dos ventajas importantes: favorece la autonomía –y, por lo tanto, la autoría– y permite atender a la diversidad de la clase.

El posicionamiento de lxs chicxs como autores se hizo evidente –por ejemplo– en la diversidad de los títulos que pusieron a sus producciones: en lugar de titular con la consigna finalmente acordada –“¿Por qué disminuyó bruscamente la población aborigen en el período de la Conquista?”–, cada pareja eligió un título propio que enfatizaba un aspecto relevante para ellos (“La verdad de la vida americana de hace 500 años”, “La dominación española”, “Aborígenes en la espada española”, entre otros) (Aisenberg y Lerner, 2008, p. 27).

Asimismo, el contenido de los textos producidos pone en evidencia que lxs niñxs interpretan la consigna acordada de diferentes maneras, seguramente vinculadas con lo que han comprendido hasta ese momento del tema estudiado. En tanto que algunas producciones muestran que sus autores se centran en la explicación de la catástrofe demográfica –que era el eje de la secuencia–, otros escriben sobre aspectos pertinentes del tema pero no intentan explicar la disminución de la población aborigen, y otros se limitan en un principio a seleccionar partes de los textos trabajados y solo se atreven a escribir por sí mismos cuando la situación de escritura está ya muy avanzada.

Ahora bien, ¿qué tipo de avances en la construcción y problematización del conocimiento histórico producen lxs alumnxs en situaciones de escritura?

Al escribir sobre la temática que están aprendiendo, lxs estudiantes pasan en limpio sus ideas y las sistematizan; buscan el mejor modo de expresarlas y lo discuten con sus compañerxs y/o docente, advierten ambigüedades e imprecisiones y revisan lo que están pensando, se hacen nuevas preguntas o se plantean dudas que los llevan a reelaborar o establecer nuevas relaciones, problematizan ideas de lxs autores de los textos y de las fuentes, asumen una posición y producen argumentos para sostenerla. En síntesis, en las condiciones didácticas enunciadas, escribir hace posible avanzar en la construcción de conceptos históricos y en la producción de explicaciones, contribuye a “dar una vuelta de tuerca” sobre lo aprendido, a profundizar la comprensión de los contenidos enseñados.



Desde sus reflexiones epistemológicas, Prost (2001) nos ayuda a comprender la estrecha relación entre escritura y construcción de conocimiento histórico. Sostiene que el historiador se propone “*recomprender, representar con la imaginación una vivencia pasada, busca hacerla revivir.*” Dado que “tal resurrección del pasado es naturalmente imposible [...] la historia es pensamiento, representación [...]”. Para representar y hacer comprender el pasado, la historia “no tiene otra cosa más que palabras”. Por lo tanto, “la historia se escribe”. Señala, además, que la escritura de la historia no se limita al registro material de un saber ya elaborado, no es transcripción. “El texto del historiador pertenece al orden del conocimiento, es un saber que se despliega y que se expone. Intenta dar razón de aquello que ocurrió: explica y argumenta. [...] La historia se piensa y escribirla es una actividad intelectual” (p. 270).

1.2. ACERCA DE LAS INTERVENCIONES DEL DOCENTE EN LA SITUACIÓN DE ESCRITURA

El análisis de las interacciones sostenidas por lxs integrantes de las diferentes parejas con su maestra o maestro mientras revisaban sus textos llevó a conceptualizar dos dimensiones entrelazadas de la intervención docente: la relación que se establece (o no) entre forma y contenido y el tipo de comunicación que se entabla entre docentes y alumnxs durante la revisión, caracterizada por la mayor o menor sintonía entre lo que piensan unos y otros. Considerarlas es relevante para la enseñanza, como podrá apreciarse en los ejemplos siguientes.⁶

La primera dimensión se hizo observable cuando encontramos en los registros de clase intervenciones que se centraban únicamente en la forma y se apartaban del contenido que lxs alumnxs se proponían plasmar en el texto, tal como sucedió en la situación que se describe a continuación.

Mientras revisa con las autoras el texto producido en la clase anterior, la maestra detecta la repetición de una palabra e intenta que la sustituyan por otra: las chicas habían escrito: “Para eso los pusieron a trabajar a los aborígenes y les hacían pagar tributos a los españoles, como no podían pagarles, tenían que ser esclavos.” Cuando la maestra les hace notar que se repite “pagar” y les pregunta cómo podrían solucionarlo, una de las alumnas propone “recompensar” y la docente valida la propuesta. Sin embargo, esta sustitución no resulta satisfactoria para ninguna de las interlocutoras: la docente duda desde el principio (“...como no podían recompensar, claro... recompensar o... *sí, podría ser...*”) y enseguida introduce una idea ausente en la producción que se estaba revisando: “¿Y por qué les hacían pagar tributo, qué les daban a cambio los españoles?”. Asombradas, las alumnas preguntan “¿A los... a los aborígenes?”, y responden que los españoles esclavizaban

6. Esta cuestión, de la que presentamos aquí una breve síntesis, ha sido detenidamente analizada en Aisenberg y Lerner (2008).

a los aborígenes, los obligaban a trabajar, los castigaban... Son acciones que no merecen ninguna recompensa, parecen pensar las autoras.

La maestra, seguramente “tironeada” por el deseo de evitar la repetición de un término –que en este caso no es fácil sustituir–, produce una fuerte modificación en el contenido enseñado hasta ese momento: al preguntar “qué les daban a cambio los españoles”, la relación entre conquistadores y conquistados –interpretada hasta entonces como una relación de dominación– pasa a considerarse desde una lógica de intercambios que respaldaría la utilización de “recompensar”. Las alumnas continúan dudando, pero la maestra encuentra una solución de compromiso que parece convencerlas porque sitúa la idea de *recompensa* en el punto de vista de los españoles y la plantea como discutible: “¿Qué más *decían* los españoles? [...] *Ellos pensaban* que les daban a cambio [...] Se puede discutir eso pero los españoles pensaban [...] que tenían que pagarles un tributo... los evangelizaban, le enseñaban... el idioma español”.

En el texto se sustituye “pagar” por “recompensar”, pero no se registra que se trata del punto de vista de los conquistadores. Felizmente, a pesar de las apariencias, las autoras no aceptan la sustitución: al revisar su producción, siguen leyendo “pagar” donde está escrito “recompensar”.

Ahora bien, si una intervención centrada en la forma puede acarrear un deterioro en el contenido que se está estudiando, ¿qué sucede cuando las intervenciones del docente articulan forma y contenido?

Otros dos momentos de la interacción de la maestra con las mismas alumnas contribuyen a elaborar una respuesta para este interrogante:

- En el primer párrafo del texto, las niñas habían escrito: “Antes de que lleguen los europeos según las estimaciones había mucha cantidad de gente. Después de la llegada, aparte de traer muchos tipos de enfermedades como: la fiebre amarilla, el sarampión, paperas, viruela, sífilis y tifus.”

Al leerlo con ellas, la maestra les plantea: “Después de la llegada, aparte de traer muchos tipos de enfermedades [...], ¿qué pasó? ¿Qué le pasó a la población?” Las alumnas responden “bajó”, “fue cayendo”, “la población disminuyó”. Las niñas están de acuerdo con agregarlo al final del párrafo original; la maestra se ofrece a escribirlo y les pide que se lo dicten.

En este caso, la maestra detecta una idea incompleta y abre el diálogo para abordar este problema. Su pregunta se refiere al contenido, pero la corrección involucra tanto una cuestión de forma –falta lo esencial desde el punto de vista sintáctico– como una cuestión de contenido: no se menciona la disminución de la población que resulta de las causas enunciadas anteriormente. La maestra intenta que se explicita la relación entre las enfermedades y la disminución de la población y lo hace tratando de que las alumnas completen la idea. Ellas captan inmediatamente el señalamiento y resuelven el problema.

- Al releer todo el texto, la maestra hace una intervención relacionada con el final:



Docente (*releyendo el último párrafo*). “Las durísimas condiciones de vida y trabajo contribuyeron al debilitamiento físico y a la mortandad de la población. Si se resistían los mataban o los sacrificaban. ¡Está muy bien! [...] No sé si quieren agregar algo más... *para darle un cierre*...”.

Si bien en este caso la sugerencia de la maestra parece centrada en una cuestión de forma –los textos tienen que tener un “cierre”–, como en general los textos se cierran con una conclusión y la conclusión está estrechamente vinculada con el sentido que se quiere comunicar, está claro que se trata de una intervención que articula forma y contenido.

Las niñas permanecen en silencio. La docente relee el último párrafo y repregunta: “Ahora, ustedes... el eje era cómo disminuía la población... para que los chicos de 4º lo entendieran, ¿qué tendrían que poner para cerrar?, que estas, ¿qué son?, todas las...”. Las autoras completan la frase diciendo “las palabras” y la maestra especifica “las palabras, los fundamentos, las causas...”. La conversación continúa, las alumnas comprenden que la maestra quiere que agreguen algo al final del texto pero no saben qué. Escriben: “Estas son las palabras” y vuelven a consultar a la docente, quien solo agrega un nuevo sinónimo: “Las palabras o el fundamento, los motivos... los motivos, las causas...”. Las chicas sustituyen “palabras” por “motivos”.

Se ha logrado así que el texto tenga un cierre –“Estos son los motivos que hicieron destruir a la población indígena”–, pero no se ha logrado que las alumnas progresen en la comprensión del contenido: al escribir el cierre, necesitan consultar casi palabra por palabra a la maestra. De este modo, abandonan la posición de autoras que habían sostenido durante todo el proceso de escritura para supeditarse al pedido de su maestra.

Se trata de un malentendido. Desde el punto de vista de la docente, estaba claro que el cierre debía aludir al tema central que se estaba trabajando: las causas de la disminución de la población aborígen. Además, ella supone que este también es el tema central del texto que están revisando, ya que la producción de estas alumnas incluye muchos de los contenidos tratados en clase. Sin embargo, el desconcierto de las autoras es comprensible: el tema que han desarrollado en su texto responde al título que eligieron –“La vida americana al llegar los europeos”– más que a la pregunta formulada por la maestra, centrada en las razones de la catástrofe demográfica. En lo que ellas escriben no hay marcas de causalidad,⁷ a diferencia de lo que ocurre en los textos de otros alumnos. Parecieran más centradas en contar qué pasó en América cuando llegaron los españoles que en desarrollar un texto explicativo sobre la disminución de la población.

Por otra parte, seguramente porque tiene que ayudar a otros grupos, la docente se limita a sugerir los términos “causas” o “fundamentos”, sin establecer claras relaciones con las ideas expresadas por las alumnas en el texto

7. Salvo “contribuyeron”, que está tomado de uno de los textos.



ni recordarles algún aspecto de lo trabajado en clase para ayudarlas a entender a qué apunta su intervención. Es posible que, si se hubieran evocado los intercambios sostenidos sobre las razones de la catástrofe demográfica, se habría podido “sintonizar” mejor con lo que estaban pensando las alumnas. Pero no es fácil tomar conciencia en el fragor de la clase de la distancia entre el contenido enseñado y el contenido aprendido.

En síntesis, en los dos casos las intervenciones articulan forma y contenido, pero en tanto que en el primero maestra y alumnas se entienden de inmediato, en el segundo caso no hay sintonía entre los supuestos de las interlocutoras.

En cuanto a la intervención centrada en la forma –la primera que hemos analizado en este punto–, el desencuentro entre docente y alumnas parece relacionado sobre todo con el alejamiento que la intervención produce en relación con el sentido que se había otorgado hasta ese momento a la relación de dominación entablada por los conquistadores con los pueblos aborígenes. ¿Qué sucedería si la intervención centrada en la forma no traicionara el sentido de los contenidos? Habrá que seguir estudiando esta cuestión.

A partir de estos resultados, es posible pensar que las intervenciones más productivas para el aprendizaje son aquellas que entrelazan la articulación forma-contenido y la sintonía en la comunicación entre docente y alumnxs.

Ahora bien, el análisis de las situaciones de escritura realizadas en otro trabajo de campo sobre la enseñanza y el aprendizaje de la catástrofe demográfica permitió profundizar el estudio de las intervenciones del docente y corroborar las conclusiones vinculadas con las condiciones didácticas así como recortar un nuevo problema.

En lo que se refiere a las intervenciones, fue posible analizar las respuestas de lxs alumnxs frente a un cambio de consigna en el curso del proceso de escritura, así como ante las anotaciones realizadas por el docente en las primeras versiones de los textos, anotaciones que debían ser consideradas por lxs autores en la clase siguiente.

– ¿Por qué se cambió la consigna? Al leer la primera versión de los textos, se advierte que lxs chicxs relatan la situación que dio lugar a la catástrofe demográfica, pero no consideran las diferentes explicaciones –la biologicista y la que considera las penosas circunstancias sociales y laborales en que vivían lxs aborígenes– que habían sido discutidas en las clases anteriores. Antes de devolver las producciones a sus autores, el docente retoma la cuestión, recapitula lo que han conversado acerca de las dos explicaciones de la catástrofe demográfica y les pide que revisen sus textos para ver si las incluyeron. Ante el pedido de incluir en el texto un contenido que no habían tomado en cuenta al producir la primera versión, algunos grupos detienen la escritura y consultan reiteradamente con el docente antes de atreverse a continuar, como si dependieran de sus respuestas para seguir escribiendo. Este cambio de consigna, centrado en el contenido que se intenta enseñar, produce desconcierto e interrumpe provisoriamente el proceso de producción.



– Algo similar sucede con algunas de las anotaciones realizadas por el docente en los textos de lxs niñxs. Para dar solo un ejemplo, seleccionamos la elaborada por uno de los pocos grupos que habían incluido las explicaciones de la catástrofe demográfica en la primera versión:

Todos sabemos que los europeos vinieron a América para apoderarse de las tierras y sus riquezas.

Para poder lograrlo arrasaron con la población de los indígenas de diversas maneras: trabajo forzados, malas condiciones de vida y principalmente las enfermedades que a las cuales no tenían defensas biológicas ni barreras inmunológicas.

Algunos historiadores piensan que las enfermedades no estaban relacionadas con el resto de las causas. Pero sin embargo otros pensaban lo contrario, decían que todo estaba relacionado entre sí con las condiciones sociales, económicas, laborales y psicológicas.

Todos estaban de acuerdo de que esta era la principal causa y por dentro de esta estaba la pérdida del entusiasmo vital, es decir que no querían seguir viviendo, las duras condiciones de trabajo y las terribles epidemias. A estas tres causas las denominaron complejo trabajo-dieta-epidemia.*

(El texto continúa con el tema de las religiones.)

**¿Cómo se relacionan estas causas con las enfermedades? EXPLICAR MEJOR.*

Piensen cómo organizar mejor el texto.

Las autoras de este texto, que habían trabajado autónoma e intensamente hasta ese momento, se transforman ahora en alumnas dependientes que consultan con el docente cada idea que agregan. Es como si la producción dejara de pertenecerles, es como si renunciaran a la autoría.

Felizmente, solo algunos grupos reaccionan de este modo. Otrxs chicxs continúan su producción y van incorporando las sugerencias del docente cuando lo consideran oportuno. Al re-analizar los registros de clase y las notas en los textos de sus alumnxs intentando entender estos diferentes “efectos”, encontramos que el docente interviene de dos maneras claramente diferenciables. En algunos casos, puede adentrarse en la producción de sus alumnxs y en lo que ellos están pensando, en tanto que en otros casos sus intervenciones están mucho más orientadas hacia los contenidos que espera ver plasmados en los textos. Es una tensión legítima entre la perspectiva de lxs chicxs como autores y la responsabilidad de enseñar ciertos contenidos.

Es así como la comparación de diferentes situaciones –desarrolladas por un mismo docente o por diferentes docentes– nos han llevado a concluir que las intervenciones que favorecen decisivamente el avance de la producción escrita y el aprendizaje de los contenidos son aquellas que se hacen *desde el interior de lo que lxs alumnxs están escribiendo y pensando*, en tanto que las intervenciones realizadas desde fuera –para lograr, por ejemplo, que ciertos contenidos enseñados



estén presentes en la producción, pero sin relacionar este pedido con lo que lxs niñxs están discutiendo— suelen llevar a lxs alumnxs a centrarse en responder a la demanda del profesor y abandonar la autoría.

Estos resultados muestran que, cuando en un grupo hay doce o quince parejas de niñxs, es difícil —o imposible— para un docente adentrarse en todos los textos y entablar un verdadero diálogo con lxs autores. Para intervenir “desde dentro” de las producciones, parece imprescindible contar con la colaboración de otro u otros docentes cuando se está escribiendo para aprender historia.

Por otra parte, al analizar y re-analizar los registros de clase, así como al comparar este caso con el anterior, hemos corroborado una vez más que algunas de las condiciones didácticas ya formuladas contribuyen efectivamente a la reelaboración del conocimiento: la co-construcción de la consigna —que se va precisando a medida que docente y alumnxs interactúan— propicia que lxs niñxs se involucren en la escritura y puedan desplegar una perspectiva propia acerca del tema; la duración de la situación, que se prolonga durante dos o más clases, hace posible asumir el desafío de escribir planteándose nuevos problemas acerca de los contenidos y recurriendo a los diferentes textos leídos para profundizar o ampliar los conocimientos; la co-operación entre lxs integrantes de cada grupito da lugar a discusiones que enriquecen la comprensión en el marco de intercambios orales durante los cuales se va elaborando un *texto tentativo*⁸; las sucesivas relecturas del texto que se está produciendo permiten volver una y otra vez sobre los contenidos así como reconsiderar y modificar lo que se ha escrito (Lerner, Larramendy y Cohen, 2012). En suma, las condiciones creadas favorecen que lxs chicxs avancen en la reconstrucción de los contenidos y en la producción del texto.

2. ESCRIBIR PARA APRENDER HISTORIA, ¿CONTRIBUYE A APRENDER A ESCRIBIR?, ¿EN QUÉ MEDIDA?, ¿DE QUÉ MANERA?

Este interrogante —que estructurará las próximas páginas— se ha planteado explícitamente hace poco tiempo, pero estaba implícito desde que comenzamos a indagar la escritura.

¿Por qué nos hacemos esta pregunta? Porque la escritura para aprender está centrada en el contenido —escribimos para profundizar en la comprensión de los procesos históricos que estamos estudiando— y es una escritura privada, en el sentido de que no tiene ningún destinatario ajeno al aula. Es por eso que la revisión de lo producido también se centra en el aprendizaje del tema que se ha trabajado y no se dedica tiempo a hacer una revisión final tendiente a lograr que el texto “quede bien escrito”. Sabemos también que, como lxs estudiantes están centrados en el sentido de lo que quieren decir, mientras escriben ponen en juego únicamente los saberes sobre

8. Tomamos esta expresión de los trabajos de Camps et al. (2000 y 2003).



la escritura que ya están automatizados o a los cuales pueden recurrir sin dejar de focalizar en el contenido. En cambio, al revisar, actualizan saberes que ya tienen pero aún no pueden poner en acción al producir sus primeras versiones: revisan la puntuación, introducen conectores, evitan repeticiones innecesarias usando formas de sustitución, se fijan en la correlación verbal, etc. Si esta revisión final no tiene lugar –como ocurre en nuestro caso–, ¿qué se enseña y se aprende acerca de la escritura?

Desde este interrogante, re-analizamos los registros de las clases de escritura realizadas en los últimos trabajos de campo. Antes de compartir las primeras respuestas que esta relectura hizo posible elaborar, es imprescindible precisar qué entendemos por *aprender a escribir* y en qué consiste el proyecto de enseñanza desarrollado en las aulas.

2.1. ¿QUÉ SE APRENDE CUANDO SE APRENDE A ESCRIBIR?

Para señalar solo algunos rasgos esenciales involucrados en el aprendizaje de un proceso muy complejo –a partir de aportes centrales de investigaciones en psicología cognitiva y en didáctica de la escritura– es posible afirmar que apropiarse de la escritura supone:

– Incorporarse progresivamente a una práctica social cargada de sentido, que responde a diferentes propósitos y en relación con la cual los estudiantes tienen diferentes historias vinculadas con su grupo de pertenencia así como con su trayecto escolar (Reuter, 1996; Lahire, 1993; Bautier, 1997).

– Poner en acción operaciones de planificación, textualización y revisión que no se suceden linealmente sino que son recursivas (Bereiter y Scardamalia, 1992; Flower y Hayes, 1996; García-Debanc y Fayol, 2002).

Ejercer el proceso de escritura va permitiendo entender que escribir no es “volcar” en el papel o en la pantalla lo que ya se sabe sino reorganizarlo, decidir en qué orden se expondrá y qué relaciones se establecerán entre diferentes aspectos del contenido, seleccionar cómo se expresarán esas ideas y relaciones, cuáles se desplegarán y cuáles se sintetizarán o se dejarán de lado, etc. Participar con frecuencia en prácticas de escritura también hace posible ir comprendiendo que, a medida que se textualiza –a medida que se pone en palabras lo que se piensa–, se generan nuevas ideas y relaciones que llevan a revisar y modificar tanto lo que se ha planificado como lo que ya se ha escrito. De este modo, las operaciones involucradas en la escritura “se desarrollan *en bucles* varias veces antes de desembocar en el texto final” (Bucheton, 2014, p. 8).

– Enfrentarse a los desafíos que plantea la escritura e ir elaborando –en diferentes situaciones de producción de textos y de reflexión a partir de ellos– saberes lingüísticos, textuales y pragmáticos que contribuyen a resolverlos. Crinon (2018) los sintetiza así:



Los saberes que un escritor convoca y combina son múltiples y remiten a diferentes exigencias de orden lingüístico y psicolingüístico que se ejercen sobre él: conocimientos del mundo (el contenido), de las palabras que refieren a ese contenido y permiten crear un mundo propio del texto, medios lingüísticos y textuales para organizar el contenido y tejer la coherencia y la cohesión del discurso, características de los géneros que corresponden a tal o cual intención de escritura, del público al que se dirige, de las expectativas de éste que se presuponen así como de su grado de conocimiento del tema, de las estrategias a poner en acción para ajustar el texto a un proyecto y hacer evolucionar ese proyecto. (p. 1)

– Posicionarse como autor que escribe desde su propia perspectiva (Joubaire, 2018; Chabanne y Bucheton, 2002; Cariou, 2012; Bucheton, 2014).

En relación con la autoría –una condición que ponemos en primer plano en los proyectos de enseñanza, como se verá en los próximos apartados–, es relevante la contribución de Cariou (2012), quien ha focalizado algunas de sus investigaciones en el estudio del papel de la escritura en el aprendizaje de la historia. Al comparar la posición del historiador y la del alumno ante la escritura, señala:

En tanto que el historiador está legitimado como enunciador –por ser un experto reconocido en su dominio de investigación–, el alumno se siente poco legitimado para producir un discurso sobre la historia cuyo destinatario es precisamente el docente [...]. Es una posición poco propicia para la escritura: “¿para qué explicar bien algo a un profesor que sabe más que yo sobre el tema”? (p. 62)

Establece luego –considerando aportes del Equipo ESCOL,⁹ en particular de Bautier y Rayou (2009)– una vinculación estrecha entre la interpretación que hace el alumno de la situación didáctica y sus posibilidades de asumirse como autor:

Si el alumno interpreta la situación de escritura como una “tarea” de verificación sin contenido intelectual, entiende que debe mostrar al docente que “aprendió” lo que le ha enseñado. Se limita entonces a enunciar algunas frases que le parecen suficientes para cumplir una obligación escolar, sin involucrarse personalmente. En cambio, si el alumno interpreta la situación de escritura escolar como una ocasión para reflexionar y profundizar el saber [...], asume una postura de sujeto escritor, [...] de sujeto capaz de argumentar y de producir un escrito de elaboración. Entonces se autoriza a retomar ejemplos ricos y numerosos para justificar su propósito movilizándolo,

9. ESCOL (Éducation et scolarisation) es un equipo multidisciplinario que agrupa a docentes investigadores e investigadores asociadxs (Université Paris 8 Saint-Denis y Université Paris-est Créteil – INSPÉ de l'Académie de Créteil). Sus trabajos apuntan a estudiar y comprender los procesos de producción de las desigualdades sociales en la escuela, en relación con el acceso a los saberes y a los modos de trabajo intelectual. Entre sus muchos aportes, destacamos conceptos relevantes desde la perspectiva didáctica, como la distinción entre “Lengua” y “Prácticas Sociales del Lenguaje” o el concepto de “relación con el lenguaje” (*rapport au langage*).



transformando y orquestando diferentes fuentes de información: la palabra del docente, el estudio de documentos abordados en clase, etc. (Cariou, 2012, p. 63).

El autor relaciona también la forma en que lxs alumnxs interpretan la situación de escritura con la representación que han construido de esa práctica a partir de su experiencia escolar: quienes entienden que se trata de mostrar al docente lo que aprendieron, escriben “al correr de la pluma” –transcriben lo que ya saben–; en cambio, quienes asumen la escritura como herramienta de reelaboración del conocimiento se posicionan como autores y organizadores de su texto.

– Considerar, mientras se escribe y se revisa, el punto de vista del lector potencial. Leer y releer el propio texto pensando no solo en lo que se quiere expresar sino también en el sentido que, eventualmente, otrxs podrían darle. Revisar pensando en que el texto “se entienda”, explicar o ejemplificar para evitar malentendidos, retocar lo que se ha escrito para producir cierto impacto y no otro, etc. Escribir requiere este desdoblamiento, requiere des-centrarse de la perspectiva del productor para asumir también la del lector (Roseblatt, 1996; Flowers y Hayes, 1996; Bereiter y Scardamalia, 1992).

– Adecuar el texto a las características del género al que pertenece. Esta adecuación se va logrando gracias a la lectura frecuente de textos de ciertos géneros así como a los problemas que se van enfrentando como escritor. “Las interacciones entre lectura y escritura tienen gran importancia en la adquisición de los saberes anteriormente señalados. Se entiende que muchos de ellos se adquieren por ‘impregnación’, cuando se lee mucho” (Crinon, 2018, p. 3). Leer como escritor, apuntando a resolver algún problema que se está enfrentando al producir un texto, contribuye sin duda a profundizar en el conocimiento de las características y restricciones propias del género.

Cuando se analicen –en el subapartado 2.3– las interacciones sostenidas por lxs integrantes de los grupitos de escritores así como entre ellos y las docentes, será posible apreciar de qué modo circulan los saberes y aprendizajes aquí enunciados en el curso de la situación de escritura.

2.2. EL PROYECTO DE ENSEÑANZA

Uno de los propósitos de nuestra investigación en los últimos años es contribuir a consolidar y profundizar la temática de las resistencias indígenas en la enseñanza escolar de la historia. Para ello, elaboramos una propuesta de contenidos focalizada en la resistencia de los pueblos de los Valles Calchaquies a la Conquista española durante los siglos XVI y XVII.

En el marco del trabajo colaborativo entre docentes e investigadores, definimos un conjunto de ideas e interrogantes que estructuran la propuesta (Aisenberg, Lerner et al., 2020, p. 24):



- *¿Qué hicieron los indígenas para resistir la conquista y tratar de conservar su libertad o para atenuar el impacto de la dominación?*
- Los pueblos de los Valles Calchaquíes impidieron la Conquista española durante 130 años. ¿En qué consistió este prolongado proceso de resistencia? ¿Qué factores contribuyeron a sostenerla?
- *¿Cómo es posible conocer sobre las acciones de resistencia en los Valles Calchaquíes en los siglos XVI y XVII?*
- *¿Qué se enseñaba sobre la Conquista española en las escuelas argentinas durante gran parte del siglo XX?*
- Casos de resistencia/s de los pueblos originarios en la actualidad.

Estas ideas dan cuenta de dos dimensiones de los contenidos que contemplamos en función de nuestra concepción epistemológica sobre la historia y sobre su enseñanza en la escuela. Una dimensión remite a la temática histórica en sí –cierto proceso o problemática que buscamos enseñar y que lxs alumnxs reconstruyan aproximándose a su complejidad–. La otra alude a las características del conocimiento histórico y sus modos de producción (Aisenberg, Larramendy et al., 2020, p. 21).

Acompañamos a docentes del equipo en la elaboración de dos proyectos de enseñanza basados en esta propuesta y seguimos su desarrollo en el aula en escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires, una secundaria (2018) y otra primaria (2019).

Las situaciones de escritura que se analizarán corresponden al proyecto desarrollado por Eugenia Azurmendi y Lucía Finocchietto con un grupo de alumnxs de 6º y 7º grado,¹⁰ desplegado a lo largo de ocho clases. En función de las ideas e interrogantes enunciados, las docentes seleccionaron un conjunto de textos y fuentes para el trabajo en el aula: dos textos escolares que ofrecen un panorama general sobre distintos movimientos y formas de resistencia en diferentes lugares de América;¹¹ dos textos escolares con desarrollos complementarios sobre la resistencia de los pueblos de los Valles Calchaquíes en los siglos XVI y XVII;¹² dos fuentes primarias –fragmentos de documentos oficiales de la época que dan cuenta de sucesos y protagonistas de diferentes rebeliones en los Valles–¹³ y, finalmente, un texto escolar tomado como fuente acerca de cómo se

10. Como la matrícula de la escuela es baja, se conforman grupos que funcionan de manera integrada para ciertos proyectos. En este caso, trabajan juntxs 4 estudiantes de 6º y 12 de 7º. La maestra del grupo es E. Azurmendi; L. Finocchietto colaboró en el diseño y desarrollo de este trabajo de campo.

11. “La resistencia indígena” (Moglia, Silián y Alabart, 1997) y “Sublevaciones y resistencias” (Valle, 2018).

12. “Resistencias en el noroeste argentino” (Valle, 2018) y “Las rebeliones en los Valles Calchaquíes” (Pérez et al., 2013)

13. Carta de la Real Audiencia de Charcas a Felipe II (1563), que relata episodios vinculados con la Primera Gran Rebelión (1560-1563) liderada por Juan Calchaquí. Cartas del gobernador Felipe de Albornoz a Felipe IV (1630) en las que narra sucesos que dan origen al Gran Alzamiento Diaguita (1630-1643).



enseñaba sobre la Conquista en las escuelas argentinas durante gran parte del siglo XX.¹⁴

Algunos textos y fuentes se analizaron en prácticas compartidas de lectura, que suponen un intercambio sostenido sobre los contenidos con la orientación de las docentes; en otros casos, el trabajo se inició con una presentación de ideas relevantes plasmadas en los textos –a cargo de las maestras–, articulada con la lectura de fragmentos seleccionados. La lectura de textos y el análisis de fuentes se complementaron con exposiciones y explicaciones de las docentes y el trabajo con mapas, imágenes y una línea de tiempo, así como con sistematizaciones parciales de las ideas abordadas a través de escrituras colectivas. La situación de escritura –que será objeto de análisis en el próximo punto– constituyó el cierre del proyecto.

2.3. PRÁCTICAS Y SABERES QUE SE PONEN EN ACCIÓN AL ESCRIBIR SOBRE LAS RESISTENCIAS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS A LA CONQUISTA

Veamos ante todo cómo presenta la maestra la situación de escritura:

– Comienza recapitulando lo realizado: señala que han leído mucho, menciona los textos y las fuentes de la época analizadas y subraya que los leyeron para aprender sobre la resistencia de los pueblos diaguitas frente a la Conquista española. Recuerda luego que, antes de profundizar en los diaguitas, habían trabajado sobre la resistencia de los pueblos en general y que todo ese recorrido les permitió darse cuenta de que “los mismos hechos, un mismo proceso histórico, puede tener relatos e interpretaciones distintas”.

– Plantea la propuesta de escritura poniendo en primer plano la autoría:

La idea es que hoy ustedes sean los que cuenten esta historia, lo que ustedes aprendieron sobre esta historia [...]. Justamente vimos que se puede contar de distintas maneras. Que hay autores que desarrollan más un tema, un aspecto. Otros que explican las distintas formas que tenían los diaguitas para resistir... y también vimos que hay información en las cartas que los españoles escribían en esa época sobre lo que sucedía [...]. Ustedes son los que tienen que contar hoy cómo fue la resistencia de los pueblos diaguitas a la Conquista española [...]. Entonces, pueden abrir la carpeta, usar los textos... pero la historia que cuentan la tienen que contar ustedes, ¿sí? Los autores de este texto, hoy, son ustedes.

14. “Los conquistadores y los indios”, en *Nociones de historia* de Alfredo Grosso, 1959 (1ª edición 1893).



– Anota la consigna en el pizarrón: “¿Qué aprendimos sobre la resistencia de los pueblos diaguitas a la Conquista española?”.

Si solo conociéramos la consigna que queda escrita, sería difícil imaginar que la maestra ha desplegado una fuerte contextualización en lo que venían estudiando y una enfática devolución a lxs niñxs del papel de autores que pueden plasmar en un texto su propia mirada acerca de la resistencia de los diaguitas. Lxs alumnxs toman nota de que tienen que posicionarse como autores, tal como puede verse en el siguiente intercambio entre integrantes de un grupo:

P: ¿...Cómo empezamos?

M: ...poner “Lo que aprendimos de..., lo que aprendimos sobre los españoles...”

P: No, es que tenemos que hacer como un texto, porque *nosotros* tenemos que contarlo.

En diferentes momentos, a veces en respuesta a preguntas de lxs estudiantes, las dos maestras enfatizan que hay diferentes maneras –todas correctas– de abordar el tema, y ponen a lxs chicxs en una posición similar a la de lxs autores de los textos leídos: “Justamente vimos que había diferencias entre los autores, y ustedes también van a escribir textos diferentes. La idea es que trabajen en grupo y que acuerden un texto”.

Además, les recuerdan una condición esencial de la situación de escritura: pueden consultar los textos leídos, pero no se trata de reproducir sino de producir un texto propio.

Ahora bien, al analizar el desarrollo de la escritura, se observa que algunos grupitos escriben con notable autonomía, en tanto que otros necesitan un apoyo mayor de las docentes, que intervienen –con mayor o menor intensidad según el caso– para acompañar la producción de todxs. Es por eso que incluiremos diálogos sostenidos por dos grupos, uno de los cuales trabaja de manera muy independiente, en tanto que el otro requiere mucha más ayuda, sobre todo al comienzo de la producción.

La práctica de la escritura en el aula

En las páginas que siguen, compartiremos –y analizaremos– algunos momentos de las interacciones que tienen lugar en el aula mientras lxs alumnos escriben. En primer lugar, nuestra mirada se orientará hacia el desarrollo del proceso de escritura.

En los dos grupos que contrastaremos, puede notarse un fuerte trabajo vinculado con el proceso de planificación-textualización-revisión, pero con una gran diferencia en la distribución de responsabilidades entre lxs alumnxs y la docente.

En primer lugar, veamos cómo abordan el trabajo lxs integrantes de un trío formado por un niño (E.) y dos niñas (P. y M.):

Antes de comenzar a escribir, barajan ideas acerca de cómo empezar:



E: ¿Cómo podemos estructurar esto? [...] O sea, cómo se defendían, cómo mantenían... también se me ocurría hacer solamente como si fuera un cuento, ¿no?

M: ¿Pero cómo, cómo vamos a empezar?

E: A ver, podemos mencionar que la lucha entre los, ¿cómo era...? entre los españoles...

P: Y los aborígenes.

E: Sí. Fue, fue [...] una resistencia que duró por muchos años, que...

P: Y, por más de 130 años.

E: Sí, 130 años.

P: Aproximadamente. Ok, y otra cosa, al principio, [...] podemos decir lo de qué querían los españoles hacer con los indígenas... que ellos querían sus tierras, querían que trabajaran para ellos...

E: [...] Pero... se podría empezar... podríamos colocar, por ejemplo, la fecha cuando sucedió eso, ¿no?

P: Pero primero hay que contar algo, porque no podemos poner “En 1500...”

...Ah, bueno, se puede poner.

Durante este primer intercambio, se plantean dos inicios posibles: referirse directamente al tema de la resistencia o bien contextualizarlo partiendo de los propósitos de los conquistadores. Cuando E. propone otra posibilidad –comenzar situando temporalmente la rebelión de Juan Calchaquí–, P. opina que no se puede empezar con una fecha, pero inmediatamente revisa su parecer y hace un intento de armar la primera frase; sin embargo, mientras lo hace, vuelve a su propuesta original porque se da cuenta de que antes es necesario contextualizar refiriéndose a la conquista: “En 1562, Juan Calchaquí enfrentó a los españoles, pero eso sí, mucho después, primero hay que contar, por qué (inaudible) las tierras esas”.

A partir de este momento, y a lo largo de toda la producción, el proceso de este grupo se desarrollará “en bucles” –diría Bucheton (2014)– entre planificación, textualización y nueva planificación: pasarán constantemente de discutir posibles *textos tentativos* formulados oralmente a escribir aquel en el que acuerdan y discutir luego cómo seguir proponiendo oralmente nuevas posibilidades. Además, a partir de cierto momento, comenzarán a releer lo que han escrito para decidir cómo continuar. Daremos solo algunos ejemplos que, además de mostrar este vaivén, ponen en evidencia la preocupación de lxs integrantes del grupo por la organización del texto y por la forma en que harán progresar el tema sobre el que están escribiendo.

Ante todo, veamos cómo termina la discusión acerca de la oración que dará inicio al texto:

E: “Tras, tras... esta investigación de lo que estamos aprendiendo..., lo que habíamos aprendido, nos hemos dado cuenta de... de varias cosas... sobre la resistencia” [...].



- P: Pero... empezar. “Empezaremos por contarles...”. Algo así. O algo de los diaguitas, o porque los españoles querían [...], ¿qué querían los españoles? [...] Dictá lo primero, lo que acabás de decir.
- E: Ah, bueno. A ver. “Hoy les con, les contaremos...”.
- P: ¿Este sería como un cuento, no? No sé.
- E: Mmm, tienes razón.
- P: Ah. (*Se ríe.*)
- E: Sería algo así, de que “tras esta, tras esta investigación” [...].

Después de varios intentos, lxs chicxs eligen una de las propuestas y lo hacen a partir de una consideración relativa al género: distinguen entre “contar” –como si se tratara de un cuento– y el trabajo que es necesario hacer para producir un texto histórico.

A partir del comienzo acordado, siguen intercambiando ideas y finalmente escriben: “Tras esta investigación sobre los indígenas aprendimos que en este período ocurrieron sucesos importantes en la Conquista española”.

Al releerla, una de las niñas señala “Es... como una introducción” y –retomando una idea que ya había formulado– propone seguir con una pregunta que remite a los objetivos de los conquistadores:

- P: [...] por qué los españoles querían... em... a los indígenas, qué querían hacer con ellos...
- M: Que los maltrataban...
- E: ¿Qué objetivos tenían para...?
- M: Bueno, contamos, eh, cómo los indígenas [...] ¿...echaban a los españoles?
- P: No, no, porque primero hay que contar por qué los españoles querían... con los indígenas.¹⁵
- M: Y, por tierras...
- P: Bueno, va a haber que ponerlo.
- M: Ah.
- E: Ah, o sea... por qué los españoles querían, querían hacer...
- P: Podemos hacer una pregunta.
- E: Sí, sí. Algo así como... *por qué los españoles hicieron eso y cómo los indígenas respondieron, ¿algo así?*

Lxs integrantes del grupo van entretejiendo sus ideas y avanzan hacia nuevos aspectos del tema: según P., después de la introducción general hay que hablar de las intenciones de los conquistadores, y convence a M. –que originalmente quiere hablar de las resistencias (“contamos, eh, cómo los indígenas [...] ¿...echaban a los

15. P. alude en forma abreviada a lo que había propuesto antes: “[...] podemos decir lo de qué querían los españoles hacer con los indígenas... que ellos querían sus tierras, querían que trabajaran para ellos...”.



españoles?”)– al sugerir que, para entender la resistencia, hay que mencionar antes las intenciones de los españoles. Continúa luego la estrecha colaboración entre P. y E. hasta que formulan y escriben una pregunta en la que recogen también la preocupación de M. por el maltrato que sufría la población originaria: “¿Por qué los españoles eran violentos con los indígenas?”. Señalemos que, al proponer esta pregunta, P. agrega: “Me parece que hay que empezar por los españoles, porque como ya los mencionamos...”. Esta observación refleja la preocupación por asegurar la progresión temática: hay que retomar en primer lugar lo que ya se ha dicho para avanzar luego hacia aquello que es nuevo, que no ha sido aún plasmado en el texto.

A continuación, abordan los dos temas que ya estaban en germen en la propuesta de E. –“por qué los españoles hicieron eso y cómo los indígenas respondieron”–. Al elaborar la parte del texto que se transcribe a continuación, lxs chicxs intercambian opiniones sobre diferentes aspectos de lo que han estudiado y discuten acerca de cómo escribir lo que van decidiendo plasmar en el papel.¹⁶

Después de reseñar diferentes formas en que los conquistadores intentaban someter a los indígenas, se refieren a las resistencias de los aborígenes como respuesta a la dominación:

Porque los españoles obligaban a los indígenas que trabajaran para ellos, una forma de obligarlos era que fueran a la mita, también querían sus recursos, sus tierras y sus riquezas. La respuesta ante esta situación es que en su mayoría de los pueblos se opusieran a sus mandatos por eso se produjeron distintos levantamientos y rebeliones.

Mientras están textualizando esta parte, E. hace una pregunta vinculada con la forma que adquirirá en el escrito: “[...] ¿lo que hicieron los españoles y la respuesta de los indígenas, eso va a ser un párrafo entero?”. Por su parte, P. comienza a pensar en cómo seguir y propone: “después, podemos..., después hay que contar lo de M. Y más adelante podemos poner *El primer levantamiento, ta, ta, ta, ta...*”.

Los tres deciden llamar a la maestra para consultarle cómo seguir. Ella lee lo que han escrito, les dice “Me encantó cómo lo empezaron”, y luego agrega “Todo, todo está muy bien”. Al leer la última oración, les pregunta:

DOCENTE: La respuesta... ¿la respuesta de quiénes?

P: Eso es lo que vamos a poner. Mira, aquí, “la respuesta ante esta situación... fue que los indígenas no querían trabajar para ellos”.

DOCENTE: Claro, entonces, la respuesta *de los indígenas* a esta situación, puede ser.

16. Es imposible reseñar aquí estos intercambios, que ocupan muchas páginas del registro de clase.

(Los chicos aceptan la sugerencia y agregan en el texto “de los indígenas”.)

E: O... o hubo diferentes respuestas, además, ¿no?

P: ...que no querían trabajar para... para ellos, y por eso... hubieron tantos levantamientos y rebeliones.

E: Mayoritariamente [...] los indígenas, porque había otros que te venían... (inaudible) ellos, ¿no...?

DOCENTE: De la mayoría de los indígenas fue esa, y otros, acá está aportando E. que hubo algunos grupos que no se opusieron. ¿Se acuerdan? Los pulares y los famatinas colaboraron con los españoles...

P: Ah, es verdad.

M (en simultáneo): ¿Viste?, te dije que... los pulares.

P: También lo mencionaste.

DOCENTE: Está buenísimo [...] Pongan esa idea de la respuesta esta [...] y, bueno, ahí después pueden decir: “No todos los pueblos, algunos, no... no se unieron.”

Además de validar lo que ya han escrito, la docente –retomando una idea esbozada por uno de ellos– les sugiere incluir la respuesta de otros grupos indígenas que lxs autores no estaban considerando. ¿Cómo incorporan los niños esta sugerencia a su escrito? Nuevamente, barajan diferentes posibilidades: M. propone “No todos, no todos se opusieron”; P. dice “Que unos se unieron a los... españoles. Como los pulares y los famatinas”, y E. asiente.

Este intercambio se produce antes de que hayan terminado de escribir la frase sobre la respuesta mayoritaria de los indígenas, es decir que están pensando al mismo tiempo en cómo redactar una parte y en cómo avanzar en el tema. Una vez que anotan lo que han acordado, lo releen y proponen:

E: Pe..., pero por otro lado...

P: Ajá (relee). “La respuesta de los indígenas ante esta situación es que en su mayoría de los pueblos se opusieron ante sus mandatos. Por eso se produjeron distintas levantamientos y rebeliones”. Ajá. Ahora, ¿qué era lo que estabas diciendo tú?

E: Por otro lado...

P: Por otro lado..., bien. [...]

P: No. “Por otro lado, algunos pueblos se unieron a los españoles, como los famatinas y pulares.”

Al tratar de relacionar dos respuestas opuestas de los indígenas –levantamientos y rebeliones versus alianzas con los españoles–, releen lo ya escrito sobre las formas de resistencia para encontrar cómo “pasar” a las alianzas. Lxs chicxs se hacen cargo de la oposición cuando proponen “pero por otro lado” o solo “por otro lado” –es lo que queda escrito–, un organizador textual con el que marcan que a continuación dirán algo muy diferente de lo anteriormente expresado.



Lxs integrantes de este grupo conocen bien el contenido estudiado, lo que sin duda contribuye a su desempeño como autores. Además, interactúan armónicamente al escribir, ya que toman en consideración las ideas de todxs. Y, como practicantes avezados de la escritura, ponen en acción con solvencia operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión al componer su texto, se preocupan por contextualizar el tema, por hacerlo progresar entrelazando las ideas y por marcar sus interrelaciones. Cuando recurren a la docente –solo una vez en esta clase–, interpretan de inmediato sus sugerencias y las incorporan a su escrito.

En cambio, en otros casos la intervención docente pasa a primer plano. Es lo que sucede en las interacciones que analizaremos a continuación.

Al acercarse a un grupito formado por dos niños –D. y M.–, la docente escucha que dicen “Hubo 130 años de *conquista*” y les recuerda que era la *resistencia* de los diaguitas lo que había llevado 130 años. Uno de ellos le responde “pero los españoles estuvieron 130 años hasta que consiguieron conquistarlos”, y la maestra señala: “Les costó. Buenísimo, entonces pongan eso. Que... los españoles tardaron 130 años en, en... que durante 130 no habían podido conquistar, en realidad. Intentando conquistar hasta que lo lograron. Esa es una idea muy interesante. *Y ‘pasaron varias cosas’ también, [...], porque ahora pueden empezar a desarrollar esas varias cosas que pasaron.*”

Al igual que otrxs alumnxs, D. y M. usan alternativamente, como si fueran sinónimos, “conquista” y “resistencia” y este diálogo nos ayudó a entender por qué: si no hubiera tenido lugar la Conquista –parecen pensar los chicos–, tampoco habría habido resistencia. En el diálogo anterior, además de validar la idea de los niños –que al principio le había parecido incorrecta–, *la docente les hace saber que tienen que desarrollar lo que anunciaron. Que anunciar es muy pertinente, pero no es suficiente.*

Poco después, cuando vuelve a pasar por ese grupo y advierte que solo han escrito una frase que es producto de la conversación anterior –“Aprendimos que en estos 130 años de resistencia hacia los españoles pasaron varias cosas”–, los impulsa a avanzar, les sugiere recurrir a anotaciones presentes en el aula y en sus carpetas y les indica cómo seguir: “Ahora hay que empezar a desarrollar esta idea. Porque esas varias cosas que pasaron, hay que contarlo, ¿sí? Ahí está la línea de tiempo. [...] Estos 130 años... ustedes lo tienen en la carpeta, por ahí pueden especificar de qué año estamos hablando, ‘entre tal y tal’... desde las primeras llegadas de los españoles a la zona; también pueden decir *dónde fue, dónde vivían los diaguitas*. Bueno, y, si ustedes dicen que pasaron varias cosas, ¿qué cosas pasaron? Empiecen a contar. Vamos, porque el tiempo corre”.

Más tarde, se acerca una vez más a este grupito, lee lo que acaban de escribir y les dice que van muy bien. Uno de ellos le plantea:

ALUMNO: Pero no sé qué seguir poniendo.

DOCENTE: En aquel afiche, nosotros pasamos en limpio, yo lo dicté y lo tienen que tener en la carpeta ustedes.



ALUMNO: Sí, ya sé, ya sé lo que pasó pero no sé en qué orden ponerlo.

DOCENTE: A ver, vos ya sabés [...]. ¿No sabés en qué orden? Bueno, decime las cosas y yo les ayudo a ordenarlo. ¿Qué cosas pasaron?

Los chicos le dicen que dos grupos de diaguitas (los pulares y los famatinas) se aliaron con los españoles y que otros siguieron resistiendo. La maestra les sugiere poner eso un poquito *después*, porque *primero* habría que poner qué intentaban hacer los españoles cuando llegaron a los Valles. Ellos responden que intentaban dominar y, en la conversación, se va estableciendo que “dominar” significaba apoderarse del territorio y lograr que los indígenas trabajaran para ellos. Ante la pregunta “¿qué hacían para apoderarse del territorio?”, responden a dúo “mataban, mataban”. La docente les recuerda entonces: “Se instalaban fundando ciudades, ¿sí? Para ahí, desde las ciudades, tratar de manejar a los indígenas. Entonces los indígenas no les permitieron fácilmente fundar ciudades. Vieron que a Córdoba la sitiaron y los hicieron huir. Bueno, todo esto lo podrían poner.”

Después de leer la última frase que habían escrito, aún inconclusa, la docente les sugiere:

Acá, cuando dicen “los españoles llegaron por primera vez a los Valles Calchaquies, en 1536, *buscando*”, pueden poner para qué llegaron, que es lo que acaban de decir. Como esa idea está relacionada con esto, entonces ahí pueden terminar con esta idea, con esto de por qué venían los españoles a la zona. Y entonces después pueden contar “muchos pueblos colaboraron con los españoles, como los pulares, pero otros resistieron”, y de qué manera. Entonces ahí ya tienen un par de ideas y las pueden ir desarrollando.

Además de recordarles que la fundación de ciudades era una de las formas en que los conquistadores se apoderaban del territorio y de sugerirles que el ataque a estas ciudades constituía también una forma de resistencia, la docente retoma lo que ellos acaban de escribir, les indica que allí pueden incluir las intenciones de los conquistadores porque las dos ideas –la llegada de los conquistadores a los Valles, sobre la cual ya habían escrito, y la que ella les sugiere– están relacionadas y les explica que precisamente por eso pueden ponerlas una a continuación de la otra.

De este modo, la docente colabora con la planificación de lo que van a escribir y sus sugerencias ofrecen apoyos para la textualización: conversa con ellos para evocar conocimientos que habían circulado en la clase, los ayuda reiteradamente a establecer un orden entre las ideas que quieren exponer, los incita a recurrir a los escritos producidos al leer y discutir los textos o al sistematizar lo trabajado, les explica cómo entrelazar ideas para desplegar el tema.

Los chicos se ponen a escribir y toman muy en cuenta las sugerencias de su maestra. Tal como ella les había indicado, incluyen las intenciones de los



españoles: uno de ellos comenta “yo puse *buscando* en vez de poner *buscando dominar... buscando dominar estas tierras*”. Después de discutir –sin argumentar– si es mejor “dominar” o “conquistar”, anotan: “buscando conquistar estas tierras para esclavizar y dominar a los indígenas”. Y enseguida elaboran lo que escribirán acerca de las alianzas de algunos grupos indígenas con los españoles:

M: Pará, ponemos... “algunos se aliaron a los españoles, como los pulares y los famatinas”. ¿Cómo ponemos eso?

D: Punto. “Algunos...”

M: “...se resistieron...”

D: “Algunos se unían a los españoles”.

M: No, “algunos se resistían y otros se unían a los españoles, como los pulares y los famatinas”.

D: No, primero pongamos “se unieron a los españoles”, porque hay que ver cuándo fue la primera... levantada, rebelión, qué se yo.

M: Ah, listo.

Además de considerar el orden en que despliegan las ideas, los chicos se preguntan cómo expresarlas (¿cómo ponemos eso?) y parecen preguntarse si las resistencias y las alianzas fueron o no simultáneas. Los tiempos de verbo que utilizan (“resistían” y “se unieron”) parecen indicar que piensan en las resistencias como prolongadas en el tiempo y en las alianzas como hechos puntuales.

A partir de este momento, ya no recurren a la maestra y comienzan a consultar los textos leídos para precisar fechas que los ayuden a organizar el texto. Es así como la intensa intervención inicial de la docente, que en todos los casos guarda estrecha relación con lo que ellos están pensando, logra generar cierta autonomía en estos niños como escritores.

Compartir la práctica de la escritura en el aula es esencial para que lxs estudiantes progresen en su dominio del tema y en sus posibilidades como escritores, avances que parecen inseparables. Las intervenciones docentes se intensifican al interactuar con chicxs que necesitan mayor apoyo para actualizar los contenidos trabajados, para organizarlos en el texto, para desplegar lo que han anunciado. Entrelazar las intervenciones con lo que lxs alumnxs ya han escrito o están discutiendo favorece que se hagan cargo de su responsabilidad como escritores.

Seleccionar el léxico y precisar los conceptos

Como hemos visto en uno de los diálogos entre D. y M., los chicos discuten –en ciertos momentos de la producción– sobre los términos a utilizar. Entre “conquistar” y “dominar”, deciden utilizar los dos, pero los distinguen al relacionar uno con las tierras y el otro con las personas (“buscando conquistar estas tierras para esclavizar y dominar a los indígenas”).

En el grupito de P., E. y M. se producen varios intercambios de este tipo, como los que tienen lugar en los ejemplos siguientes.

Al referirse a la respuesta de los indígenas, lxs chicxs escriben “la mayoría de los pueblos indígenas se opusieron a sus *mandatos*”. La elección de esta última palabra es producto del intercambio: como buscan la más adecuada, prueban con “requisitos” y “exigencias” pero eligen “mandatos”, la que expresa mejor el contexto de dominación.

Discuten luego acerca de cómo referirse a los modos de resistencia, uno de los ejes del proyecto de enseñanza. Las palabras que sugieren –“estrategias” y “métodos”– los conducen a reflexionar sobre el tema y a elaborar una diferenciación entre formas bélicas y no bélicas de resistir: “formas así, de pacíficas, como... ponele, no pagar el tributo, ¿no?” –dice E.–.

Los diversos modos de resistir y la distinción conceptual entre modos bélicos y no-bélicos finalmente no se incluyen en el texto, tal vez porque el tiempo apremia y lxs chicxs quieren dar lugar a las acciones comandadas por Juan Calchaquí. La discusión se centra en decidir si el líder “desplazó” a los españoles –tal como sugiere M.– o los “expulsó” –como plantea P. con el apoyo de E., quien sostiene que “no es lo mismo”–.

En efecto, no son opciones equivalentes. Como lxs alumnxs estudiaron, el asedio a las ciudades españolas bajo el mando de J. Calchaquí culminó con su despoblamiento. Los conquistadores huyeron y ya no intentaron establecerse en los valles, sino que comenzaron a hacerlo en sus márgenes. No se trata de un simple desplazamiento sino de la expulsión de los españoles del territorio indígena. La elección de esta palabra supone una precisión conceptual. El texto queda así:

Juan Calchaquí [...] *expulsó* a los españoles de sus tierras, y la estrategia que usaron para *expulsar* a los españoles fue arrojar flechas envenenadas...

Como vemos, junto con la idea de expulsión introducen la de estrategia, justamente porque se trata de narrar acciones de guerra, un sentido del término que acaban de precisar en el intercambio anterior.

Evitar la ambigüedad: explicitar el sujeto y reflexionar sobre la situación histórica

Analizaremos aquí un problema muy frecuente en las producciones infantiles: la omisión del sujeto en casos en que explicitarlo es imprescindible para evitar una ambigüedad que oscurecería el sentido del texto. Cuando escriben para aprender historia, la omisión del sujeto puede llevar a sospechar que algún aspecto de la situación estudiada no ha sido completamente comprendido.

Es lo que ocurre, por ejemplo, en el curso de un intercambio sostenido en la última clase de escritura por los integrantes de una pareja –J. y D.– mientras revisan y completan su producción.



Después de releer lo que habían escrito en la clase anterior, deciden incluir en su texto algunas ideas sobre el sitio de Córdoba de Calchaquí, una de las ciudades que los españoles habían fundado en los valles. Comienzan entonces un nuevo párrafo y anotan:

También les quitaron el agua y estuvieron tres días sin tomar agua.

Una investigadora que participa en la clase¹⁷ lee lo que han escrito y, al llegar a esa oración, interviene para que expliciten quiénes son los sujetos que protagonizan el sitio:

I: “También les quitaron el agua”. ¿Quiénes? ¿Quiénes le quitaron...?

D: Los españoles. No, los...

I: ¿Quiénes les quitaron el agua y quiénes estuvieron tres días sin tomar agua?

D: *Los pobladores* se quedaron sin tomar agua.

I: Sí, los pobladores, ¿de dónde? A ver, esto era lo que ustedes están leyendo sobre el sitio de Córdoba.¹⁸ ¿Se acuerdan [...] que los diaguitas sitiaron, rodearon la ciudad? En esa ciudad, ¿quiénes vivían, españoles o indígenas?

D: Españoles.

I: Españoles. Los españoles querían apoderarse de las tierras de los indígenas, entonces, fundaban una ciudad. Era un pequeño fuerte, unas casitas, era un inicio de una ciudad. Entonces, los diaguitas, ¿qué hicieron? Los rodearon, ¿sí? La sitiaron a la ciudad y le cortaron el agua. Les cortaron los ríos que llegaban y ellos, adentro de la ciudad, no tenían agua. Los españoles que vivían en la ciudad.

D: Ah...

I: Entonces, ¿quiénes cortaron el agua? Eso me parece que estaría bueno que lo aclaren. [...] Pongan quiénes, para que se entienda. Porque si no, ustedes también se confunden.

Dado que la primera respuesta a la pregunta “¿quiénes cortaron el agua?” es errónea (“los españoles”) y que los chicos responden de manera ambigua (“los pobladores”) cuando se les pregunta quiénes se quedaron sin agua, es probable que no estuvieran seguros de quiénes eran los sitiadores y quiénes los sitiados.¹⁹ La intervención de la investigadora (que aquí actúa como docente) sugiere que abrigó esta sospecha: no se limita a pedir que expliciten los sujetos, sino que desarrolla

17. Se trata de Alina Larramendy.

18. Se refiere a la Carta de la Real Audiencia de Charcas al rey Felipe II (1563).

19. Es posible que esta confusión se deba a una representación esquemática que identifica a los españoles como atacantes y a los indios como atacados, representación que podría obstaculizar la comprensión de que, en este caso, los atacantes son los diaguitas.

una explicación dirigida no solo a echar luz sobre los protagonistas del sitio de Córdoba sino también a lograr que los chicos se representen y comprendan mejor la situación histórica.

La especificación de los sujetos históricos –que en este caso coinciden con los sujetos gramaticales– se entrama con la representación de la situación. Al pedirles que “pongan quiénes son”, la docente explicita un sentido que no se agota en lo que queda escrito en el texto: cuando les dice “para que se entienda, porque si no, ustedes también se confunden”, tiene la intención de que profundicen su conocimiento del proceso que están estudiando. Y luego, antes de irse, les indica que arreglen la idea en el texto para que se sepa “quiénes hicieron qué cosa, para que se entienda bien”, es decir, para que quede bien claro el escrito y el lector pueda reconstruir su sentido.

Al corregir la oración, los chicos muestran que se han apropiado de la cuestión, ya que retoman lo conversado con la investigadora: J. Pregunta: “¿Quién les cortó el agua, los españoles a los diaguitas o los diaguitas a los españoles?”, y D. Responde: “Los diaguitas a los españoles”. Luego, continúan escribiendo y el último párrafo del texto queda así:

También los diaguitas les cortaron el agua a los españoles y estuvieron 3 días sin tomar agua. A la noche decidieron, los españoles salir con sus hijos y mujeres. Era un riesgo quedarse en la ciudad ya que no había agua entonces salieron los indios mataron a 15 españoles.

Los chicos explicitan “quién es quién” no solo en la oración discutida con la investigadora, sino también en las siguientes –repetiendo “españoles” en un caso y utilizando “indios” en lugar de “diaguitas” en el otro–.

Corroboramos así una vez más que la intervención docente realizada “desde dentro” de lo que lxs alumnxs están produciendo –en este caso a partir de una ambigüedad que la escritura hace observable– promueve la reelaboración del conocimiento por parte de lxs alumnxs y también el avance de la producción escrita.

Incluir signos de puntuación y pensar en las relaciones entre las ideas

La puntuación aparece reiteradamente en los intercambios de todos los grupos, tanto durante la producción como al revisar. En algunos casos, se trata de un conocimiento ya adquirido –“coma, obvio”, dice por ejemplo M. cuando enumeran lo que querían los españoles–; en otros, los escritores tienen dudas o bien utilizan signos diferentes de los que corresponderían.

Antes de escribir el nuevo párrafo ya citado, J. y D. revisan con la maestra el texto producido en la clase anterior. Hacia el final de esta versión, ellos habían escrito:



Algunos pueblos diaguitas se negaban a pagar el tributo a los españoles, oponiéndose a que les impongan la religión católica [...].²⁰

La maestra se detiene en esta frase y, señalando la coma, les dice: “Bueno, acá, punto, porque la otra es otra idea. La idea de oponerse a la religión católica es otra idea, es otra forma de resistirse, ¿no?”.

Más tarde, cuando revisan solos ese párrafo, D. pregunta si allí pueden poner coma y luego “también se opusieron” –cambiando el gerundio original y agregando “también”, lo que marca que está diferenciando las dos ideas–, pero J. le responde: “¿Coma? No, punto. La profe dijo punto, punto, punto [...] porque son puntos, porque después hablamos de otra cosa”.

J. y D. vuelven a pensar en la puntuación poco después: cuando terminan de escribir la primera frase del nuevo párrafo –“También los diaguitas les cortaron el agua a los españoles y estuvieron 3 días sin tomar agua”–, se preguntan si allí corresponde poner punto y aparte o punto seguido. Luego, se deciden por este último, ya que lo que escriben a continuación –la huida de los españoles– está estrechamente relacionado con el asedio de los diaguitas y, en particular, con la carencia de agua.

Los intercambios analizados constituyen un claro ejemplo de cómo van apropiándose lxs niñxs de la puntuación: escribiendo y reflexionando –con el apoyo del docente– acerca de las relaciones entre las ideas que están reelaborando al escribir.

Finalmente, volvamos al grupito de P., M. y E.: después de revisar su texto, deciden escribir sobre Pedro Bohorques, un andaluz que impulsó la última rebelión diaguita (1657-1665). Recuerdan que este personaje jugaba a dos puntas –les prometía ayuda a los españoles para vencer a los indígenas, pero al mismo tiempo estaba o simulaba estar a favor de estos últimos–, releen uno de los textos estudiados y ensayan un texto tentativo: “Luego de muchos años, se hizo presente...”. Cuando intentan decir quién se hizo presente, no saben cómo nombrarlo:²¹

E: ¿Cómo era, un ca... un cacique, un sujeto; cómo le decimos? [...] un tipo [...] sujeto... señor...

M: Un sujeto, una persona.

E: ...una persona...

P (*que en este momento es la encargada de escribir el texto*): ...un... aventurero andaluz... [...] Llamado... llamado Pedro Bohorques.

20. Esta frase es producto de conversaciones previas con la docente, a partir de las cuales los chicos ponen “algunos pueblos” en lugar de “los pueblos” y “se negaban” en lugar de “se resistían”, ya que –como habían escrito en un párrafo anterior– no todos los diaguitas se habían resistido y que, por otra parte, era mejor no repetir “resistirse”. Notemos que, en este caso, la sustitución por un sinónimo no afecta el contenido.

21. Quizá resulte difícil encontrar el término precisamente porque se trata de un personaje ambiguo.



E: que se auto, que se autoploca..., no sé cómo se dice esa palabra.

M: “acopl...”.

E: O, a, “autoloc...”, no sé, “autoproclamó...”

M: ¡Eso! (*Se ríe.*)

P (*escribiendo*): ...quien se presentó como el he... *¿podemos poner ahí comillas?* ...quien se presentó como “el heredero del Inca” [...]. Eso lo podemos poner entre comillas porque eso lo decimos textualmente, ¿te parece?

En la versión final, la frase queda escrita así:

Tras el pasar de los años se hizo presente un aventurero andaluz llamado Pedro Bohorques quien se presentó como “el heredero del Inca” que pondría fin al dominio colonial.

Lxs chicxs comienzan a apropiarse así del uso de comillas para citar textualmente la voz de otrxs autores o de actores de la situación histórica.

Evitar repeticiones innecesarias

Al revisar su texto, P., M. y E. reparan en una cuestión a la que no habían prestado atención mientras lo producían: encuentran dos repeticiones innecesarias y deciden omitir la expresión repetida.

La primera repetición está en el siguiente fragmento del texto:

¿Por qué los españoles eran violentos con los indígenas? Porque los españoles obligaban a los indígenas a que trabajaran para ellos...

Al releerlo, sostienen el siguiente diálogo:

M (*a P.*): “Españoles, españoles, españoles...” Todo “españoles”.

P: Escuchen... ¿Cómo es la pregunta? (*lee*) “¿Por qué los españoles eran violentos con los indígenas?” Porque... Porque ellos obligaban a los indígenas... Ponemos “ellos”, ¿les parece? Entonces la pregunta queda bien: “¿Por qué los españoles eran violentos con los indígenas? Porque ellos obligaban a los indígenas que...”.

M: Y “ellos” también están repetidos.

P: ¿En qué parte?

M: “Trabajaban para ellos en una forma de... obligarlos...”

Releen y, como no están seguros, llaman a la maestra y le consultan:

P: Aquí (*lee*) “Porque ellos obligaban a los indígenas que trabajaran (*sic*) para ellos”. ¿Cómo podríamos cambiar aquí “ellos”?



DOCENTE: “No pongan otra vez el sujeto. Porque está tácito el sujeto, no es necesario nombrarlo”.

Notemos que P. ensaya en primer lugar otro recurso cohesivo: la sustitución por un pronombre (“ellos”) que en este caso no resulta adecuada para resolver el problema. Es la intervención de la maestra la que autoriza –apelando a un argumento sintáctico– a omitir lo repetido. Borran entonces el pronombre con el que originalmente habían sustituido a “los españoles” y la oración queda escrita así:

¿Por qué los españoles eran violentos con los indígenas? Porque obligaban a los indígenas [a] que trabajaran para ellos [...].

Luego, detectan otra repetición que no habían advertido en una frase sobre la cual habían reflexionado por otra razón en la clase anterior: “*Él expulsó a los... españoles* de sus tierras y la estrategia que usaron *para expulsar a los españoles* fue...”. En este caso, resuelven de común acuerdo y de inmediato omitir la parte repetida.

Es interesante constatar que, mientras producían el texto, lxs niñxs estaban concentradx en cuestiones relevantes desde el punto de vista del contenido –en este caso, en decidir cuál término (“desplazar” o “expulsar”) era más pertinente para representar la situación relatada– y no habían reparado en la reiteración innecesaria, un problema de forma que pueden resolver fácilmente en el momento de la revisión.

A MODO DE CIERRE

El análisis de las dos clases de escritura desarrolladas en este trabajo de campo respalda la hipótesis de que, efectivamente, cuando se escribe para aprender historia se aprende a escribir.

A través de los intercambios sostenidos por lxs niñxs mientras planifican, elaboran el *texto tentativo* que van a escribir o releen y proponen modificar –o no– algún aspecto de lo ya escrito, es posible asomarse al proceso de escritura que van desplegando. Las intervenciones de las docentes al introducir las clases o al acercarse a los grupos –en particular a aquellos que experimentan dificultades para empezar o para continuar escribiendo– ponen en evidencia la decisión de enseñar a desarrollar ese proceso.

Al analizar las interacciones a la luz del interrogante planteado, fue posible explicitar algunos conocimientos acerca de la escritura que se ponen en juego al planificar o al textualizar: alumnxs y docentes se ocupan de la organización del texto, del orden en que se enuncian las ideas, de las cuestiones que es relevante incluir y las que pueden dejarse de lado, de los entrelazamientos de un subtema con el siguiente y de cómo marcarlos en el texto.

Las docentes incitan a planificar a quienes no lo hacen por sí mismos, a elaborar una introducción antes de internarse en el tema, a desplegar ideas que se han formulado en forma demasiado sintética o general. Señalan que esas ideas generales pueden anunciar lo que se desarrollará a continuación pero no son suficientes para que el lector comprenda el proceso que se relata. Dan pistas para ampliarlas y especificarlas recordando subtemas que se han trabajado y alentando a recurrir a los textos leídos así como a materiales existentes en el aula que fueron producidos durante el trabajo previo (la línea de tiempo, los esquemas o resúmenes colectivos que están a la vista o que lxs chicxs tienen en sus carpetas, etc.). Ayudan a ordenar las ideas cuando sus alumnxs no saben cómo hacerlo, sugieren en qué lugar de su texto pueden agregar un aspecto sobre el cual están conversando y subrayan que se puede agregar allí porque lo que van a añadir está relacionado con lo que ya habían escrito. En todos los casos, intervienen “desde dentro” de lo que sus alumnxs están pensando o escribiendo. Y también desde dentro de la situación histórica que se está estudiando.

Los conocimientos acerca del proceso de escritura no pueden separarse del texto específico que se está produciendo, no son indicaciones generales que puedan hacer abstracción del contenido acerca del cual se escribe y “aplicarse tal cual” al escribir sobre otro tema. Es por eso que, cada vez que se escribe, vuelven a plantearse como problemas a resolver, tal como les ocurre a lxs integrantes del primer grupito analizado.

En efecto, P., M. y E. pueden escribir con autonomía porque implícitamente saben que tienen que organizar el texto, hacer una introducción, encontrar formas de hacer progresar el tema, desarrollar las ideas e interrelacionarlas..., pero discuten acerca de cómo iniciar su escrito, se detienen en la elaboración de cada frase que van a escribir y sopesan diferentes posibilidades, conversan acerca de cómo expresar cada idea, realizan una y otra vez un vaivén entre el texto tentativo oral y su versión escrita. Anticipan luego la estructura de la parte siguiente del texto –cuando deciden referirse primero a las intenciones de los conquistadores y después a las resistencias–, pero plasmar por escrito esa anticipación requerirá muchos intercambios a lo largo de las dos clases, porque una cosa es saber cómo estructurar lo que falta y otra cosa es decidir exactamente qué se dirá y cómo desplegarlo en el papel.

Cada situación de escritura es una oportunidad para construir nuevos conocimientos acerca del proceso de escritura, así como para movilizar lo que ya se sabe y reconstruirlo al ponerlo en acción frente a un nuevo tema, desde una perspectiva aún no explorada, para responder a un interrogante que aún no se había planteado. Por eso es imprescindible hacer vivir la práctica de la escritura en el aula.

Las docentes incorporan a sus alumnxs a la práctica social de la escritura interviniendo intensamente: operan como lectoras críticas de lo que lxs niñxs van produciendo, como escritoras que ayudan a producir los textos, como maestras que enseñan a escribir.

En estas clases, está claro que la acción didáctica es *conjunta* –aunque, por supuesto, se conserva la asimetría entre docentes y alumnxs en relación con el



saber—. Maestras y niñxs *actúan juntxs* y, por lo tanto, la acción de las primeras sería incomprensible si no se tomara en cuenta simultáneamente la acción de lxs alumnxs y viceversa. (Sensevy y Mercier, 2007). La co-operación tiene lugar de diferentes maneras según los grupos y los momentos de la producción: las intervenciones docentes se engarzan con lo que lxs alumnxs pueden hacer por sí mismos y ofrecen apoyo para aquello que no es observable para lxs niñxs o que aún no resuelven con autonomía.

Entre los conocimientos específicos que circulan en la clase, el análisis puso el foco en la selección del léxico, la preocupación por evitar ambigüedades, la inclusión de signos de puntuación y la intención de evitar repeticiones innecesarias. Es relevante subrayar que, tal como lo indican los subtítulos anteriores, estos conocimientos se ponen en acción en estrecha relación con el contenido acerca del cual se está escribiendo: se eligen las palabras con la intención de precisar los conceptos; para evitar la ambigüedad, se reflexiona sobre la situación histórica; la puntuación está estrechamente conectada con la relación entre las ideas y con la inclusión de otras voces en el propio texto. Se apela a recursos cohesivos para resolver problemas vinculados con la interpretación del tema en estudio y –por supuesto– con la coherencia del texto que se está escribiendo. Salvo en el último caso reseñado, en el cual se evita una repetición que no afectaría el sentido del texto, distinguir forma y contenido estaría fuera de lugar.

Todos los conocimientos acerca de la escritura que se pusieron en juego en estas clases pudieron ser enseñados, reconstruidos o aprendidos porque docentes y alumnxs compartieron prácticas de producción textual y porque se subrayó la posición de lxs niñxs como autores. Además del énfasis puesto desde el comienzo en que asumieran la autoría, la docente volvió a ponerla en primer plano al enmarcar la revisión final, y lo hizo de un modo que, una vez más, involucró fuertemente a sus alumnxs: “[...] Relean estos textos que escribieron y traten de pensar *si lo que escribieron los representa*, si les gusta, si les parece que se entiende...”. Legitimar la perspectiva de lxs alumnxs como autores es –lo señala Cariou (2012)– condición necesaria para que puedan organizar su texto desde un punto de vista propio, para que movilicen los conocimientos que ya tienen, para que se impliquen personalmente en lo que escriben, para que construyan nuevos saberes y avancen en el aprendizaje como sujetos escritores.

Subrayemos por último –trayendo también aquí palabras de Bucheton (2014)– que “los saberes se construyen *en y por* la escritura, la escritura es a la vez huella y palanca de los aprendizajes” (p. 17). Por lo tanto –sostiene la autora– no puede aceptarse que exista por un lado la enseñanza de la lectura y la escritura como dominio reservado al área de Lengua y, por otro lado, una enseñanza de las disciplinas donde la escritura solo interviene en el momento de las evaluaciones finales.

Finalmente, es imprescindible considerar las condiciones en que tuvo lugar la realización en clase aquí analizada. Entre ellas, está en primer plano el trabajo compartido entre docentes. Compartir la enseñanza no solo dentro del aula sino también fuera de ella –para pensar y debatir, para estudiar y planificar, para analizar las clases y re-planificar– es una condición esencial porque permite apoyar



a lxs chicxs durante el proceso de producción e intervenir desde dentro de lo que están pensando y escribiendo.²²

Nuestros resultados muestran que lxs alumnxs aprenden a escribir cuando escriben para aprender historia, pero para generalizar esta conclusión habría que generalizar las condiciones que la hacen posible. Promover y extender progresivamente el trabajo compartido entre docentes –al menos en aquellas situaciones didácticas que así lo requieren– contribuiría a enriquecer la enseñanza y favorecería el aprendizaje de todxs.

REFERENCIAS

- Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 26 (3), 22-31. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Aisenberg.pdf/view
- Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenido y aprendizajes. En I. Siede (coord.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 63-98). Buenos Aires: Aique.
- Aisenberg, B. y Lerner, D. (2008). Escribir para aprender Historia. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura* (año 29), (3), 24-42. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n3/29_03_Aisenberg.pdf/view?searchterm=aisenberg
- Aisenberg, B., Lerner, D., Azparren, M., Conde, J. M., Finocchietto, L., Larramendy, A., Lewkowicz, M., Murujosa, A. y Torres, M. (2020). La resistencia indígena a la conquista española como tema de enseñanza. Aportes desde una investigación didáctica. *Cuadernos del IICE*, (4) (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires). <http://iice.institutos.filo.uba.ar/publicacion/la-resistencia-ind%C3%ADgena-la-conquista-esp%C3%B1ola-como-tema-de-ense%C3%B1anza>
- Aisenberg, B., Larramendy, L., Azurmendy, E., Finocchietto, L., Lewkowicz, M., Muñoz, M., Pica, M. y Vázquez, G. (2020). Enseñar sobre resistencias indígenas a la conquista española en los Valles Calchaquíes. Una propuesta de contenidos y fuentes primarias. *Reseñas de la enseñanza de la Historia. APEHUN*, 18, 17-43. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3138/pdf>
- Bautier, É. (1997). Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? *Repères*, (15), M. Dabène y G. Ducancel (coords.). *INRP. Didactiques des disciplines*. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1997_num_15_1_2208
- Bautier, E. y Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. París: Presses Universitaires de France.

22. Lo hemos mostrado en el caso de la lectura en trabajos anteriores realizados con grupos muy numerosos (Lerner et al., 2018).



- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, (58), 43-64.
- Bucheton, D. (2014). Refonder l'enseignement de l'écriture. Préambule [Documento de internet]. Retz, p. 1. <https://www.grainesdelivres.fr/wp-content/uploads/sites/32/2016/08/Refonder-1%E2%80%99enseignement-de-1%E2%80%99-C3%A9criture.pdf>
- Camps, A. (coord.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Camps, A., Guash, O., Milian, M. y Ribas, T. (2000). Actividades metalingüísticas: la relación entre escritura y aprendizaje de la escritura. En M. Milian y A. Camps (comps.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens.
- Cariou, D. (2012). *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Chabanne, J.-C. y Bucheton, D. (2002). Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes. En Bucheton, D. (dir.) y J.-C. Chabanne, *Écrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves*. París: Delagrave.
- Crinon, J. (2018). *Quels dispositifs permettent d'enseigner la production de textes? Écrire et Rédiger. Conférence de Consensus*. [Documento institucional]. Lyon: CNESCO-IFÉ. ENS. de Lyon. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Crinon.pdf
- Duras, M. (1994). *Escribir*. México: Tusquets Editores.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto*, (1). *Los procesos de lectura y escritura*. Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida.
- García Debanc, C. y Fayol, M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. *Repères*, (26), 293-315. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2002_num_26_1_2409
- Goody, J. (1986). *La logique de l'écriture*. París: Armand Colin.
- Joubaire, C. (marzo 2018). (Re)écrire à l'école, pour penser et apprendre. *Dossier de Veille del Instituto Francés de la Educación (IFÉ)*, (123). <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/123-mars-2018.pdf>
- Lahire, B. (1993). *Cultures écrites et inégalités scolaires*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Lerner, D. et al. (2018): *Leer para aprender historia. Una investigación colaborativa protagonizada por equipos de docentes*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria-SUTEBA. <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/herramientas/leer-para-aprender-historia-detail>
- Lerner, D., Larramendy, A. y Benchimol, K (2010). Tensiones de la escritura en el contexto escolar. Análisis desde una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos históricos. En A. Vázquez, M. C. Novo, I. Jakob y L. Pelliza (comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar. Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura* (pp. 41-86). Río Cuarto: UniRío Editora-UNRC. Facultad de Ciencias Humanas. http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf



- Lerner, D., Larramendy, A. y Cohen, L. (2012). La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Aproximaciones desde una investigación didáctica. *Revista Clío & Asociados. La historia enseñada*, 16, 106-113. <https://www.clío.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion16a06>
- Prost, A. (2001). *Doce lecciones sobre la historia* (pp. 270-276). Madrid: Cátedra.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. ESF éditeur.
- Reuter, Y. (2006). À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion. *PRATIQUES* (Metz, Francia), (131/132). https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2006_num_131_1_2124
- Rosemblatt, L. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. *Textos en contexto*, (1). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Sadovsky, P., Lerner, D. et al. (2006). *Qué se enseña y qué se aprende en la Ciudad de Buenos Aires. Informe final* [Documento institucional]. Buenos Aires: CINDE. https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/inv_concluidas.php
- Sensevy, G. y Mercier, A. (dirs.) (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes. <https://journals.openedition.org/rfp/906>

Recepción: 04/04/2023

Aceptación: 23/05/2023

Lengua, lenguaje y enseñanza: transformaciones operadas en el proyecto educativo globalizador

RESUMEN

En este trabajo presentamos un análisis de los vectores fundamentales de las transformaciones curriculares operadas sobre el área de Lengua en el marco de aquello que caracterizamos como proyecto educativo globalizador neoliberal. Su principal eje articulador es la promoción de la formación en competencias y de sujetos universales competentes en lenguaje. De acuerdo con lo expuesto, nos proponemos, en primer lugar, evidenciar las relaciones entre globalización, educación y políticas curriculares. Luego, describir las características centrales de las transformaciones promovidas para el área de Lengua funcionales a un proyecto globalizador neoliberal. Por último, presentar el rol asumido por los organismos internacionales respecto de las directrices globales para el área de Lengua, conformadoras del contexto de influencia que da lugar a la producción de políticas en nuestra región.

PALABRAS CLAVE

Globalización ▪ neoliberalismo ▪ políticas curriculares ▪ enseñanza de la lengua ▪ organismos internacionales

TITLE

Speech, language and teaching: transformations operated in the globalizing educational project

* Doctor en Ciencias de la Educación (UNLP), licenciado en Didáctica de la Lengua y la Literatura (UNSAM), licenciado en Letras (USAL), Profesor para la Enseñanza Primaria (ENS 2 "Mariano Acosta"). Docente e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). Correo electrónico: matias.perla@unipe.edu.ar

ABSTRACT

In this paper we present an analysis of the key vectors of curricular transformations in the Language subject area within the framework of what we characterize as a neoliberal globalizing educational project. Its main organizing axis is that they respond to initiatives that promote training in competencies and the formation of universal subjects who are competent in language. In accordance with the abovementioned, in this paper we propose, in the first place, to highlight the relationship between globalization, education and curricular policies. Secondly, we aim to describe the central characteristics of the transformations promoted for the subject area of Language that are functional to a neoliberal globalizing project. Finally, we intend to present the role assumed by international organizations in relation to global guidelines for the Language subject area, which shape the influential context that gives rise to policy production in our region.

KEYWORDS

Globalization ▪ neoliberalism ▪ curricular policies ▪ language teaching ▪ international organizations

Nuestro trabajo se enmarca en los desarrollos específicos de la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica que se centran en el análisis de políticas curriculares y sus codificaciones textuales (Cuesta 2011, 2019; Dubin, 2019; Oviedo, 2021; Perla (2020, 2021a, 2021b). Se trata de producciones que proporcionan marcos teóricos y metodológicos para el estudio de definiciones de políticas educativo-curriculares en torno de la enseñanza de la lengua y la literatura. Aunque se localizan en diversas jurisdicciones, asumen un abordaje regional y global. Al abordar políticas educativas en cuanto objeto de estudio (Mainardes, 2015) destacamos las contribuciones de Ball, Bowe y Gold (1992) cuyo concepto de *ciclo de políticas* forma parte del basamento teórico de este trabajo, de implicancias metodológicas. Para estos autores, las políticas educativas no constituyen entidades estáticas codificadas en textos, sino que poseen un dinamismo que les permite moverse como flujos, componiendo trayectorias. Asimismo, las políticas educativas pueden ser reconocidas a partir de la delimitación de diversos contextos que presentan una lógica de *interjuego* (Ball en Avelar, 2016). Entre estos se destacan el *contexto de influencia*, que permite explicar el surgimiento de las políticas a partir de las influencias que ejercen determinados grupos cuyos intereses orientan concepciones en torno a la educación y las legitiman. También, el *contexto de producción* que atañe a la codificación de las políticas en cuanto textos y el *contexto de la práctica*, en el que tienen lugar la retraducción, apropiación e impresión de distintos significados de las políticas por parte de los actores involucrados. Con esta conceptualización, se establece una toma de distancia respecto de una concepción determinista y mecanicista de las políticas como iniciativa de diseño estatal que se implementarían linealmente en las escuelas. En este sentido,



resulta fundamental la atención al tenor supranacional de las políticas educativas (Ball y Junemann, 2012), que permite explicar la conformación de las políticas educativo-curriculares nacionales y jurisdiccionales en sus vínculos con las regionales y globales en general. Incorporamos además otras contribuciones conceptuales, ligadas a estudios sobre el currículum y las disciplinas escolares (Díaz Barriga, 2011; Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001; Julia 1995; Sawaya, 2016) y, fundamentalmente sobre la disciplina escolar Lengua (Cuesta, 2019; Oviedo, 2021; Vaca Uribe et al., 2015; Perla, 2021b). A partir de estas contribuciones es que observamos la presencia de un proyecto educativo global de formación en competencias que presenta articulaciones y particularidades específicas en lo referido a la enseñanza de la lengua y la literatura. En ese sentido, los trabajos de Carolina Cuesta (2011, 2019) evidencian en Argentina procesos de reconfiguración disciplinaria en el área de Lengua en las últimas décadas. Su reconversión en “lectura y escritura” obedece a lineamientos de organismos internacionales que promueven desarrollo de competencias de lenguaje, entendido como un “saber hacer” de un sujeto “lector y escritor” concebido en forma abstracta.

En términos metodológicos, documentamos orientaciones de significados que componen los lineamientos dominantes para la política curricular ligada a los objetivos, objetos de enseñanza y metodologías del área de Lengua. De acuerdo con ello, junto con el herramental teórico-metodológico del ciclo de políticas antes referido, recuperamos una opción metodológica convergente: la “etnografía en el archivo” (Rockwell, 2009; Gil, 2010; Bosa y Santoyo, 2010). Esto permite considerar las codificaciones textuales de las directrices de naturaleza curricular como objeto desde un enfoque etnográfico, por cuanto comprendemos los archivos locales como complejos sistemas de enunciados, que a su vez indexan prácticas y relaciones de poder más amplias. Es decir, el abordaje del archivo documental desde un punto de vista etnográfico implica concebirlo como *objeto* y también como *proceso histórico*, en lugar de fuente de extracción de datos (Muzzopappa y Villalta, 2022). Dicho abordaje comporta decisiones metodológicas que asumimos en este trabajo y que pasamos a explicitar. Dado que en este trabajo se aborda principalmente el contexto de influencia de la producción de políticas que buscan reconfigurar la disciplina escolar Lengua, se analizaron documentos¹ de organismos internacionales. Estos documentos resultan de operaciones de poder específicas, por lo que a través de ellos puede observarse cómo emergen ciertos enunciados, significados, temáticas y conceptos. Por eso, desde nuestro repertorio de documentos construimos ejes de análisis, siguiendo reiteraciones, similitudes

1. Los documentos aquí citados forman parte de una muestra más amplia, esto es, un total de cuarenta documentos de política curricular analizados en nuestra investigación de doctorado *Ciclo de políticas del área de Lengua: definiciones curriculares para la formación y el trabajo docente en la educación primaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1979-2019)*. En el presente trabajo nos focalizamos en evidenciar las relaciones entre el proceso de globalización, su incidencia en la constitución de un proyecto globalizador educativo y de qué manera promueve e integra, en términos curriculares, un ciclo de políticas para el área de Lengua.

y recurrencias como huellas de lógicas particulares que articulan la diversidad del corpus documental. Dichos ejes visibilizan los significados y conceptos sobre la escuela, la disciplina escolar, la enseñanza, el aprendizaje y las orientaciones de la formación. También acerca de las perspectivas didácticas y/o enfoques curriculares promovidos en los documentos. Estos ejes, asimismo, dan cuenta de persistencias que permiten comprender e indagar la racionalidad cifrada² en los documentos, y que se ponen en relación y contrastan con los vectores centrales del proceso de globalización.

GLOBALIZACIÓN COMO PROYECTO ECONÓMICO, CULTURAL Y EDUCATIVO: PRECISIONES CONCEPTUALES

El concepto *globalización* no resulta fácilmente definible. Debido a la cantidad de facetas y dimensiones que presenta, constituye un término complejo, por lo que es frecuente que sea objeto de polémicas y debates, por cuanto adquiere múltiples significaciones (Scholte, 2007). Nuestro punto de partida es que la globalización es un proceso bajo el cual determinados fenómenos de carácter político, económico o cultural afectan a todo el globo³ (De Sousa Santos en Dale y Robertson, 2004) y se insertan en una trama de relaciones a escala mundial que se amplían, concentran y acrecientan (Osterhammel y Petersson, 2019).

Ahora bien, en la medida en que la globalización se articula en políticas económicas de matriz neoliberal que estructuran el desarrollo de una arquitectura económica mundial, esta viene presentando efectos de carácter desigual en los distintos pueblos del planeta. La pérdida de autonomía de la soberanía estatal frente a la relevancia decisional de las instituciones globales, la fragmentación

2. Autores como Bosa (2010) desarrollan reflexiones teóricas precisas acerca de las relaciones entre antropología e historia, a partir de las cuales plantean una serie de consideraciones metodológicas sobre el trabajo etnográfico en el archivo. También lo hacen Muzzopappa y Villanta (2011, 2022) quienes consideran el archivo documental como *campo* y como *nativo*:

En suma, el giro archivístico –que tuvo lugar en distintas disciplinas– permitió construir un enfoque procesual para la indagación de archivos y documentos, y pasar así del documento “como fuente” al archivo “como proceso”. En la antropología, los efectos de tal giro permitieron desarmar y complejizar el modelo canónico del trabajo de campo y ampliar sus estrechos límites –dados por la oralidad y las interacciones cara a cara–, lo que valoriza y torna legítimas diversas instancias de trabajo etnográfico con distintos tipos de documentos. Por ello, como hemos planteado en este trabajo, una exploración etnográfica que tome al archivo “como nativo” a fin de interrogarlo, comprenderlo, descifrar su racionalidad y tornar inteligible aquello que de otra manera es opaco, puede tornarse el eje de una fructífera indagación antropológica. Una indagación que nos permita comprender que, al fin y al cabo, hacer etnografía con y/o desde los documentos no es otra cosa que hacer etnografía. (Muzzupappa y Villanta, 2022, p. 224).

3. Independientemente de que la globalización constituye un proceso histórico dinámico y de largo plazo, puede demarcarse en períodos (Osterhammel y Petersson, 2019). En nuestro trabajo nos ocuparemos especialmente del período, etapa o fase que se extiende desde el último cuarto de siglo XX hasta la actualidad.



de los procesos productivos y su deslocalización, junto con la liberalización del comercio internacional y el flujo irrestricto de capitales financieros de función especulativa han generado una polarización cifrada en regiones y países *ganadores y perdedores* (Merchand Rojas, 2007). Este proceso ha arrojado, en términos económicos y sociales, a todas luces, consecuencias negativas palpables para la historicidad reciente de Argentina (Laría et al., 2021).

En el proyecto globalizador que toma fuerza inusitada a partir de la década de 1970, la educación y las políticas educativas no se mantienen inmovibles frente a las múltiples transformaciones operadas por dicho proyecto (Tarabini y Bonal, 2011). En efecto, distintos desarrollos inscriptos en los estudios de políticas educativas de procedencia teórica diversa focalizan en las alteraciones, cambios e impactos que la globalización produce respecto de la conformación, puesta en acto y trayectoria que dichas políticas asumen (Tello y Mainardes, 2015). Al atender al contexto latinoamericano, se observa que en las últimas décadas del siglo XX se produce una subordinación de la política a la economía, que se traduce en el desarrollo de “estrategias y acciones educativas” de las cuales los organismos internacionales participan (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001). En virtud de que la globalización pretende subsumir sus dimensiones culturales, sociales, políticas y educacionales en una única dimensión –la económica (Andonegui, 2000)–, se comprende en gran medida por qué disputa la educación, con gran énfasis. Como debe satisfacer sus necesidades de reproducción y dominio, dispone de multiformes tecnologías de intervención en las personas, de allí que tome la educación como uno de sus objetos de preferencia. El globalismo neoliberal disputa la educación no solo porque requiere de consensos y de *implicación* (Álvarez Newman, 2018), sino porque procura una particular configuración de persona, funcional a su diseño económico global (Borón, 1999; Díez-Gutiérrez, 2015; Giavedoni, 2022).

Dichas intervención y configuración se dirimen en múltiples espacios sociales en los que se desarrolla la vida humana, dentro de los cuales sobresalen las instituciones educativas. Por lo tanto, el proyecto global neoliberal procura signar la formación humana no solo en patrones universales y homogéneos de significación y valores, sino además de comportamientos y relaciones que les resulten abierta o encubiertamente funcionales. En otros términos, la globalización requiere de la formación e implicación de las personas en sus flujos orientadores de significados –siempre ideológicos–, en sus vectores de funcionamiento y en sus dispositivos de disciplinamiento que ofician como reguladores de sentidos y de acciones, a los fines del reaseguro de su eficacia y de la estabilidad de su posición dominante. En suma, pretende producir y constituir un tipo de razón –global y neoliberal– para regular y ordenar lo social, constituyéndose como *normatividad práctica* (Laval y Lardot, 2013). La racionalidad globalizadora de raigambre neoliberal disputa la educación a partir de un conjunto de líneas directrices bien definidas. Acompañado por iniciativas sostenidas de privatización, mercantilización y reducción presupuestaria (Pardo Pérez y García Tobio, 2003), uno de los vectores centrales de la globalización neoliberal es la pugna por la orientación de la formación humana a la competencia para la empleabilidad, siempre en los términos de la satisfacción

de los requerimientos del mercado laboral de la sociedad neoliberal. Otro vector de dicha racionalidad es el de garantizar la eficacia del sistema a partir de la acreditación de un cúmulo de metas, estándares, competencias, capacidades, habilidades de carácter individual, certificados por evaluaciones educativas que admiten la comparación internacional de rendimientos (Gallardo Córdova et al., 2015). Todo ello encuentra su punto de anclaje y materialización en la consecución de un proyecto de formación de sujetos globales competentes, aptos para el mercado de trabajo en la sociedad global neoliberal. Un sujeto de tipo homogéneo, estandarizado, normalizado y sin atributos (del Rey, 2012), reducido a una *entidad cognitiva* (Lave y Packer, 2011), formado en la *resolución de problemas* (Newell y Simon, 1972) y en contextos de *incertidumbre* (Nájera González, 2015). Los organismos internacionales como garantes del orden global, de manera constante y creciente vienen desarrollando todo tipo de intervenciones en los sistemas educativos nacionales, que resultan en instrumentaciones de dicha razón global neoliberal.

REDES DE POLÍTICA PARA LA INTERVENCIÓN CURRICULAR GLOBAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Uno de los focos más importantes de la intervención ejercida por esos organismos es el *currículum* (De Alba, 1998), en lo relativo a su definición, estructuración y desarrollo. Asimismo, dentro de las iniciativas impulsadas por los organismos internacionales en la historicidad reciente, en lo que atañe al dominio curricular, se destaca el interés en promover transformaciones y cambios deliberados en la enseñanza de la/s lengua/s, en las concepciones que de ella se tienen, así como del lenguaje. En las últimas cinco décadas, es posible observar la conformación de *redes de política* (Ball y Junemann, 2012) para que dichas iniciativas se actualicen como y traduzcan en políticas curriculares que lleven adelante los Estados a través de sus agencias, con la participación en su definición y puesta en acto de fundaciones y organizaciones no gubernamentales (en adelante ONG), así como también, de grupos de *especialistas* (Neiburg y Plotkin, 2004). Volvemos más adelante a este punto.

Si el *proyecto educativo neoliberal y globalizador* (Indart, 2017) vehiculiza orientaciones de significados y pretende regular acciones sociales a partir de su actualización y presencia en los flujos discursivos de las políticas educativo-curriculares, a los fines de ejercer distintos grados de torsión en la formación de las personas, cabe afirmar que para la consumación de sus fines torna el área de Lengua como objeto cabal de disputa. No resulta casual la deliberada intervención que desde la década de 1970 ese proyecto, que se articula en complejas redes de política, viene asumiendo respecto del tratamiento escolar de la lengua y el lenguaje. Esto obedece para nosotros a dos razones fundamentales. La primera, en virtud de la relevancia que dicho tratamiento tendría en la conformación de *habilidades blandas* y *competencias laborales* (Martínez Ibarra, 2021; Ortega Santos, Flebes Rodríguez y Estrada Senti, 2016), requerimientos específicos del mercado laboral reconfigurado



en el contexto neoliberal global. En este sentido, cabe notar las cuantiosas referencias al área de Lengua comprendidas en una serie de documentos provenientes de organismos internacionales que constituyen auténticas iniciativas de intervención acerca de la pertinencia y validez de los objetivos, del estatus de los contenidos y del tenor del tipo de actividades de la disciplina escolar. Tanto las referencias mencionadas como las iniciativas emprendidas se cifran en un diseño de área curricular que promueve que las personas sean formadas en *usos funcionales de la lengua escrita* (Sawaya, 2016) y se conviertan en “lectores y escritores competentes” (p. 14) en cuanto demanda específica del mercado de trabajo.

La segunda razón de la disputa ejercida por la política curricular respecto del área de Lengua se relaciona con que, de manera simultánea a la promoción de un *modelo educativo eficientista y productivista* (Díaz Barriga, 2013) ceñido a la de formación de sujetos competentes en lenguaje (Perla, 2020), el proyecto educativo neoliberal y globalizador busca sostener y promover la homogeneización cultural y la deshistorización. Estas son articuladoras de la ruptura de las instancias colectivas, de las cargas simbólicas del pasado común, de los elementos constitutivos de la comunidad. Si, efectivamente, la lengua juega un papel crucial en la constitución de la especificidad de los pueblos, en cuanto *lengua* es producto histórico del hablar humano, técnica históricamente determinada y *saber* tradicional de la comunidad (Coseriu, 1981), no resultan llamativas las numerosas y continuas iniciativas de embates contra la lengua como objeto de enseñanza. Embates realizados, además, contra las escuelas y sus creaciones, esto es contra la *cultura escolar* y las *disciplinas escolares* (Julia, 1995). Y entonces, por extensión, contra los docentes, por cuanto encarnan, conservan y transforman la memoria y los saberes del *trabajo docente* histórico y colectivo (Mercado y Rockwell, 1988), que incluye el de enseñar Lengua.

De acuerdo con lo señalado, al indagar en las transformaciones curriculares operadas por redes de política respecto de la enseñanza de la lengua, tanto en lo que atañe a la formación de alumnos/as como de docentes, observamos que confluyen en una decidida operación de reconfiguración disciplinaria. Como hemos mencionado, en esta operación los organismos internacionales asumen un papel decisivo y preponderante. En gran medida porque, además de ser agentes de promoción, patrocinio o financiación de iniciativas, son quienes establecen un conjunto de lineamientos y orientaciones de sentidos y de acción, que coadyuvan a la objetivación y materialización de dicha operación y proceso de reconfiguración de la disciplina escolar Lengua. Ahora bien, en el seno de los Estados y en sus diversas jurisdicciones, es posible reconocer la participación de grupos de especialistas cuyas perspectivas didácticas son convergentes con dichos lineamientos y orientaciones, es decir, los actualizan. Con la particularidad de que sus propias perspectivas se agencian en las políticas curriculares (Perla, 2021b), incluso llegando a ser abiertamente patrocinadas por organismos internacionales y sus iniciativas financiadas por fundaciones y ONG.

El mencionado proceso de reconfiguración de la disciplina escolar se encuadra en un *ciclo de políticas para el área de Lengua* (Perla, 2021b) que se extiende

desde fines de los años setenta hasta la actualidad en Argentina y toda la región. Al indagar en las características del ciclo de políticas mencionado, se observa una denodada intervención curricular a partir de una hiperproducción de documentos o, al decir de Merodo (2006), una *sobredeterminación del discurso curricular*. Esta hiperproducción puede explicarse, en términos de Ball ([1994] 2002), en cuanto las políticas constituyen *textos y discursos*. Es decir, no solo podemos ver las políticas como representaciones codificadas, esto es, como textos, sino también como fijación de un horizonte de posibilidades de orientación de los significados, restricción sobre lo que puede ser dicho y pensado y ejercicio del poder a través de la producción de “verdad”, o sea, como discurso.

En el ciclo de políticas para el área de Lengua se procura operar un conjunto de desplazamientos centrados en tres aspectos: el acento de las acciones educativas, la naturaleza social de los objetos de saber y la finalidad de la formación de las personas. Respecto del acento de las acciones educativas, se produce un desplazamiento fundamental: el posicionamiento del aprendizaje como vector central de dicha acción, en lugar de la enseñanza. Este desplazamiento es sustentado en términos epistemológicos en ciertas teorías del aprendizaje y del desarrollo humano derivadas de la psicología experimental (Sawaya, 2018). A la vez, el posicionamiento del aprendizaje como centro de la acción educativa impacta en las consideraciones y ponderaciones sobre la naturaleza social de los objetos de saber de la disciplina escolar. De acuerdo con ello, se produce un desplazamiento del objeto lengua enmarcado en las disciplinas de referencia (Bronckart, 2007) para posicionar el objeto “lenguaje”. Objeto entendido desde las concepciones *representacionistas* o *noéticas* (Bronckart, 2007; Tapia, 2016; Riestra, 2010), que conciben a la lengua y al lenguaje como traducción de estructuras cognitivas universales. De ello se derivan creaciones de objetos de enseñanza de naturaleza estrictamente curricular, bajo la lógica de las competencias. Estos últimos objetos son creados a partir de reificaciones de conceptos proporcionados por desarrollos particulares de la psicolingüística y la psicología cognitiva (Goodman, 1982; Flower y Hayes, 1996). Los desplazamientos mencionados presentan efectos sobre la naturaleza de los saberes en los que deberían formarse los docentes. De modo tal que los *saberes docentes* son desplazados por los *saberes pedagógicos* (Mercado y Rockwell, 1988). En cuanto a los objetivos que se imprimen a la formación de los alumnos se reconocen iniciativas de desplazamientos sucesivos. Primeramente, y como objetivo de formación central, se pasa desde el conocimiento y dominio de saberes disciplinarios por parte de los sujetos hacia la subordinación de dichos saberes respecto de las posibilidades formativas que brindarían, como, por ejemplo, alcanzar una “comunicación eficaz” o poseer “competencia comunicativa” (Perla, 2021a), proceso que se da principalmente a fines de los setenta y a inicios de los ochenta. Desde los noventa en adelante, los objetivos de formación en el área de Lengua van a posarse directamente en los sujetos sobre los que se especifican atributos ontológicos: tal es el caso del objetivo “formar lectores y escritores competentes”, propio de las políticas curriculares de la región hasta la actualidad (Cuesta, 2019; Oviedo, 2021; Sawaya, 2016; Perla, 2020).



Los desplazamientos mencionados vertebran el proceso de reconfiguración disciplinaria del área de Lengua que constituye el vector central del ciclo de políticas. Y resultan sustantivos para la articulación de un proyecto educativo neoliberal globalizador. La historicidad de dicho ciclo se jalona en iniciativas que demarcan una serie de trayectorias pasibles de ser reconocidas y objetivadas. Por lo tanto, de aquí en adelante, recorreremos diversos hitos en los contextos de influencia que asumirán una lógica de interjuego con el contexto de producción de las políticas curriculares.⁴ En dichas trayectorias se emplazan movimientos definidos que van estructurando el ciclo. Uno de esos movimientos consiste en continuamente establecer la necesidad de transformación del curriculum de Lengua para orientarlo a las capacidades de comunicación. Otro movimiento es el que propone sostenidamente instrumentar enfoques curriculares de alcance global, centrados en el aprendizaje y en concepciones representacionistas y utilitaristas de lenguaje. Como movimiento definido además hallamos la consolidación de las competencias como objeto de aprendizaje en procura de formar sujetos competentes en lenguaje.

Nos interesa presentar, a partir de una selección de documentos, de qué manera los organismos internacionales han tenido una importancia decisiva en las transformaciones operadas en la disciplina escolar Lengua, al promover directrices que responden a los intereses del proyecto educativo neoliberal y globalizador.

DESPLAZAMIENTO DEL OBJETO LENGUA Y FORMACIÓN EN CAPACIDADES DE COMUNICACIÓN

En la ciudad alemana de Kassel, durante el verano de 1970 los países miembros de la OCDE discuten qué características debía asumir el currículum de la década de 1980 en adelante⁵. Esa discusión resulta relevante para nosotros puesto que de ella surgen lineamientos generales que se extienden hasta la actualidad. De esta manera se enumeran una serie de factores a considerar sobre la naturaleza del currículum:

En vista de la creciente importancia de la educación, puede darse por seguro que, durante la década 1980-1990, las fuerzas políticas, económicas y sociales que influyen hoy sobre el currículum continuarán actuando y con mayor intensidad [...] La escuela no puede permanecer ajena a esa evolución [...] Sólo puede darse por cierto que, en su mayor parte, las personas se verán sometidas a una rápida

4. No nos ocupamos en este trabajo, por razones de extensión, de las políticas curriculares específicas del área de Lengua producidas en diversos países. Para profundizar en el análisis de dichas políticas en la región, cfr. Cuesta (2011; 2019); Dubin (2019); Oviedo (2021); Perla (2020, 2021 b); Sawaya (2016, 2018); Vaca Uribe et. al (2015).
5. Se trató de un seminario cuyas conclusiones más relevantes fueron documentadas en un informe, publicado como el volumen *El currículum de 1980*, publicado en lengua castellana durante 1974 por Editorial Marymar.

transformación de su ámbito laboral y que, probablemente, la fuerza de trabajo de la década 1980-1990 y más allá, cambiará de ocupación varias veces en su vida [...] En algunas asignaturas [...] la velocidad de avance ha dejado a las escuelas 20 o 30 años por detrás de los tiempos. [...] En esa década, la industria y el comercio buscarán a hombres y mujeres capaces de adaptarse a tareas cambiantes y deseosos de aprender y capacitarse de nuevo. (OCDE, [1972] 1974, pp. 11-13).

En esta extensa cita se encuentra presente buena parte de los significados que permean las políticas curriculares que tienen lugar desde la década de 1970 y las que se trazan con posterioridad en el país y la región. Nos referimos, entre otros, al vínculo entre educación y mundo del trabajo, con la empleabilidad, adaptabilidad y flexibilidad como catalizadores del sentido de la formación. Además, la caracterización de la escuela como institución desfasada y por lo tanto alejada de las transformaciones sociales, económicas y culturales. Asimismo, el cuestionamiento a la naturaleza del conocimiento, la negativización de la enseñanza como acción social y la ponderación de los comportamientos cifrados en la actitud en torno del aprendizaje. Encontramos aquí una serie definida de proposiciones a partir de las cuales puede comprenderse la lógica de los desplazamientos explicitados más arriba.

En el seminario de Kassel, se establecen referencias precisas acerca de la lengua, la enseñanza y su función en el curriculum:

La enseñanza del idioma nativo suscita considerable discusión en torno de un problema básico: ¿debe ser visto como un medio de transmitir la herencia nacional (con fuerte acento sobre la literatura), o poner de relieve la capacidad de comunicación y examinar la función social del lenguaje? [...] El predominio del enfoque lingüístico, cada vez más en boga, pone de relieve, en las tareas de entender, hablar, leer [...]. Cada vez se reconoce más la importancia de inculcar capacidades de comunicación básica [...] (OCDE [1972] 1974, pp. 28-29).

En principio, se presenta una disyuntiva localizada en la propia disciplina escolar, que expresa una tensión: la enseñanza como transmisión⁶ de la cultura nacional, cifrada en la lengua y en la literatura o la puesta de relieve de capacidades de comunicación, asociadas a entender, hablar, leer y escribir. Más adelante, el documento de Kassel destaca que el programa de elaboración del curriculum de 1980-1990 debe poseer un área básica de estudio y práctica de la comunicación (OCDE [1972] 1974, p. 36), y formar en capacidades lingüísticas, entendidas como “comunicar y recibir comunicaciones, fluidez oral e instrucción elemental en el idioma propio” (p. 40).

6. Los significados relativos a la transmisión se asocian a la pasividad y mecanicidad. No profundizamos aquí en el problema de la transmisión cultural y educativa como concepto y como acción social, que ha sido ampliamente tratado en las ciencias sociales durante el siglo XX y en adelante.



Es decir que, con claridad, las definiciones sobre la lengua y el lenguaje, y sobre su enseñanza, se supeditan a una orientación globalizadora del proyecto curricular que recalca en la especificación cultural de las personas, en la definición del sentido formativo de que sean enseñadas en lengua. Se proyecta poner el acento en los sujetos, en sus capacidades de lenguaje y comunicación, en las tareas emprendidas, de manera opuesta al acento en el objeto, la lengua y la literatura como tramas colectivas, históricas y discursivas de saberes culturales específicos pero sobre todo, como conformadoras de la cultura e identidad y, por lo tanto, de la diversidad de los pueblos. Las definiciones sobre el área de Lengua planteadas en Kassel se convierten en los pilares en que se asientan desde los setenta los vectores del ciclo de políticas que se extiende hasta el presente. Sin embargo, el diferencial que se presenta durante la década de 1990 es que en el marco de reformas estructurales del Estado en toda la región se instrumentan enfoques curriculares globales. Enfoques cuya estructuración formal pasa a estar en manos de grupos de especialistas referentes de perspectivas didácticas que son explícitamente promovidas por los organismos internacionales y que se agencian como política curricular, como vemos a continuación.

INSTRUMENTACIÓN DE ENFOQUES DIDÁCTICOS GLOBALES PARA LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DE LENGUAJE

Durante marzo de 1990, tiene lugar la Conferencia Mundial de Jomtien organizada por la Unesco, donde se despliegan los lineamientos y estrategias de *Educación para todos* que referiremos como Declaración de Jomtien (Haggis, 1992). Una de las directrices centrales de la Declaración se relaciona con las definiciones vertidas sobre las “necesidades básicas de aprendizaje”, que requeriría de enfoques didácticos promotores del aprendizaje. Otra directriz consiste en el lugar asignado a la lectura, escritura y oralidad, consideradas como “herramientas”, lugar de relevancia ya presente en las definiciones la OCDE [1972] 1974):

Artículo 1: Cada persona –niño, joven o adulto– deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan [...] las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral [...])

Artículo 4 [...] Los enfoques activos y participativos son especialmente valiosos para asegurar las adquisiciones del aprendizaje y para permitir a sus sujetos alcanzar su máximo potencial [...] (Haggis, 1992, pp. 97-102).

Si bien en la Declaración de Jomtien no se ahonda en temas específicos de la lengua, del lenguaje y de su enseñanza, en 1993 la Unesco realiza una evaluación crítica vinculada con los grados de avance de dicha Declaración. Tanto es así que

la Unesco-Orealec propone realizar un seminario⁷ para “definir las características de los enfoques educativos que se orientarían por las necesidades básicas de aprendizaje” (Torres, 1993, p. 3). Se postula que existe una debilidad en el cambio curricular propuesto y, en particular, en la transformación de los contenidos, notando la fuerza inercial que habría en la región (Torres, 1993, p. 14). Al tratar la relación entre las necesidades básicas de aprendizaje y los contenidos del currículum, se ofrece una visión enfática respecto de la consideración que se tiene sobre la lectura y escritura como herramientas, en la Declaración de Jomtien. Respecto de ellas en el documento de la Unesco-Orealec (Torres, 1993) se expresa que son un objeto de aprendizaje y que junto con la expresión oral son parte del lenguaje. El planteo es que la lectura, escritura y expresión oral son competencias, tanto lingüísticas como cognitivas (Torres, 1993, p. 49). Luego de presentar un repertorio de calificativos y diagnósticos negativos vinculados con la enseñanza, al referirse a la lectura y escritura, se alude a ciertas perspectivas didácticas, destacándolas:

Uno de los campos que más descubrimientos importantes y consecuencias ha tenido en los últimos tiempos en el panorama educativo latinoamericano ha sido el referido a la psicogénesis de la lengua escrita. De ello deriva un replanteamiento profundo de la visión de sujeto del aprendizaje, del proceso de enseñanza y del objeto específico de la alfabetización, la lengua escrita (Torres, 1993, p. 51).

Evidentemente, si en la Declaración de Jomtien de manera expresa se planteaba que las necesidades básicas de aprendizaje requerían enfoques didácticos que las satisficieran, para la Unesco-Orealec es claro el lugar que podrían ocupar ciertas perspectivas didácticas, como la destacada, en un diseño de área de carácter global. Estas serían las que convergerían con una pretensión impulsada globalmente:⁸ el replanteo acerca de la concepción de sujeto de aprendizaje, la enseñanza y el objeto de formación.

Luego de proseguir en el diagnóstico deficitario de lo que sería el tratamiento escolar de la lectura y escritura, el documento de la Unesco-Orealec especifica qué entiende por estar “alfabetizado en el mundo de hoy” (Torres, 1993, p. 54). Se especifican características ligadas al saber hacer de las personas en torno del lenguaje:

tener un repertorio de procedimientos y la habilidad para seleccionar el procedimiento adecuado cuando nos confrontamos con distintos tipos de textos: a) funcionales [...] (programas de TV, anuncios publicitarios, trámites burocráticos,

7. Publicado posteriormente en Torres (1993).

8. Algunos autores señalan que las perspectivas constructivistas piagetianas se constituyen en referentes de las reformas educativas neoliberales que acaecen desde los años noventa en adelante (Hernández, 2003; Varela, 1991). En líneas generales se plantea que la concepción de sujeto –pero también de conocimiento y mundo– en términos universales, ahistóricos y abstractos del constructivismo piagetiano es compartida y afín con la impulsada por el proyecto educativo neoliberal global.



notas, cartas, etc.), b) informativos: transmiten información factual (libros de referencia, memorias de trabajo, manuales escolares, etc.) y c: de pensamiento letrado [...] (exposiciones sobre teorías científicas, biografía, novelas, poemas, etc.). Este último tipo de textos constituyen los recursos intelectuales y espirituales de una sociedad alfabetizada [...] (Torres, 1993, p. 55).

De acuerdo con sus planteos, aquello que la Unesco-Orealc evalúa como “estar alfabetizado hoy” se vincula expresamente a concepciones y usos de carácter meramente funcional de la lectura y la escritura (Sawaya, 2016), las necesidades del mercado laboral, como formación del capital humano (Del Rey, 2012; Díaz Barriaga e Inclán Espinosa, 2001; Sawaya, 2016). Esto constituye, como señala Cuesta (2019), un conjunto de concepciones justificadas en un “horizonte utilitarista” (p. 61). Las orientaciones de significado manifestadas grafican el horizonte del hablante a formas que alientan organismos internacionales cuyas actualizaciones se ven vigorizadas en la producción de políticas curriculares que acaecen de la mano de iniciativas de reformas educativas, estructurales en la región, en procura de asegurar el proyecto educativo neoliberal globalizador. Justificadas, como dice Cuesta (2019), en un *horizonte utilitarista* expresan los anudamientos entre el *saber hacer/saber ser* que forma parte del proyecto de global de formación en competencias. Este horizonte, asimismo, se traza sobre una falsa dicotomía, que se presenta naturalizada: la prevalencia del lenguaje por sobre la lengua. Dicotomía sostenida a lo largo del ciclo de políticas puesto que permite desplazar la lengua como objeto de saber y como elemento configurador de la especificidad de las comunidades. Objeto significado como una suerte de gesto enciclopedista o resabio de una escuela tradicional, cuya enseñanza requeriría de menor responsabilidad y, por lo tanto, asumiría menor valor.⁹ Por el contrario, el lenguaje daría cuenta de la priorización del hacer, de la actividad del sujeto, formándolo como “lector y escritor competente”,¹⁰ aspectos ponderados por las directrices educativas globales. Dichas dicotomía y prevalencia se asientan en la desestimación deliberada de un principio ampliamente estudiado por la lingüística moderna (Saussure, 1945): la relación de reciprocidad que mantienen la lengua y el lenguaje (Cuesta, 2019; Tapia, 2016).

9. Este tipo de dicotomía se expresa en diversos documentos curriculares argentinos, cuya génesis se desarrolla en los años noventa y se extienden hasta la actualidad. Por ejemplo, en la jurisdicción de Ciudad de Buenos Aires se especifica: “se hace necesario redefinir el objeto de enseñanza: concebirlo como prácticas del lenguaje implica reconocer una responsabilidad mucho mayor que la de enseñar lengua” (Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires, Educación Primaria, 2004, pp. 639). Extraído de [Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Segundo ciclo de la Escuela Primaria/Educación General Básica, tomo 2 \(buenosaires.gob.ar\)](#)

10. Es posible advertir cuantiosas referencias a la formación de sujetos competentes en lectura y escritura como lineamiento global recogido en el contexto de la producción de política producción curricular en Argentina y, en particular, en la Ciudad de Buenos Aires en Argentina (Perla, 2021b). Encontramos referencias similares sobre la formación de sujetos competentes en los trabajos de Sawaya (2016, 2018) acerca de las políticas curriculares en Brasil. Y también, para el caso de México, en Vaca Uribe et al., (2015).

EL SUJETO UNIVERSAL COMPETENTE EN LENGUAJE COMO ESPECIFICIDAD DEL SUJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

En 1997 la OCDE tipifica “competencias clave” en el Proyecto Definición y Selección de Competencias. En 2000, el Consejo de Europa en Lisboa promueve la adopción de un marco de definición de competencias de base en educación y en 2006, ese mismo Consejo realiza recomendaciones sobre las “competencias clave a lo largo de la vida” (Del Rey, 2012, p. 46). Para Del Rey (2012), la lógica de la formación en competencias se instala como “interfaz” en el mundo de la educación y del trabajo (p. 100), en procura de acrecentar el “capital cognitivo” en movilización permanente del trabajador, pues es lo que aseguraría la productividad para la innovación de las empresas (p. 96). De este modo, la formación en competencias que comienza en la escuela y prosigue en el trabajo, apoya la “construcción de una aptitud general para actuar eficazmente” (del Rey, 2012, p. 101). En OCDE (2005) se especifican los atributos que deben tener los individuos a formar como parte de sus propósitos:

En la mayoría de los países de la OCDE se da gran valor a la flexibilidad, al espíritu emprendedor y a la responsabilidad personal. No sólo se espera que los individuos sean adaptables, sino también innovadores, creativos, autodirigidos y automotivados (p. 7).

Vemos aquí cómo de modo general se asignan calificativos ontológicos a las personas, disputando desde los sistemas educativos la formación de un sujeto político-pedagógico (Puiggrós, 1990) afín a la racionalidad neoliberal y globalizadora. En el documento de la OCDE (2005), de igual manera, se destaca la dimensión cognitiva en la resolución de problemas frente a la “reproducción de conocimiento acumulado”:

Muchos académicos y expertos están de acuerdo en que hacer frente a los desafíos actuales requiere de un mejor desarrollo de las habilidades de los individuos para resolver tareas mentales complejas, más allá de la reproducción básica del conocimiento acumulado. Las competencias clave involucran la movilización de destrezas prácticas y cognitivas, habilidades creativas y otros recursos psicosociales como actitudes, motivación y valores (p. 7).

Hemos señalado anteriormente el fuerte sesgo que asumen los desplazamientos operados en el ciclo de políticas, disputando la naturaleza social del objeto de formación, considerándolo como competencias. También de qué promueve la formación de un sujeto universal, reducido a una entidad cognitiva. Para el área de Lengua, esta consideración se hace extensiva a la comunicación, a la que en OCDE (2005) se define como una “competencia”:

Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) y movilizándolos en un contexto en particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se comunica (p. 3).



Tal como puede apreciarse, en estos fragmentos de OCDE (2005) se observan las convergencias con los lineamientos ya presentes y descriptos por nosotros en el seminario de Kassel (OCDE [1972] 1974), en la Declaración de Jomtien y en el documento de la Unesco-Orealc (Torres, 1993). Por otra parte, la OCDE explicita los estándares de medición para las pruebas PISA (OCDE, 2008), estableciendo qué se entiende por lectura y su evaluación:

Según el comité de expertos de la OCDE, se entiende por competencia lectora la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad [...] la evaluación de la competencia lectora se despega de la mera noción del texto literario y se ocupa de una variedad considerable de textos propios de las diferentes circunstancias que puede enfrentar un ciudadano contemporáneo en su vida cotidiana. (p. 7)

De la cita se deriva la homologación de la lectura a “competencia lectora”, asociada a un repertorio de capacidades, ya especificadas como saber hacer con el lenguaje en el documento de la Unesco-Orealc (Torres, 1993). Este saber hacer supone competencias específicas a evaluar, respecto de las relaciones con lo escrito que debería entablar un sujeto concebido de manera homogénea y universal, para alcanzar el estatus de ciudadano contemporáneo que pertenece, al decir de Unesco-Orealc, a una “sociedad alfabetizada”, como hemos visto en Torres (1993). Es decir, que en el proyecto educativo global, y a través de los organismos internacionales, se define el tipo de sujeto político-pedagógico a formar. Sujeto que debería evidenciar, a través de los sistemas de medición y evaluación, el dominio en los usos funcionales de la lengua escrita. Los patrones culturales universales de los sujetos a formar en el proyecto educativo globalizador resultan especificados y naturalizados. En relación con el lenguaje, el curriculum debe favorecer la formación en competencias universales, lo que resulta contrario a la heterogeneidad del actuar lingüístico de las personas, su acervo cultural oral y escrito, su lengua y su memoria colectiva.

Planteos como el de la OCDE reingresan a través de la Unesco-Orealc durante la segunda década del siglo XXI, de modo sinérgico, recurriendo en sus concepciones del lenguaje, la lengua, la escuela y la enseñanza. En Unesco-Orealc (2016) también se plantea abiertamente la consideración de la lectura desde una perspectiva instrumental y funcional, referida como una competencia:

[...] se considera la lectura como una competencia y se la concibe más que como un instrumento, como una manera de pensar. [...] La lectura es la forma que tenemos para acceder a los conocimientos, a la participación activa en la sociedad (leer un contrato, leer una boleta, leer un precio, leer la hora de un pasaje, etc.), dado que vivimos en un mundo letrado cada vez más complejo. (p. 12)

Más allá de que se trate de un documento tendiente a intervenir en diseños de política curricular, se advierte, de manera clara, una continuidad con los significados

y conceptos difundidos por la Unesco y otros organismos en décadas pasadas. La lectura de contratos, boletos y precios vuelven a remitir a la promoción de usos funcionales de la lengua escrita como directriz que los currículum de los sistemas educativos deben recoger.

Si a inicios de los años noventa se planteaba la necesidad de articular enfoques educativos, didácticos para satisfacer necesidades básicas de aprendizaje, el documento de Unesco-Orealc (2016) promueve aquellos que asegurarían el patrón de desplazamientos históricos con vistas a reconfigurar la disciplina escolar Lengua. Nos permitimos citar en extenso:

[en] El año 2013 la OREALC/UNESCO Santiago publicó el Análisis Curricular del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [...] Este análisis consideró los documentos oficiales del currículo y otros materiales, identificando elementos comunes de los currículos entre los países participantes en el estudio (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay). [...] A partir de la información de este documento, se observó que en el área de Lenguaje y Comunicación [...] la tendencia sobre la lectura se apoya principalmente en los enfoques psicogenético y sociocultural. [...] se aprecia una tendencia a considerar al estudiante como protagonista de su aprendizaje, con capacidad para desarrollar su competencia comunicativa. El docente se asume como facilitador de este desarrollo y responsable de los procesos de aprendizaje [...] El acto de leer se percibe como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales e intereses, y un texto. [...] Se considera al estudiante como un ser pensante, activo, capaz de aprender a aprender, ser, hacer, emprender y convivir [...] (Orealc/Unesco, 2016, pp. 13-14).

Esta cita permite evidenciar de qué manera se reconoce la presencia de la tendencia mundializada de formación en competencias asociadas a la lectura en toda la región, como enclave del área de Lengua reconfigurada curricularmente en *Lenguaje y Comunicación*.¹¹ Dicha tendencia encuentra apoyo en una serie de enfoques didácticos presentes en documentos de política curricular, con los que mantendría una abierta convergencia, como en la centralidad asignada al aprendizaje por sobre la enseñanza, y el papel estipulado para el docente, como un gestor del aprender. Los contenidos definidos como competencias, con sostén en los desarrollos psicolingüísticos a nivel teórico. Y las especificaciones ontológicas del sujeto, entre las que se distinguen su actividad cognitiva y sus capacidades de

11. En jurisdicciones de peso en Argentina, como la Ciudad de Buenos Aires, el área se denomina *Prácticas del Lenguaje* desde la década de 1990. También en la Provincia de Buenos Aires, desde la primera década del siglo XXI. Los diseños de área son coincidentes con los lineamientos establecidos y/o impulsados por organismos internacionales (cfr. Cuesta, 2019; Perla, 2021b; Oviedo, 2021).



aprendizaje, de saber hacer y de emprender. De acuerdo con lo expuesto, en lo que atañe al área de Lengua, observamos la expresión de cuál sería el sujeto político-pedagógico a formar en la región, en el marco del proyecto educativo global neoliberal: un sujeto universal competente en lenguaje.

CONCLUSIONES

A lo largo de nuestro trabajo hemos evidenciado de qué manera en las últimas cinco décadas, el proceso de globalización, a través de los organismos internacionales, disputa la educación y el curriculum y, en particular, el área de Lengua. En virtud de la potencialidad que dicha área tendría en la formación de competencias de lenguaje, requerida para el mercado de trabajo en la sociedad global neoliberal, así como en la formación de sujetos funcionales a su diseño cultural, es posible reconocer un conjunto de iniciativas de reconfiguración disciplinaria. Por eso, a partir de los años setenta y, sobre todo, desde los noventa hasta la actualidad, los significados vectorizados por aquellos organismos, a saber: “comunicación”, “lenguaje”, “aprendizaje”, “competencias”, encuentran correspondencias conceptuales y metodológicas con los desarrollos de ciertas perspectivas didácticas a las que patrocinan. Todos esos organismos y actores conforman redes de política con las que pretenden intervenir en la producción de políticas curriculares impulsando un conjunto de transformaciones ligadas a la enseñanza de la lengua, soportada en una promovida relación antinómica entre esta y el lenguaje. Las mencionadas transformaciones van a concentrarse, principalmente, en los objetivos de formación, los objetos de enseñanza y las metodologías del área de Lengua. Dichas competencias suponen usos funcionales e instrumentales de la lengua escrita, y encuentran sus referentes conceptuales y metodológicos en perspectivas psicológicas y didácticas cuyas concepciones del sujeto, del conocimiento y del mundo resultan convergentes.

Por lo expuesto, observamos que las transformaciones operadas en el área de Lengua en las últimas décadas resultan fuertemente motivadas por los intereses de las instituciones garantes del orden global.

En virtud de las consecuencias negativas que ha significado para nuestro país el proceso de globalización, cuyos efectos de empobrecimiento material, dependencia económica y colonización cultural vienen siendo sufridos por nuestro pueblo hace décadas, aspiramos a que este trabajo colabore con nuevas revisiones que permitan diseñar una agenda de reconstrucción de la soberanía educativa que no será posible sin una auténtica soberanía curricular.

REFERENCIAS

- Álvarez Newman, D. (2018). *La hegemonía del capital*. Buenos Aires: Teseo.
- Andonegui, M. (2000). La globalización como discurso y realidad. *Aldea Mundo*, 5(9), Universidad de los Andes Táchira, Venezuela, 20-27.

- Avelar, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: su contribución al análisis de las políticas educativas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(24).
- Ball, S. [1994] (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas, Revista de Ciencias de la Educación*, (2), Universidad Nacional de Córdoba, 19-33.
- Ball, S. y Junemann, C. (2012). *Networks, New Governance and Education*. Bristol: The Policy Press.
- Ball, S., Bowe, R. y Gold, A. (1992). *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*. Londres: Routledge.
- Borón, A. (1999). "Pensamiento único" y resignación política: los límites de una falsa coartada. En A. Borón, J. Gambina y N. Minsburg (comps.), *Tiempos violentos. Neoliberalismo, globalización y desigualdad en América Latina*. Buenos Aires: Clacso.
- Bosa, B. (2010). ¿Un etnógrafo entre los archivos? Propuestas para una especialización de conveniencia. *Revista Colombiana de Antropología*, 46(2), 497-530.
- Bosa, B. y Santoyo, A. (2010). Etnografía y archivos. *Revista colombiana de antropología*, 46(2), 243-248.
- Bronckart, J.-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Coseriu, E. (1981). *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Cuesta, C. (2011). Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunscrita de su enseñanza. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila/UNSAM Edita.
- Dale, R. y Robertson, S. (2004). Interview with Boaventura de Sousa Santos. *Globalisation, Societies and Education*, 2(2), 147-160.
- De Alba, A. (1998). *Currículo: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Del Rey, A. (2012). *Las competencias en la escuela. Una versión crítica del rendimiento escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 3-24.
- Díaz Barriga, A. (2013). Currículo, escuelas de pensamiento y su expresión en la tensión entre saberes conceptuales y prácticos. *Currículo sem Fronteiras*, 13(3), 346-360.
- Díaz Barriga, A. e Inclán Espinosa, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (25), 17-41.
- Díez-Gutiérrez, E. (2015). La educación de la nueva subjetividad neoliberal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(2), 157-172.
- Dubin, M. (2019). Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educativos: El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar [Tesis doctoral]. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1756/te.1756.pdf>



- Flower, L. y Hayes, J. (1996). Teoría de la Redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura. Lectura y Vida*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.
- Gallardo Córdova, K. et al. (2015). Evaluación de los estudiantes: las prácticas institucionales y docentes vistas desde el marco de estándares internacionales. *Revista Apertura*, 7(2), 96-109.
- Giavedoni, J. (2022). El neoliberalismo y la producción de subjetividades frenéticas. Una aproximación arqueológica a partir del análisis de documentos. *Astrolabio. Nueva Época*, (29), 262-287.
- Gil, G. (2010). Etnografía, archivos y expertos. Apuntes para un estudio antropológico del pasado reciente. *Revista Colombiana de Antropología*, 46(2), 249-278.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-28). México: Siglo XXI.
- Hernández, F. (2003). El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales. *Educere*, 7(23), Universidad de los Andes Mérida, 433-440.
- Indart, M. (2017). *Educación, políticas públicas y hegemonía: aportes desde la sociología de la educación*. Luján: EdUNLu.
- Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En M. Menegus y E. González (coords.), *Historia de las Universidades modernas en Hispanoamérica* (pp. 131-153). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Larí, P., Rama, V., Rivero, I. y Rodríguez, J. (2021). La desindustrialización de Argentina. *H-industria. Revista de historia de la industria y el desarrollo en América Latina*, (28), 65-95.
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.
- Lave, J. y Packer, M. (2011). Hacia una ontología social del aprendizaje. *Revista de Estudios Sociales*, (40), 12-42.
- Mainardes, J. (2015). Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. En C. Tello, *Los objetos de estudios de la política educativa* (pp. 25-42). Buenos Aires: Autores de Argentina.
- Martínez-Ibarra, M. (2021). Habilidades blandas y aprendizaje autónomo en las instituciones educativas. *Revista KOINONIA* 6(4), Santa Ana de Coro.
- Merodo, A. (2006). *Las políticas curriculares como políticas públicas: el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 1993-1999* [Tesis de maestría]. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Mercado, R. y Rockwell, E. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, (4), 65-78.
- Merchand Rojas, M. A. (2007). Convergencia entre teorías que explican por qué hay territorios ganadores y otros perdedores. *Análisis Económico*, 23(49), 195-222.



- Muzzopappa, E. y Villalta, C. (2011). Los documentos como campo. Reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales. *Revista colombiana de Antropología*, 47(1), 13-42.
- Muzzopappa, E. y Villalta, C. (2022). El archivo como nativo. Reflexiones y estrategias para una exploración antropológica de archivos y documentos. *Etnografías Contemporáneas*, 8(15), 202-230.
- Nájera González, X. (2015). La afectación laboral en el esquema neoliberal. *Dike*, (9), Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 137-157.
- Neiburg, F. y Plotkin, M. (comps.). (2004). *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en Argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Newell, A., y Simon, H. A. (1972). *Human Problem Solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ortega Santos, C., Febles Rodríguez, J. y Estrada Sentí, V. (2016). Una estrategia para la formación de competencias blandas desde edades tempranas. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(2), 35-41.
- Osterhammel, J. y Petersson, N. (2019). *Breve historia de la globalización: del 1500 a nuestros días*. México: Siglo XXI.
- Oviedo, M. I. (2021). El dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en las voces de los formadores de docentes para la educación primaria Provincia de Buenos Aires (2007-2018). <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2005/te.2005.pdf>
- Pardo Pérez, J. C. y García Tobío, A. (2003). Los estragos del neoliberalismo y la Educación Pública. *Educatio Siglo XXI*, (20), 39-85.
- Perla, M. (2020). Formar ciudadanos lectores “competentes”: concepciones de lectura en las políticas curriculares de la región. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 11(20-21), 398-414.
- Perla, M. (2021a). Políticas curriculares para la formación de “hablantes competentes”. *Revista Cuadernos de Educación*. Año XIX (19). Universidad Nacional de Córdoba, 29-40.
- Perla, M. (2021b). Ciclo de políticas del área de Lengua: definiciones curriculares para la formación y el trabajo docente en la educación primaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1979-2019). <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2058/te.2058.pdf>
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- Riestra, D. (2010). La concepción del lenguaje como actividad y sus derivaciones en la didáctica de las lenguas. En D. Riestra (comp.), *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos* (pp. 129-159). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Sawaya, S. (2016). Las prácticas de lectura y escritura o el lugar del alumno como ciudadano. En C. Cuesta y S. Sawaya (coords.), *Lectura y escritura como prácticas culturales* (pp. 9-19). La Plata: Edulp.



- Sawaya, S. (2018). *Psicología e educação: uma introdução das contribuições da psicologia à compreensão do cotidiano escolar*. CRV.
- Scholte, J. (2007). Definiendo la globalización. *CLM. Economía*, (10), 15-63.
- Tapia, S. M. (2016). *La corrección de textos escritos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de educación*, (355), 235-255.
- Tello, C. y Mainardes, J. (2015). Revisitando el enfoque de las epistemologías de la política educativa. *Revista Praxis Educativa*, 10(1), 153-178.
- Vaca Uribe, J. et al. (2015). *¿Qué demonios son las competencias? Aportaciones del constructivismo clásico y contemporáneo*. Instituto de Investigaciones en Educación Universidad Veracruzana.
- Varela, J. (1991). Una reforma educativa para las nuevas clases medias. *Archipiélago*, (6), 65-71.

DOCUMENTOS ANALIZADOS

- OCDE [1972] (1974). *El curriculum de 1980*. Marymar.
- Haggis, S. (1992). Educación para todos: finalidad y contexto. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184556>.
- OCDE (2005). La definición y selección de competencias clave. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- OCDE (2008). El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve. <http://www.oecd.org/dataoecd/58/51/39730818.pdf>.
- Orealc/Unesco (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244874_spa
- Torres, R. M. (1993). ¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares. Unesco-Orealc/IDRC.

Recepción: 31/03/2023

Aceptación: 31/05/2023

Enseñar y aprender la lengua. *Mostrar el mundo, con quién, cuál, cómo*

RESUMEN

El presente trabajo presenta reflexiones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en los primeros años. Partimos de la idea de enseñanza como gesto que muestra el mundo e inscribe a los sujetos en la historia de una comunidad siguiendo la idea de José Martí. Enseñar la lengua implica preguntarnos por los discursos vigentes y sus transformaciones desde diversas perspectivas. Asimismo, no perdemos de vista el protagonismo de la madre o quien ocupe ese rol, en una tarea que aparece fuertemente tensionada ante la masificación del uso de dispositivos tecnológicos y los contenidos que los mismos ponen a disposición.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza de la Lengua • niñez • Educación Inicial

TITLE

Teaching and learning language. *Show the world*, with whom, which, how

ABSTRACT

This paper presents reflections on the teaching and learning of the language in the early years. We start from the idea of teaching as a gesture that shows

* Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Doctora en Educación (UNER). Docente e investigadora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Directora de la Cátedra Libre Paulo Freire (UNLP). Miembro de la Cátedra Libre Appeal (UNLP) y del Equipo docente de la "Escuela Marina Vilte" de CTERA. Fue Directora Nacional de Educación Inicial. Filiación: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, IdIHCS/CONICET. Correo electrónico: moniferpais@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2884-7153>

the world and inscribes individuals in the history of a community, following José Martí's concept. Teaching language implies asking ourselves about the current discourses and their transformations from various perspectives. Likewise, we do not lose sight of the prominent role of the mother or whoever occupies that role, in a task that appears strongly strained in the face of widespread use of technological devices and the content that they make available.

KEYWORDS

Teaching Language ▪ childhood ▪ kindergarten

“No se fuga uno para atrás, se fuga para adelante.”
Gabo Ferro, “Soy todo lo que recuerdo”

Comenzar a escribir sobre la enseñanza de la lengua. Desde hace meses intuyo que tengo algo que decir y el deseo de hacerlo. La reflexión que produce la escritura me transportó hacia un tiempo habitado por la nostalgia, costaba comenzar. Con más preguntas que certezas me animo a iniciar este texto que reúne reflexiones e interrogantes acerca de la enseñanza de la lengua en los primeros años de vida, escribo hoy, en 2023, y ante la incorporación definitiva de dispositivos digitales y primeros indicios de la llegada de la inteligencia artificial a nuestro mundo. Corresponde ubicar cierta temporalidad porque presumo que en pocos años las varias tecnologías de la comunicación e información de hoy serán consideradas viejas o estarán poco actualizadas.

ACERCA DEL MOSTRAR EL MUNDO O LOS MUNDOS

Nos detendremos a reflexionar acerca del *mostrar el mundo* y contar qué hemos hecho las mujeres y los hombres hasta ahora. ¿Qué es esto de *mostrar el mundo*? Esta idea pertenece al poeta y pedagogo cubano José Martí, quien entre julio y octubre de 1889 publicó cuatro números de la revista para niñas y niños *La Edad de Oro*. Martí escribió con el deseo de “llenar estas tierras de hombres originales, criados para ser felices en la tierra en que viven, y vivir conforme a ella [...]. A nuestros niños hemos de criar para niños de su tiempo, y hombres de América. [...] todo lo que quieran saber les vamos a decir, y de modo que lo entiendan bien, con palabras claras y con láminas finas. *Les vamos a decir cómo está hecho el mundo: les vamos a decir todo lo que han hecho los hombres hasta ahora*” (Martí, [1889] 1989).

¿Cuáles son los alcances de la propuesta martiana? El pedagogo cubano era un hombre de su tiempo, leyó a la Ilustración, creía al igual que Simón Rodríguez, el maestro de Simón Bolívar, en la razón como arma para construir otros



mundos, imaginar y luchar por una América libre, por la Patria Grande. Esta inspiración que sostenemos en diversos espacios y que ha sido repetida con otros sentidos por otros autores, repone la afirmación del pedagogo latinoamericano, quien como buen poeta confiaba en el poder de la palabra, del lenguaje (Fernández Pais, 2022).

Enseñar la lengua, acompañar el proceso, es una de las tareas centrales de la Educación Inicial y de las comunidades es uno de sus mayores desafíos. En ese sentido, la escuela en los primeros años de vida de los niños y las niñas, lejos de ser tiempo libre, es oportunidad y acción. Así, mirar el mundo, *mostrar el mundo*, no es una metáfora, sino una puesta en valor de lo educativo como posibilidad y esperanza al inscribir a quienes nacen en la historia, tarea que se forja en un trabajo mancomunado con las familias e implica la construcción de un modo de ser ciudadanos.

Si la enseñanza en los primeros años se sostiene en el acto político de instituir al otro en sujeto del habla y del conocimiento, pensar la enseñanza implica abrir un abanico de preguntas. Si bien podemos dejar a mano certezas, advertimos el carácter efímero de las mismas ante la inminencia de un mundo que se transforma de manera vertiginosa. La escena actual nos enfrenta al fin del crecimiento infinito del modelo capitalista ante el agotamiento de los recursos del planeta, lo cual nos exige mirar a quienes nacen con responsabilidad para hacernos cargo de la herencia que les dejaremos y ayudarlos a construir nuevos horizontes.

Al definir contenidos de enseñanza nombramos mundos posibles que exigen a lxs adultxs a cargo de lxs niñxs pequeñxs y a lxs docentes asumir que estamos inmersos en una estructura social, política y económica, cierta modalidad del capitalismo actual, que nos lleva a decir que “no hay un afuera del neoliberalismo”, si es que este es el término con el que nombramos el “proyecto político que aspira a alinear la vida bajo la forma de empresa (empresa capitalista, se entiende) como la unidad más alta y digna de acción colectiva” (Sztulwark, 2020, p. 45). En ese sentido, desde las primeras palabras *mostramos* resistencia a o complicidad con esta forma de vida que crea lenguaje y supone procesos de autonomía.

La realidad que vivimos, nombramos y mostramos es la de un capitalismo que dejó de presentarse como una “ideología política o económica, y pasó a ser ‘pura realidad’, frente a la que ya no había alternativa”, afirma Preciado, al recordar lo que Mark Fisher llamó “realismo capitalista”; es decir, “no había horizonte de sentido fuera del capitalismo mundial”. Caracterizados por procesos de despolitización y el avance de la “subjetivación cínica: la psicología y el marketing se han convertido poco a poco en las disciplinas encargadas de gestionar los procesos de malestar en el capitalismo, reduciendo la resistencia política a la ‘resiliencia’ individual, disolviendo la lucha de clases” (Preciado, 2022, pp. 38-39). Si sobre esa estructura se construyó una lengua con la que se recibió a varias generaciones luego de la perestroika y de la caída del Muro de Berlín, resulta ineludible reconocer sus huellas en los contenidos de enseñanza y en la construcción de una lengua que nos responsabiliza por nuestro propio destino. Del mismo modo, cabría preguntarnos

por el auge de la resiliencia como demostración de las aptitudes para el aprendizaje que con mucha ligereza libera a los Estados de las condiciones de vida en las que las niñeces crecen y se desarrollan.

Sin embargo, si recuperamos la hipótesis de Preciado en *Dysphoria mundi* y entendemos el escenario pospandemia mundial por covid-19 como un nuevo comienzo marcado por la guerra, estaríamos asistiendo a la transición ecologista, antirracista, feminista, queer y trans que operan junto al patriarcado, la colonialidad y la economía basada en la combustión de energías fósiles. Este capitalismo “petrosexorracial” ha construido una estética (Preciado, 2022, p. 41). Aquello que el filósofo recupera como estética, nosotros lo llamaremos *discurso* para sostener que fue ese discurso lo que se construyó en el dispositivo escolar y que, si bien en el mismo la Educación Inicial estuvo relegada ante la urgencia alfabetizadora a la hora de incluirlo en el sistema, esos primeros procesos que tienen lugar en los hogares y en salas con niñxs en sus primeros años de vida son los que definen las directrices sobre el orden social de un discurso heteronormativo que pondera la medicina y la justicia antes que la pedagogía a la hora de definir cómo se recibe a quienes nacen.

Si enseñar una lengua es también compartir mundos, nos preguntamos acerca de la ausencia de discusión a la hora de pensar qué nombraremos para construir lo común, el común vivir, en tiempos en los que, como dice Suely Rolnik, en esta nueva versión del capitalismo en la cual la expropiación de la fuerza vital humana como fuerza de trabajo, que era la fuente de acumulación de capital, se desplaza en pos de la construcción de mundos de acumulación de capital económico, político, cultural y narcisista. Una política del deseo que arroja escenarios en los que la vida se ve cada vez más deteriorada (Rolnik, 2019, p. 97) tanto a escala global como personal.

Unas vidas descalabradas en busca de un narcisismo que elude las diferencias generacionales y proclama la abolición del obstáculo, del límite y de la historia. En esa línea, la educación queda reducida a la lógica del rendimiento que nos lleva a preparar a lxs hijxs para “la implacable competición de la vida” en la que no se toleran el fracaso ni el pensamiento crítico. Esta escuela se ordena según la concepción eficientista de la didáctica que se homologa con la empresa (Recalcati, 2019, p. 35). Uno de los puntos por revisar de la educación en los primeros años de vida es la obstinación por esa mirada instrumental de la tarea donde el cómo hacer se vuelve un fin en sí mismo y esta necesidad del paso a paso ha dado lugar a lo que llamamos “didáctica del tutorial” que busca probar la ausencia del fracaso y responsabiliza a lxs niñxs cuando alguna propuesta no garantiza el éxito. Una vasta biblioteca, infinidad de espacios formativos y un amplio despliegue en las redes sociales alimentan uno de los negocios más redituables de la mercantilización educativa: la Educación Inicial y la formación de educadoras, insistimos en el femenino, porque son la mayoría. Sin embargo, no queremos desconocer el lugar de los varones en la educación desde los primeros años. En síntesis, nos inquieta el modo de ingreso de la lógica mercantilista a la educación con formas edulcoradas, donde aún impera el mandato simbólico masculino.



LA ALFABETIZACIÓN INICIAL HACIA LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO LETRADO

Caracterizado por una complejidad que como hemos visto se vuelve apabullante, acompañar el inicio del habla resulta un punto de fuga para imaginar nuevos horizontes. Nos permitimos algunas reflexiones al respecto.

Hemos dicho que conocer el mundo, *mostrar el mundo*, tiene que ver con el lenguaje, los modos en los que nombramos lo material y lo inerte, los objetos y las emociones. El primer encuentro con el mundo, la primera percepción se inicia “al llegar”, en medio del llanto que libera los pulmones y las voces que reciben. Esos encuentros iniciales con la piel de la madre (nos referimos a quien ocupe esa posición), su rostro, su olor, su voz, son las primeras oportunidades para acercarnos a un mundo posible, el que nos “toca” y el discurso que lo constituye. Allí aparecen las primeras huellas de la vida con otrxs. Las madres/padres y familias cumplen los rituales iniciales al hablar a sus hijxs y, al hacerlo, estimulan sus habilidades comunicativas y el aprendizaje de su lengua materna.

Allí se desarrolla un tipo espacial de comunicación entre lxs adultxs y lxs niñxs cuya multimodalidad performativa despliega habilidades musicales, gestualidades que conforman lo que podemos reconocer como una suerte de jerga de la lengua materna o “maternés” (*motherese*) que es la que el bebé sigue (Fernald, 1985). Así, el adultx procede a la supresión de palabras relacionales, exageración de la acentuación, mayor vocalización, siempre para captar la atención al desplegar la imaginación en pos de un clima de estimulación de la conducta verbal. Lo importante es recordar que lxs niñxs hablarán si se les habla. Por ello, desde hace ya muchos años sabemos que en el proceso de adquisición lingüística, el “maternés” juega un rol clave como proveedor de estímulos lingüísticos porque en momentos de intimidad y espontaneidad por parte del adultx, ¿qué se le dice?, ¿con qué tono y velocidad?, ¿se le puede brindar información aunque no comprenda el significado? Estas son algunas de las preguntas que nos hacemos ante esta instancia. Antes del dominio de la lengua hay un tiempo prelingüístico en el que es fundamental la interacción con el mundo que los rodea. El primer paso para la alfabetización inicial hacia la interacción en el mundo letrado que habitamos es “el proceso de apropiación de la lengua escrita en relación con sus distintos usos sociales” (Ferreiro, 1993). Para lograrlo, en primer lugar debemos conocer la lengua oral como objetivo central de la enseñanza en los primeros años.

El proceso de lectura tiene lugar a partir de diversos soportes. Nos referimos a una noción de lectura amplia que excede la lectura alfabética convencional y que a la vez reconoce la posibilidad de diversas lecturas, diversos soportes y, sobre todo, nos habilita a hablar del leer desde el nacimiento o *leer desde la cuna* (Ministerio de Educación de la Nación, 2021, p. 8). Este modo de acceder al mundo que se desveló desde Comenio en el siglo XVII pasando por Froebel y Sarmiento en el XIX, y llega hasta nuestros días, tiene mucho que ver con el lugar de la madre, de la mujer a la que se le impone que sostenga y críe como mandato primario y natural. Volveremos luego sobre este punto.

En las instituciones de Educación Inicial se acompaña el proceso de aprendizaje de la lengua, se muestra un mundo. A lo largo de la historia esas elecciones han sido producto de procesos de dominación ordenados bajo el discurso hegemónico que negó las diferencias y trabajó en pos de una suerte de normalidad impuesta por la cultura hegemónica. El afán homogeneizador del dispositivo escolar sostuvo un arquetipo monolingüístico que solo reconoció “la” lengua estándar o lengua oficial e invisibilizó y negó todo tipo de dialectos. Del mismo modo, es muy reciente la incorporación del lenguaje de señas que niñxs hipoacúsicxs o sordxs utilizan en la escuela común y en la sociedad. Esta perspectiva es clave para entender incluso muchos de los problemas de integración de lxs niñxs del Nivel Inicial, muchas veces diagnosticados con dificultades que se originan cuando en las instituciones no se habla su lengua materna en un país que atraviesa profundos procesos migratorios y es habitado por pueblos cuyas lenguas originarias se mantienen vivas a través de la diversas expresiones culturales y en la comunicación familiar.

Resulta de vital importancia mencionar los modos y medios a través de los cuales se enseña habitualmente el lenguaje en los primeros años en la tradición latinoamericana. Por un lado, debemos mencionar la “oralidad lúdico-poética” que tiene como principal objetivo jugar con el lenguaje, originar musicalidad, hacer metáforas, inventar y habilitar lo literario y lo poético (Ministerio de Educación de la Nación, 2021, p. 9). Esta oralidad de la que hablaba Federico García Lorca, es la que pervive en la tradición oral a través de nanas como huella de una cultura; que como él mismo decía: “no se trata de un modelo o de una canción aislada en una región, no; todas las regiones acentúan sus caracteres poéticos y su fondo de tristeza en esta clase de cantos”. Canciones, cuentos, poesías que enseñan y muestran un mundo a través de una lengua. Por otro, auspiamos la presencia del objeto libro desde la cuna. Existen riquísimas experiencias en la región y en nuestro país: en la Ciudad de Buenos Aires sus orígenes se remontan al año 2000, con el proyecto de “Bibliotecas para bebés”, inspirado en la experiencia que Yolanda Reyes desarrollaba con las “bebetecas” en Colombia. Ese gesto de reconocer al niñx como lector del mundo y como lector de una cultura se vuelve apuesta y esperanza. Hoy es cada día más común que lxs niñxs de sectores favorecidos por el acceso a determinados bienes de consumo tengan libros para morder, para mojar, de tela o de cartón, que sostienen en sus manos desde los primeros meses de vida.

La presencia del libro nos lleva a recuperar la idea de “mediador de lectura”, “como alguien que une los vértices de ese triángulo amoroso que conecta el libro con el lector y con quien le lee en la infancia. A veces puede ser un maestro, pero también un padre, una madre, un abuelo... alguien que nos lee” (Reyes, 2021). El objeto libro, quizás el símbolo más fuerte de un cambio de época, hoy disputa mundos con los dispositivos y seguramente lo hará con la inteligencia artificial. Hoy, mientras leo libros que busco en los estantes de mi biblioteca, otrxs colegas abren su Kindle y acceden a innumerables textos, por menos costo, menos peso, menos espacio, etc. El cambio ya está entre nosotros, cuando miles de niñxs en Argentina y en otros puntos distantes de la amplia geografía aún no tienen su primer libro.



Finalmente, debemos reponer que las civilizaciones transitaron el inicio del habla con diversos medios, pero sobre todo con una figura materna disponible para acompañar los procesos del desarrollo que caracterizan los tiempos biológicos y cuyas formas varían en cada cultura. Resulta valioso ver a cuatro bebés, Ponijao (Namibia), Bayarjargal (Mongolia), Mari (Japón) y Hattie (Estados Unidos) atravesar el primer año de vida en culturas y geografías tan diversas mientras comparten un proceso inexorable: crecer con el paso del tiempo (Balmès, 2006). ¿Qué procesos tienen lugar en ese tiempo?

SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

Resulta oportuno, antes de finalizar, retomar algunos de los principales desarrollos acerca de la adquisición del lenguaje que se ordena tras el aporte de Piaget y de Indhelder (1997), quienes sostienen que:

la vida que vivimos antes de aprender a hablar hay que verla como una vida dedicada a aprender a hablar. El momento del nacimiento aparece como la decisión adoptada por la criatura que va a nacer de salir a la luz, con la renuncia nada desdeñable a las comodidades de la vida intrauterina a fin de tener lo que en ésta no tenía: aire y respiración, indispensables para la fonación. La vida intrauterina, aparece finalmente como una vida de escucha de las voces, ante todo de la madre, que quizás sirve de estímulo para poder imitarla y, por tanto, para querer nacer. (p. 43)

El lugar de la madre que, reiteramos, es el de la figura que ocupa esa posición, nos ayuda a descubrir el mundo y a quiénes desde el rol de educadorxs acompañan esa tarea, y cómo asumen ese compromiso, según ya hemos mencionado. “Saber hablar quiere decir, fundamentalmente, saber traer al mundo el mundo, y esto podemos hacerlo en relación con la madre, no separadamente de ella” (Piaget e Indhelder, 1997, p. 50). La discusión es acerca del mundo en cuanto orden social que eligen quienes están alrededor de la cuna para presentar al recién nacido.

El lenguaje comienza “tras una fase de balbuceo espontáneo (común a los niños de todas las culturas, de los seis a los diez-once meses) y una fase de diferenciación de fonemas por imitación (desde los once a los doce meses), por un estadio situado al término del período sensorio-motor, y que a menudo ha sido descrito como el de las “palabras frases”. Esas palabras únicas pueden expresar, una tras otra, deseos, emociones o comprobaciones (porque el esquema verbal se hace instrumento de asimilación y de generalización a partir de esquemas sensorio-motores)” (Piaget e Indhelder, 1997, p. 89). La definición de estas fases nos revelan procesos de larga duración y plenos de esfuerzo.

Por otro lado, desde una perspectiva que ubica el lenguaje como expresión cultural, Bruner (1995) dirá que cuando un niño está adquiriendo el lenguaje busca la “corrección de la forma: el niño o la niña están adquiriendo las condiciones para

formular expresiones orales congruentes con las reglas gramaticales”. Sin embargo, las reglas gramaticales del niño no serán las mismas que usan lxs adultxs que le rodean (p. 23).

El requerimiento de usar la cultura como una forma necesaria de manejo es lo que fuerza al hombre a dominar el lenguaje. El lenguaje es el medio de interpretar y regular la cultura. La interpretación y la negociación comienzan en el momento en que el niño entra en la escena humana. Es en este período de interpretación y de negociación cuando se realiza la adquisición del lenguaje (Bruner, 1995, p. 24).

En los primeros 18 meses, el bebé desarrolla una actividad basada en lo comunicativo y cabe recordar que “desde el comienzo el niño es *activo* en la búsqueda de regularidad en el mundo que lo rodea” (Bruner, 1995, p. 25).

Aquí es necesario hacer mención a la importancia que los postulados de Bruner otorgan al juego de la niñez, “ya que todos ellos dependen, en alguna medida, del uso y del intercambio del lenguaje. Hay juegos que están constituidos por el lenguaje y que solo pueden existir donde el lenguaje está presente”. Así, al jugar se comprueba que con palabras se consiguen cosas hechas y se pueden probar acciones u ocupar posiciones, porque las palabras del juego son, virtualmente, solo ejecutivas. El niño puede explorar sin sufrir consecuencias serias (Bruner, 1995, p. 46).

La adquisición del lenguaje es un largo periodo durante el cual el aprendiz se enfrenta a un conjunto de desafíos que han sido estudiados desde múltiples perspectivas. Se ha avanzado en estudiar el desarrollo fetal y neonato del habla, su vinculación con la madre a través del diálogo no lingüístico precoz y el lenguaje humano como el mayor logro en la vida del niño. Así consideramos el lenguaje como una de las capacidades humanas que demandan experiencias a lo largo del tiempo en el cual se desarrollan los diversos periodos evolutivos. La respuesta de la evolución en el caso humano no ha consistido en proporcionar un conocimiento lingüístico especificado de antemano. La adquisición del lenguaje empieza en el útero y continúa durante el ciclo vital a lo largo del cual el aprendiz se enfrenta a desafíos complejos (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005). Desde la teoría conductista de Skinner, pasando por la innatista de Chomski, hasta la cognitiva de Piaget o la cultural de Bruner, entre otras, se da cuenta de la complejidad del asunto y de la importancia de lxs otrxs en su desarrollo. Sin embargo, no se preguntan por la transmisión y sus efectos en términos de la enseñanza. Tampoco se interrogan acerca de los modos en los que la incorporación a un lenguaje tiene efectos para alcanzar la felicidad que su dominio posterior permitiría expresar. Si bien su desarrollo excede este trabajo, vale mencionar que la enseñanza del lenguaje lleva consigo la carga de emotividad que adquieren las palabras en su uso, en el mismo momento en que nos nombran al nacer, ya que “venir al mundo es heredar el mundo al que se viene” (Ahmed, 2020, p. 203). Venir al mundo, añadimos, es heredar modos de nombrar la herencia y disputar su transformación.



DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS. “¿CUÁL ES EL MUNDO?”

¿A qué herencia nos referimos? Si el intercambio horizontal entre hablantes “se inserta en el reconocimiento de autoridad a la madre (o a quien por ella esté), el único que nos permite mantener una relación desigual con lo real”, la posición del educador/a en los primeros años se vuelve tarea fundamental.

Y este intercambio más elemental es el que determina la fuerza normativa particular de una lengua, como también de sus hablantes, considerados/as individualmente. [...] La idea de que la lengua que hablamos y nuestro saber hablar son fruto, no solo del intercambio entre hablantes, sino también de un pacto con lo real que se contrata con la madre, intercambiando reconocimiento de autoridad por la ‘facultad del lenguaje’” (Muraro, 1994).

La pregunta que compartiremos con Muraro es acerca de la condición de posibilidad de esos pactos en tiempos en los que la lengua primera se expresa a través de las máquinas. Allí nos encontramos con un interrogante que genera tensiones y que antes que preguntarse por el mundo, por qué debe construirse, se pregunta por el mundo que debemos mostrar. El desmesurado uso de dispositivos tecnológicos por parte de lxs más chicxs nos alerta acerca de la posibilidad de reemplazos o sobre la estimulación. Si la madre y su presencia, su voz y gestualidad nos muestran y nombran mundos conocidos, nos preguntamos por la posibilidad de controlar los que eligen las grandes multinacionales que moldean sociedades. ¿Qué traerá el advenimiento de la inteligencia artificial? ¿Qué caracterizará ese encuentro de máquinas que acumulan información y un adultx que tarda años en construir un repertorio posible? ¿Qué de la soberanía pedagógica se pondrá en cuestión? ¿Existirá entonces la posibilidad de ser “monstruo”, como declama Susy Shock? ¿Qué será de la lengua si no somos capaces de defender la soberanía pedagógica y científica? (Fernández Pais y Justianovich, 2022).

Al mismo tiempo, esta perspectiva deja latente la pregunta por la condición femenina ante la apertura al habla. Los tonos, las miradas, las caricias que acompañan la desmesura del “maternés” han sido por siglos subordinados a un orden y unas tareas domésticas con el consecuente menosprecio que conlleva. Debemos volver a las preguntas por el sometimiento y el silencio que implica, para entender el alcance de esos silencios que expresan mucho y que de alguna manera contienen la opresión de la lógicas heteronormativas que se manifiestan a través de la lengua hegemónica. Dirá Muraro (1998):

La infancia es la demostración más sencilla y directa de que hemos pertenecido al silencio y de que el silencio precede a las palabras y a los discursos. Nuestras criaturas, nosotros en su momento, vienen al mundo sin saber hablar. Mudas. No quiere decir que sean incapaces de comunicar, al contrario, porque sin palabras, como las plantas y las estrellas, comunican todas ellas con todas ellas, en un flujo sobreabundante de signos y señales, orientado solamente por la relación

con el cuerpo materno. (Como hacen, del lado contrario, ciertos psicóticos que hablan pero no comunican). No aprenderán a hablar sin una contención drástica del cuerpo signifiante, para limitarse a esa porción de él que se llama aparato de fonación, y no antes de haber seleccionado, de entre sus ilimitadas posibilidades, los fonemas de la lengua de la madre. (p. 25)

Las transformaciones de la lengua nos exigen asumir una posición dialógica en una transmisión que habilite la conciencia crítica. Luisa Muraro nos interpela al entregar a la madre esa posición de confianza y amorosidad que acompaña el inicio de la vida como posición política. Por el contrario, quienes ven la niñez como reflejo de la fragilidad original asumen una perspectiva “bancaria” de la educación, diríamos que la enseñanza de la lengua es una donación. Desde la posición freireana, podemos advertir que la donación es una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión, según la cual la ignorancia siempre está en el otro (Freire, 2002, p. 73). Una primera transformación nos lleva a reconsiderar a “lectoras y lectores” como sujetos de la dádiva en lugar del derecho que garantizamos en operaciones de andamiaje (Bruner, 1995) permanente.

Como decía Klein (2003), hemos usado los movimientos de resistencia a un modelo de vida alimentado por “los símbolos de nuestros oponentes: sus marcas, sus bloques de oficinas, sus cumbres para ‘salir en la foto’. Los hemos usado en nuestras protestas, como puntos de referencia, como instrumentos de educación popular. [...] siempre han sido puertas. Ya ha llegado el momento de traspasarlas” (p. 539). En nuestro caso, nos valemos de las problemáticas en torno a la enseñanza de la lengua para disputar otros sentidos, para volver a poner el eje en lo que nombramos y traspasar las puertas de una hegemonía asfixiante.

Es allí donde nos detenemos, nos invitamos a poner atención a las palabras que expresan tensiones y buscamos adopten nuevos sentidos siguiendo la propuesta que Dufourmantelle (2021) ofrece al hablar de la “dulzura” en un texto bellísimo a través del cual propone “interrogar a la lengua” y afirmar que “el olvido de la etimología no es una simple cuestión de falta de cultura, sino la de una relación con la memoria colectiva” (p. 132). Es allí, en esa memoria, donde se aloja el protagonismo de la mujer en la enseñanza de la lengua. Fueron ellas ungidas para preservar un orden social impuesto por los poderosos de cada tiempo. Es a ellas a quienes se les reclama que no alteren los significados construidos a lo largo de décadas de opresión y son ellas las que traspasarán las puertas que habiliten nuevos mundos.

REFLEXIONES FINALES

Intuíamos que teníamos algo que decir sobre la lengua y su enseñanza. Descubrimos que en derredor del tema lo que en realidad aparecía eran reflexiones que se fueron ordenando en el devenir de las lecturas y el impacto de las disputas por la llegada de la inteligencia artificial. La búsqueda de lo común, del común vivir, está



en riesgo y el temor nos paraliza ante tanta precariedad. La nostalgia surge con el acontecimiento que nos impone un escenario en el que al mismo tiempo que la humanidad ha logrado [o parece haber alcanzado] controlar la peste, la guerra y el hambre que convive con la obesidad, sufrimos la amenaza de nuestro propio poder que acaba con el equilibrio ecológico, como nos alerta Yuval Noah Harari (2021, p. 31).

Hace ya unos años Franco “Bifo” Berardi caracterizaba la vida ciudadana, la condición trabajadora, como parte de la estructura en la que vivimos tanto en el Occidente civilizado como en la América que no logra ponerse de pie por un largo rato. Berardi (2018) confirmaba una intuición: “¿Qué pasa cuando se forma una generación que aprende más palabras por una máquina que por la voz de la madre? Es la raíz de lo que llamamos precariedad. Es el hecho de que el sentido se va desplazando desde el territorio vibracional, singular, erótico de la voz, hacia la dimensión fría, binaria de la funcionalidad”. Si hemos aprendido que el “agua” se llama “agua”, es porque nuestras madres nos lo han dicho. A un sonido, un significante que nos inserta en la trama común ya que todos entendemos y sabemos qué es el “agua”. Podemos interactuar porque lo aprendimos sin cuestionarlo asumiendo una vinculación entre el sonido y el significado funcional de esa palabra. Eso es en la relación con la madre o quien ocupe esa posición donde se ubica el educador en esos primeros años. La particularidad de la voz, esa voz, es la que opera.

En *El lenguaje y la muerte*, Giorgio Agamben dice que la voz es el punto de conjunción entre la carne y el sentido. La vibración singular de la voz. El sentimiento de confianza total en esta singularidad. Y el sentido. Y el significado. La relación del lenguaje es una relación claramente funcional; se trata de la necesidad de saberlo para recibir una respuesta. Las palabras son como botones que tengo que pulsar para tener un efecto (Berardi, 2018). Ante este cuestionamiento nos preguntamos qué posibilidades existen de conservar estas certezas.

La voz conocida arrulla, mece, asusta, nos pone a salvo. Nos da la confianza de que lo que no fue entendido hoy, lo será en la vez siguiente. Bifo dice que en la relación binaria, si no entiendes, pierdes. Necesitamos entender para poder imaginar y pensar. Quizás debemos dejarnos afectar por el acontecimiento y sostener los interrogantes con una certeza, lo llamamos “el futuro”, lo que nombramos como generaciones por venir (que de por sí, serán menos pobladas) se construye en las entrañas de nuestras niñeces, en sus panzas, en sus corazones, en sus cerebros; por eso, tenemos el deber de devolverles el lugar de privilegio que es para todos y no solo para unos cuantos.

REFERENCIAS

- Ahmed, S. (2020). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Balmès, T. (2006). *Babies*. Documental, Francia.

- Berardi, F. "Bifo" (2018). *Sensibilidad, ambigüedad, poesía y la voz de la madre*. <https://deciro20.wixsite.com/escritos/post/bifo-sensibilidad-ambig%C3%BCedad-poes%C3%ADa-y-la-voz-de-la-madre>
- Bruner, J. ([1986] 1995). *El habla del niño. Cognición y desarrollo humano*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Dufourmantelle, A. (2021). *Potencia de la dulzura*. Buenos Aires: Nocturna Editora.
- Fernald, A. (1985). Four-month-old infants prefer to listen to motherese. *Infant Behavior and Development*, 8(2), 181-195.
- Fernández Pais, M. (2022). Clase N° 1: *Abrir el mundo a las niñas*. Módulo 1: Una mirada pedagógica sobre experiencias educativas para la primera infancia. Educar desde la cuna, una mirada comunitaria. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Fernández Pais, M. y Justianovich, S. (2022). Educación, formación docente y saberes. Hacia una soberanía pedagógica. En A. Aguirre et al., *Matriz soberana: aportes de la Universidad Pública a una agenda estratégica*, La Plata: Edulp.
- Ferreiro, E. (1993). *Alfabetización de los niños en América Latina* [Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe]. Unesco.
- Freire, P. ([1970] 2002) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Harari, Y. N. (2021). *Homo Deus. Breve historia del mañana*. Buenos Aires: Debate.
- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Madrid: Ediciones Morata.
- Klein, N. (2003). *No logo*. Buenos Aires: Paidós.
- Martí, J. ([1889] 1989). *La Edad de Oro* (Introducción Centro de Estudios Martianos). La Habana: Letras Cubanas.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2021). *Nidos de lectura: desde la cuna*. Buenos Aires.
- Muraro, L. (1994). *El orden simbólico de la madre*. Madrid: Cuadernos Inacabados.
- Muraro, L. (1998). La alegoría de la lengua materna. *DUODA. Revista d'Estudis Feministes*, (14), Barcelona.
- Piaget, J. e Inhelder, B. ([1969] 1997). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Preciado, P. B. (2022). *Dysphoria mundo*. Barcelona: Anagrama.
- Recalcati, M. (2019). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- Reyes, Yolanda (2021). *Cómo se construye un lector: Yolanda Reyes*. <https://www.info-bae.com/cultura/2021/11/25/como-se-construye-un-lector-yolanda-reyes/>
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- Sztulwark, D. (2020). *La ofensiva sensible: neoliberalismo, populismo y el reverso de lo político*. Buenos Aires: Caja Negra.

Recepción: 24/04/2023

Aceptación: 12/06/2023



Mirta Torres*

La enseñanza del lenguaje en la escuela primaria. Currículos nacionales y currículos provinciales, su repercusión en la escuela primaria

RESUMEN

A lo largo más de dos siglos de historia, la incidencia del Estado en la educación básica o primaria se manifestó –en mayor o menor medida– a través de la elaboración, en denominaciones sucesivas, de *planes de estudio*, *programas de las escuelas comunes o de educación primaria*, *programas de instrucción primaria*, *lineamientos curriculares o diseños curriculares para la escuela primaria*. En todos ellos, la enseñanza del lenguaje oral y escrito ocupa un lugar protagónico porque el buen desempeño oral, así como la adquisición de la lectura y la escritura, habilitan a las niñas y a los niños tanto para su desempeño en la vida cotidiana como para su acceso a otros aprendizajes socialmente valorados. Los cambios en la concepción del lenguaje, según las épocas, se fueron manifestando en los diversos documentos curriculares, lentamente en el primer siglo de vida independiente y, de manera más veloz, desde antes del bicentenario, con la influencia de los avances en las ciencias de la comunicación y, fundamentalmente, con el desarrollo alcanzado por la didáctica de la lectura y la escritura. Sin embargo, la escuela suele avanzar en la enseñanza del lenguaje escrito con un tiempo propio, en el que maestras y maestros intentan acompañar *la participación activa y temprana de las y los estudiantes en las prácticas sociales del lenguaje*, con el ritmo y los ritos escolares.

* Directora Provincial de Educación Primaria (PBA). Especialista en Didáctica de la Lectura y la Escritura. Autora de diversas publicaciones en su área. Participa actualmente del Equipo de Investigación “Leer y escribir para aprender Historia” (coordinado por B. Aisenberg y D. Lerner). Correo electrónico: mirtatorres5@gmail.com

PALABRAS CLAVE

Planes de estudio ▪ programas ▪ lineamientos ▪ diseños curriculares ▪ lengua ▪ lenguaje ▪ prácticas del lenguaje ▪ enseñanza ▪ deletreo ▪ oralización ▪ lectura ▪ escritura ▪ redacción y composición ▪ producción de textos

TITLE

Teaching Language in Primary School: National Curricula and Provincial Curricula, Their Impact on Primary Education

ABSTRACT

Over the course of more than two centuries of history, the involvement of the State in basic or primary education has been manifested –to a greater or lesser extent– through the development of successive denominations such as study plans, programs for common or primary education schools, primary instruction programs, curriculum guidelines, or curricular designs for primary schools. In all of these, the teaching of oral and written language occupies a prominent place because proficiency in oral communication, as well as the acquisition of reading and writing skills, enable boys and girls to perform effectively in everyday life and gain access to other socially valued forms of learning. Changes in the conception of language, according to different periods, have gradually appeared in various curricular documents, initially evolving slowly during the first century of independent existence, and more rapidly since before the bicentennial, influenced by advances in communication sciences, and primarily by the development achieved in the didactics of reading and writing. However, schools often proceed with their own pace in the teaching of written language, during which teachers try to synchronize the active and early participation of students in social language practices with the rhythm and rituals of schooling.

KEYWORDS

Study plans ▪ programs ▪ guidelines ▪ curricular designs ▪ language ▪ oral and written language ▪ language practices ▪ teaching ▪ spelling ▪ oralisation ▪ reading ▪ writing ▪ composition ▪ text production

INTRODUCCIÓN

Las transformaciones que se dan en el uso del lenguaje constituyen un fenómeno históricamente registrado a lo largo de los siglos. En cada generación, advertimos solo algunos de los particulares cambios que tenemos tiempo vital y posibilidades de observar.

En épocas recientes, a modo de ejemplo, hemos visto cambiar o desaparecer casi totalmente los usos lingüísticos que subrayaban en la escuela la distancia



entre las y los enseñantes y las y los aprendices. Dejaron de emplearse algunos de ellos, que habían persistido por años como *muestras de respeto*. Hoy “la señorita”, es Cecilia, Ceci, *seño* o, apenas, *se*; sus estudiantes la tutean. En estos momentos, incluso, ya las y los directores se refieren a las docentes de su escuela como “*la seño de 4º*”.

Los medios orales y audiovisuales de comunicación, por otra parte, con su extenso alcance, y las redes sociales acortan distancias, allanan diferencias y propagan principalmente formas del habla que se hacen comunes entre grupos sociales de tradiciones lingüísticas diversas.

En este contexto cambiante, escuchamos hoy, particularmente entre docentes, atribuir influencias negativas al uso del WhatsApp, Twitter u otros, por parte de chicas y chicos, con respecto a los supuestos errores que cometen al escribir en la escuela. Cabe preguntarse, ¿cómo podríamos detener o evitar la incidencia de las “novedades” tecnológicas vinculadas con la comunicación entre nuestras y nuestros estudiantes?

De todos modos, los cambios que trataremos de comentar aquí se vinculan – más que con su uso– con *la enseñanza del lenguaje* y, para ser más precisa, con *lo que se prescribe que debe enseñarse acerca de la lectura y la escritura en los diseños curriculares para la escuela primaria*. No olvidemos que la lectura y la escritura son contenidos prioritarios en este nivel de la enseñanza, ya que se constituyen en adquisiciones básicas para que las niñas y los niños puedan avanzar en otros aprendizajes.

Por otra parte, trataremos de ver de qué modo los planes de estudio muestran transformaciones a lo largo del tiempo. Esas transformaciones reflejan frecuentemente cambios de carácter político más que influencias de las tendencias pedagógicas de diferentes momentos históricos. Si nos centramos *en la enseñanza del lenguaje*, sin embargo, a partir de los últimos cuarenta años aproximadamente, las propuestas curriculares dan cuenta de *modos opuestos de entender o concebir la lectura y la escritura*. Por supuesto, también esos diversos enfoques están atravesados por posicionamientos ideológicos con respecto al rol de la enseñanza y a las condiciones didácticas que favorecen los aprendizajes.

Las sucesivas transformaciones en los planes de estudio, por otra parte, no se instalan inmediatamente en las escuelas y casi nunca lo hacen en forma absoluta. Las tradiciones escolares, siempre más arraigadas que los frecuentes cambios curriculares, persisten más en la vida cotidiana de las aulas que las prescripciones, sugerencias u orientaciones para la enseñanza que plantean los programas oficiales, por probados que hayan sido sus buenos resultados.

Tomaremos comparativamente a continuación algunos planes de estudio de distintas etapas de la historia del sistema educativo nacional y bonaerense. Los ejemplos seleccionados corresponden a *los primeros planes de la Provincia de Buenos Aires* –precursora en la organización de su sistema educativo–; a *algunos de los elaborados por el Consejo Nacional de Educación* –creado en 1881 de fuerte incidencia en el despliegue de la educación primaria en todo el territorio nacional–. En cuanto a ejemplos más recientes, nos referiremos al *Diseño Curricular*

para la escuela primaria, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2004,¹ *modelo* para la elaboración de currículos en diversos países latinoamericanos, del *Diseño Curricular*, 2008, de la Provincia de Buenos Aires –reemplazado en 2017– y al *Curriculum Prioritario 2020-2021*, elaborado en el marco de la interrupción de la presencialidad durante la pandemia de covid-19 (2020-2021).

EL PERÍODO COLONIAL Y LAS PRIMERAS DÉCADAS DESPUÉS DE 1810

La instrucción pública durante los tres siglos de dominación española mostró en estas tierras un fuerte atraso, pero es necesario señalar que “en la metrópoli misma los métodos pedagógicos adolecían de visibles fallas y la educación primaria había sido lamentablemente descuidada hasta fines del siglo XVIII. Era, la misma, solo un complemento de la enseñanza del catecismo” (Portnoy, 1937, p. 12).

En España, en las primeras décadas del siglo XIX y hasta después de 1880, el aprendizaje de la lectura pasa por tres estadios: deletreo, silabeo, lectura a partir de carteles y luego libros en voz bien clara, manteniendo al hacerlo el orden de las palabras, períodos y oraciones, hasta que se daba a los párrafos el sentido perfecto (Escolano, 1992).

Lo que sí nos falta por conocer es *cómo se leía*, después del teórico aprendizaje –formal o informal–, o sea cuáles eran las prácticas de lectura. Si, como parece ser, para la mayor parte de los nuevos alfabetizados la aptitud [...] *no pasaba mucho del deletreo con oralización*, y si la lectura asistida, o sea por el intermediario de un adulto o de un lector experto, era una práctica corriente, no podemos dejar de plantearnos las posibles consecuencias de esta situación [...] sobre la presunta marginación de millones de españoles con respecto a la cultura escrita (Botrel, 1998, p. 578).

En las colonias del Río de la Plata, las llamadas hasta 1810 las “escuelas del rey” eran “encargada(s) de llevar adelante la enseñanza de la lectura, la escritura, las operaciones básicas de cálculo y la doctrina cristiana, entre los siglos XVII y mediados del siglo XIX” (Balduzzi, 2017). La escuela primaria es, en cierto sentido, heredera de aquellas escuelas de primeras letras.

Después de la Revolución de Mayo cambiaron su nombre por el de *escuelas de la patria* y, con lentitud, se fueron incorporando a ellas “contenidos patrióticos”. La educación permaneció en buena medida vinculada al clero y a las instituciones eclesíásticas.

1. *El Diseño Curricular para la Escuela Primaria*, 2004, en CABA, se halla actualmente en proceso de ser reemplazado.



[...] En las escuelas anexas a los conventos, [...] se daba una importancia fundamental a la enseñanza de la doctrina cristiana [...] Los párvulos salían semianalfabetos pero con amplios conocimientos de todo lo concerniente al catecismo, a las vidas de santos y a los servicios litúrgicos” (Portnoy, 1937, p. 12).

En las primeras décadas posteriores a la emancipación, entonces, si nos detenemos en la situación de la enseñanza de la lectura y la escritura, “gravitaron elementos tradicionales que tienen su origen en la herencia española y en la cultura desarrollada en estas tierras durante el período colonial” (De Guibert, 1988, p. 1).

A partir de 1820 empezaron a influir algunas de las nuevas ideas pedagógicas que circulaban en Europa y Estados Unidos. El método lancasteriano o de enseñanza mutua con la presencia del alumno-monitor adquirió cierta vigencia durante el gobierno de Rivadavia. Pero la enseñanza siguió desarrollándose en torno a conocimientos utilitarios de matemática y lengua.

HACIA LA ESCUELA PRIMARIA DEL SIGLO XX

¿Qué era lo que debía enseñarse de forma obligatoria al conjunto de la población para construir la ciudadanía nacional? ¿Cuál era el rango de obligatoriedad y qué constituía la educación básica? Estas eran cuestiones que atravesaron la historia de las políticas educativas que se diseñaron desde el Estado nacional en las primeras décadas del siglo pasado y que si bien se apoyaron en las definiciones pedagógicas discutidas en el mundo occidental, también respondían a intereses endógenos relativos a la construcción de la argentinidad (Ruiz, G. et al., 2008, s.p).

La Provincia de Buenos Aires, establecida políticamente tras la batalla de Cepeda en 1820, dicta la primera Ley de Educación en 1876² –predecesora de la Ley 1420 en cuanto a la *educación primaria común, gratuita y obligatoria*, y se elabora un *plan de estudios* que establece una división del conocimiento que empieza a confrontarse con el rudimentario plan de las escuelas de primeras letras. Según pautas más diversificadas y complejas, con vistas a una formación global del ciudadano, establece, en líneas generales, diversos “ramos de la enseñanza”. El modelo bonaerense reaparece en 1884 –ya con el rango de Ley Nacional– en el Artículo 6º de la Ley 1420 y se presenta años después como *Plan de Estudios para las escuelas de Capital Federal*, en 1897 (cit. en Palamidessi, 2004, p. 13).³

2. Avellaneda era presidente de la República, y Sarmiento, ministro de Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, a cargo de la Educación Pública.
3. Hemos recortado del plan de estudios consultado los contenidos que enumeran temas identificables, a partir de nuestras propias historias escolares, como correspondientes a la enseñanza del Lenguaje (Tabla 1). En los próximos planes comentados se recortarán también los contenidos correspondientes a Lenguaje.

Tabla 1

	ESCUELA INFANTIL		ESCUELA ELEMENTAL		ESCUELA SUPERIOR	
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
LEC-TU-RA	- Ejercicios preparatorios, palabras y frases sencillas - Deletreo	- Lectura fácil en libros - Deletreo - Explicaciones	- Lectura corriente en prosa - Entonación - Explicaciones	- Lectura corriente en prosa y verso - Entonación - Explicaciones	- Lectura con rigurosa entonación - Explicaciones - Declamación	- Lectura con rigurosa entonación - Explicaciones - Declamación
ES-CRI-TU-RA	De las palabras y frases leídas	- De las palabras y frases leídas - Primeros ejercicios caligráficos	- Ejercicios caligráficos - Letra cursiva	- Ejercicios caligráficos - Letra cursiva	Letra cursiva y redonda	Letra cursiva y redonda
IDIO-MA NA-CIO-NAL	- Conversación, significado de las palabras - Ejercicios fonéticos - Recitaciones - Dictados	- Conversación, significado de las palabras - Distinciones gramaticales - Ejercicios fonéticos - Recitaciones - Dictados	- La preposición - Elocución - Recitaciones - Redacción	- Gramática elemental: Analogía - Elocución - Recitaciones - Análisis - Redacción	- Gramática elemental: Sintaxis - Elocución - Recitaciones - Análisis - Redacción	- Gramática elemental (Revisión) - Prosodia y ortografía - Elocución - Recitaciones - Análisis - Redacción

Estos contenidos se agrupan aquí (Tabla 1) en tres *ramos*, según la denominación de la época: *Lectura*, *Escritura* e *Idioma Nacional*.

Respecto a Lectura, la concepción explícita refiere a la *lectura oral*; los *ejercicios preparatorios* correspondían a “abrazar el conocimiento y la lectura de las letras, la reunión de estas en sílabas y las de estas en palabras” (Botrel, 1998, p. 579) y frases sencillas. La progresión respecto a la adquisición de la lectura culmina, al cierre de la escolaridad básica, en la *lectura con rigurosa entonación y la declamación*. La *explicación*, o comentario de lo leído, tenía lugar, según la práctica corriente en el siglo XIX “por el intermediario de un adulto o de un lector experto” (Botrel, 1998, p. 578).

En cuanto a la enseñanza de la Escritura, se la condensaba evidentemente en la práctica de la copia y en el trazado caligráfico de algunos tipos de letra. No estaba previsto, como puede verse, que los estudiantes accedieran al sentido de la lengua escrita.



Enseñar a leer⁴

“Es general entre los pedagogistas la opinión de que no hay cosa más difícil en la ciencia de la enseñanza, que el capítulo METODO DE LECTURA. La dificultad está comprobada por el gran número de concepciones teóricas i de prácticas diferentes que se han dado a conocer en los últimos cincuenta años. Las divergencias de parecer son pues, tan naturales, como necesario es proceder con mucho estudio i con mucha prudencia toda vez que haya que prestar adhesión a una doctrina, sea para difundirla o sea para aplicarla en la escuela”

Los métodos de lectura, según opiniones de D. Albino Benedetti, *publicado por la Imprenta Artística de Dornaleche y Reyes en Montevideo en 1889.*

“El señor Benedetti piensa, con mucha razón, que no se ha conseguido todo con enseñar a leer las palabras, pues saber leerlas i nó entenderlas es poco más que no saber nada”

“i mal se consigue este fin, toda vez que no se habitúa a prestar atención, a la vez que a los caracteres gráficos, a los pensamientos que con ellos se significan indirectamente.

La concepción de Idioma Nacional, años después de la promulgación de la Ley 1420, revela al menos dos aspectos de la situación de la enseñanza. En primer lugar, este último “ramo” da cuenta del gran debate surgido a partir de la llegada de multitud de inmigrantes: “[...] cabe destacar la preponderancia que cobró la lengua en el proceso de construcción social. La obligatoriedad de la enseñanza del Idioma Nacional se volvió indispensable para extender las acciones homogeneizadoras del Estado” (Barrios y Robertazzo, 2019). Pero, en segundo lugar, aunque no haya sido explicitada en la época, la homogeneización gestada alrededor de la lengua *–y de la escuela–* no respondía solo a la llegada masiva de inmigrantes, sino que tenía en vista también a los antiguos pobladores del actual territorio argentino. En el marco de la preservación del *idioma nacional*, los ejercicios fonéticos, la elocución, la prosodia parecen apuntar a preservar cierta *pureza* en la que se tiende a homogeneizar pronunciaciones, acentos regionales, denominaciones locales, y no solo a evitar la influencia o el desarrollo de las lenguas de los inmigrantes, “sino también en la resistencia a aceptar la identidad latinoamericana de la mayoría de su población” (Puiggrós, 2006).

La lengua oficial se ha construido vinculada al Estado. Y esto es tanto en su génesis como en sus usos sociales. Es en el proceso de construcción del Estado cuando

4. Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros (s.f._b).

se crean las condiciones de la creación de un mercado lingüístico unificado y dominado por la lengua oficial: obligatorio en las ocasiones oficiales (escuela, administración pública, instituciones políticas, etc.), esta lengua del Estado se convierte en la norma teórica con que se miden objetivamente todas las prácticas lingüísticas (Bourdieu, 2014).

En las últimas décadas del siglo y hasta 1910, después de la federalización del territorio de la ciudad de Buenos Aires, la creación del Consejo Nacional de Educación, la promulgación de la Ley 1420 y, en 1905, el dictado de la Ley Láinez, comienzan a manifestarse algunas transformaciones en las definiciones curriculares.

El Consejo Nacional de Educación, según la Ley 1420, tuvo jurisdicción sobre las escuelas de la Capital, colonias y territorios nacionales [...] Con la Ley 4874 (Láinez) sus competencias se extendieron a las provincias mediante la creación de escuelas primarias. Así se transformó en una organización de alcance nacional, con importantes recursos, un cuantioso personal y una estructura organizativa vertical que llegaba a las más alejadas zonas del país (Suteba, s.f.).

Pueden identificarse tres fenómenos concretos que contribuyeron a ese proceso de cambio: la creciente regulación de la actividad escolar [por parte del Estado], los nuevos paradigmas pedagógicos y los cambios en los espacios educativos [...] La edificación de escuelas fue una de las tareas más urgentes de las autoridades educativas. En 1886 se inauguraron más de 40 escuelas (Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros, s.f._a).

LA ESCUELA PRIMARIA EN EL SIGLO XX

HASTA LA DÉCADA DE 1940

Progresivamente, “el sistema educativo argentino estableció un cambio en la orientación de la enseñanza y reforzó su carácter nacionalista, patriótico y moral. La redacción de programas escolares impulsados por el Consejo Nacional de Educación expresó no solo una renovación pedagógica (Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros, s.f._c), sino que también contó para la selección de los contenidos y los métodos para su enseñanza “con la constante colaboración de los maestros” (Consejo Nacional de Educación, 1937).

En 1937 se dan a conocer los Programas de las Escuelas Comunes de la Capital Federal. En ellos se plasman “programas ensayados durante el curso escolar de 1936” y se introducen “modificaciones y correcciones para las que se han tenido en cuenta las distintas observaciones formuladas por el personal de las escuelas”.

Los programas que se han redactado y que ahora se ponen en vigencia son verdaderamente programas de trabajo escolar, de actividades y labores infantiles,



programas escolares, en síntesis. Se los ha llamado Programas de Asuntos porque esa denominación es nuestra y es una estructura ya conocida por el magisterio. Con este Programa de Asuntos se extienden a todas las escuelas de la Capital los buenos principios y las mejores técnicas didácticas que el magisterio está aplicando en sus tareas diarias desde hace ya varios años (Consejo Nacional de Educación, 1937, p. 25).

La creación de escuelas normales y la apertura de carreras de educación en las más importantes universidades del siglo empezaban a hacer sentir la influencia de las nuevas tendencias educativas que, en general, difundían la necesidad de tener presentes en la enseñanza tanto *los intereses de los niños* como *la importancia del rol docente*.

Los contenidos de Lenguaje de los Programas de 1937 se presentan agrupados según distintos rubros, generalmente desagregados y con *observaciones* que, de algún modo, hoy podrían designarse como *orientaciones para la enseñanza*. Nos detenemos brevemente en las *observaciones* planteadas en la propuesta para primero inferior y analizamos luego los lineamientos generales.

Tabla 2

Primero inferior			
LEC- TU- RA - ES- CRI- TU- RA	Enseñanza simultánea ⁵ de la lectura y la escritura de palabras y frases que se refieran a seres, cosas, hechos e ideas del medio que rodea al niño.	Observaciones: a) Conocido y ejercitado suficientemente el sonido de la letra se dará su nombre; b) será preocupación constante cuidar la clara y correcta pronunciación de las palabras; c) la maestra escribirá con letra vertical y el niño con letra vertical o inclinada según sea su modalidad; d) sólo se usarán hojas rayadas de rayado simple y se escribirá con lápices blandos, incluso de colores, utilizándose la tinta en el segundo semestre escolar.	Las únicas condiciones expresas para la lectura parecen ser, nuevamente, el conocimiento del sonido de las letras y el cuidado de la pronunciación clara y correcta. El propósito, hasta aquí, es, pues, la correcta oralización de lo escrito. Respecto a la escritura, todas las observaciones se refieren al trazado de las letras y a la superficie sobre la que se las traza.

Fuente: Elaboración propia a partir de Consejo Nacional de Educación (1937).

- Investigaciones relativamente recientes han revelado que los procesos de adquisición de la lectura y la escritura son dos procesos *diferentes* que se desarrollan sobre un mismo objeto –“lo escrito”– y, muchas veces –no siempre–, tienen lugar en forma más o menos simultánea. De todos modos, esos procesos se retroalimentan y se complementan uno a otro.

De algún modo, sin embargo, en el Plan de 1937 se empieza a ampliar *tímidamente* la concepción que sustentaba la escuela primaria de entonces acerca de *la lectura* y de *la escritura*. Al considerar *al niño y a las realidades que conoce y lo rodean*, se vislumbra, aunque no de manera contundente, la intención de que la lectura diera a los niños la posibilidad de acceder al significado, y que la escritura los convocara a registrar o comunicar situaciones en las que estuvieran interesados.

Compartimos a continuación –de manera abreviada– algunas de las *observaciones* que acompañan la enunciación de los contenidos en los diversos grados, porque permiten advertir en qué se centraban las expectativas de avance respecto a la formación de las niñas y los niños como lectores y escritores en la primera mitad del siglo XX.

Tabla 3

	1º Inferior	1º Superior	2º	3º	4º	5º	6º
LEC-TU-RA	Enseñanza simultánea de la lectura y la escritura de palabras y frases que se refieran a seres, cosas, hechos e ideas del medio que rodea al niño.	Dominio de las combinaciones silábicas. Alfabeto en mayúsculas y minúsculas (nombre y escritura de las letras). Uso de todos los signos de puntuación. Cuidado de la voz y el porte del lector.	Exacto valor de los signos de puntuación en la lectura oral. Iniciar la lectura mental.	Lectura oral de libros y revistas para lograr la lectura expresiva. En lectura mental, captar el sentido y encontrar rápidamente la información deseada. Uso del diccionario	Como en los grados anteriores.		
ES-CRI-TU-RA			Cuidar los rasgos y enlaces de los signos gráficos	Como en 2º grado.	Como en 3º grado.	Breves ejercicios de copia caligráfica.	Como en 5º grado.
RE-DAC-CIÓN	A medida que puedan redactar frases sobre temas escolares o cercanos. Composiciones infantiles.	Siguiendo un plan o a partir de un cuestionario o por invención.	Como en 1º superior.	Correcto orden de las ideas, construcción de las oraciones y empleo de signos de puntuación.		Composiciones reproduciendo, imitando o ampliando modelos estudiados previo análisis de giros de expresión y modos de construcción en el modelo.	



Las secuenciaciones por grado ofrecen un significativo indicio de progresión en *LECTURA*: el avance desde la *lectura oral* – “da a los signos de puntuación su sentido exacto, comprende o siente lo leído y hace que se lo comprenda o se lo sienta”– hacia la lectura mental o silenciosa –“captar o encontrar rápidamente la idea o el pensamiento central”– del texto. Es llamativo –y ha sido perdurable– el lugar que ocupaba el *uso el diccionario*, como recurso para asegurar la *captación del sentido* en el espacio de la lectura mental, en detrimento de promover la interpretación considerando el contexto en el que las palabras aparecen.

Alcanzada esa meta en 4º, el Plan señala para 5º y 6º, “como en los grados anteriores”, es decir, no explicita –o no eran observables hace poco menos de cien años– otras instancias de profundización en la intensificación de lo leído para promover el avance de las y los estudiantes.

La *escritura* y la *redacción* aparecen como momentos diferenciados para su enseñanza: en primer lugar, el trazado y, más tarde –“a medida que puedan redactar frases”–, intentar comunicar sentidos a través de la escritura, es decir, producir textos.

Esta secuencia temporal –primero las unidades menores no significativas y solo posteriormente la producción de escritos con sentido para otros lectores o para uno mismo como propósito de la escritura– obstaculiza o retrasa frecuentemente el involucramiento de las niñas y de los niños –y mucho más de quienes se alfabetizan en la edad adulta (Broitman y Charlot, 2014)– en sus relaciones con el saber. En muchos casos, la lectura y la escritura resultan para las y los estudiantes “obligaciones escolares” que no se realizan más que con el propósito de “pasar de grado”.

En *ESCRITURA* se sostiene la ejercitación sistemática sobre el sonido y el trazado. Sin embargo, el rubro *Redacción*, es decir, la producción de textos, se instala desde el primer grado inferior. Se empieza a advertir que tener disponible el conocimiento de las letras solo acerca al niño a “cómo escribir”. Es imprescindible que los pequeños escritores –como los adultos– sepan también acerca del *contenido sobre el que van a escribir*, es decir, tienen que *disponer de los conocimientos para anticipar “qué poner”*.

En *REDACCIÓN*, se incorporan aspectos que hacen a la organización del texto. Para los estudiantes más pequeños, la sugerencia respecto a la organización del escrito queda en manos del docente a través de la *planificación previa* o *los cuestionarios*; para los mayores, se trata de *ordenar las ideas y emplear los signos de puntuación* así como de *reproducir aspectos de los modelos textuales estudiados*.

La duda que cabe se relaciona con el tipo de intervenciones didácticas para lograr avances en los estudiantes en cuanto a la producción escrita. Una frase, sin embargo, arroja algo de luz: imitan o amplían modelos estudiados, “previo análisis de giros de expresión y modos de construcción”.

En los diseños curriculares más recientes –ya en el siglo XXI–, se propone a las y los estudiantes leer obras de distintos géneros y discutir sobre lo leído entre compañeras y compañeros y con la o el docente. Los *giros de expresión* y

los *modos de construcción* van siendo advertidos por las alumnas y los alumnos *no en el análisis previo*, sino que se analizan progresivamente en la medida que aportan al sentido del texto. A partir de allí, poco a poco se empiezan a descontextualizar estos aspectos, es decir, a reparar en ellos por fuera de lo leído, con el propósito de que los alumnos empiecen a conceptualizarlos y puedan reutilizarlos en sus propias producciones escritas, por su iniciativa o por intervención de la o del docente.

LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA 1949 Y 1954

Durante los gobiernos peronistas se reinstaló oficialmente la educación religiosa y moral, se intentó “desterrar de la escuela [...] la mera instrucción y reemplazarla o, mejor, perfeccionarla, con la realización de actividades que sean formas de vida y, por serlo, preparen para la vida” (Ruiz et al., 2009). El Estado, por otra parte, definió para todo el país los programas y los libros de texto para las distintas disciplinas.

El Programa para la Educación Primaria de 1949, “perfeccionado en 1954”, planteaba dos apartados: “Preaprendizaje” (Ruiz et al., 2009) e “Instrucción y Programa de Desarrollo”.

Los programas de Lenguaje no ofrecen diferencias notables con la mayoría de los que lo precedieron –o lo sucedieron cercanamente–, pero el Programa incluye una “Nota importante” (Ministerio de Educación de la Nación (1954), en la que señala una serie de *observaciones* que dan alguna cuenta de la concepción que se sustenta acerca de la enseñanza del lenguaje, en general:

En Lenguaje se indica el estudio de las funciones oracionales con el objeto de que el niño vaya familiarizándose con el vocabulario técnico de la asignatura, más que para lograr la asimilación de conceptos, por lo común demasiado elevados para la mente infantil. Aquí debe procurarse *que el niño hable con corrección, lea con provecho y escriba con claridad*.

Parte de este programa, la que se refiere a *nociones gramaticales*, se incluye en el programa de desarrollo, para recordar al maestro que allí debe encontrar oportunidad para desarrollarla, pues todo el programa de desarrollo tiene como finalidad proporcionar ocasiones para ejercitar el lenguaje del niño y materiales para ampliarlo y enriquecerlo.

[...] La *LECTURA* la ejercitará el niño, cada vez con mayor intensidad a medida que vaya afirmando *el dominio de esa técnica*,⁶ en el estudio y consulta de textos y libros diversos. El maestro le enseñará a estudiar [...], a gustar una página literaria y a perfeccionarse con ella en el arte de leer. Si la página elegida estuviere

6. Los resaltados son nuestros.



relacionada con la *unidad de trabajo*,⁷ esta clase de lectura se dará en el tiempo asignado a desenvolvimiento; si no estuviere relacionada con la unidad, la clase se dará en la hora semanal de lenguaje.

[...] *REDACCIÓN o COMPOSICIÓN*. La unidad de trabajo proporcionará múltiples oportunidades y magnífico material para que el niño diga por escrito lo que hace, piensa, aprende, imagina, etc., con lo que afirmará el dominio de lo estudiado y se perfeccionará en el arte de expresarse por escrito con claridad y sencillez.

[...] *NOCIONES GRAMATICALES*. Las nociones gramaticales deben presentarse en forma muy sencilla [...] con el objeto de que el niño vaya capacitándose para poderlas comprender algún día. No se desarrollará, por lo tanto, un curso ordenado de gramática, sino que se llamará la atención del alumno sobre el hecho gramatical interesante que el trabajo de la unidad proporcione [...] La gramática estará siempre presente cuando se trate de corregir la expresión oral o escrita del alumno. (pp. 17-19)

Estas *explicaciones* previas introducen cierta consideración sobre *aspectos evolutivos* de los niños que cobrarían mucha presencia en los planes que comienzan a elaborarse en las siguientes décadas. Vimos por ejemplo:

se indica el estudio de las funciones oracionales con el objeto de que el niño vaya familiarizándose con el vocabulario técnico de la asignatura, más que para lograr la asimilación de conceptos, por lo común demasiado elevados para la mente infantil.

La intención de proponer a las niñas y a los niños una mirada sobre el lenguaje que no se dirija a *la búsqueda del sentido de lo dicho o lo escrito*, sino a *la reflexión sobre el propio lenguaje*, es un proceso paulatino cuyo desarrollo sucesivo tiene lugar en los distintos grados:

No se desarrollará, por lo tanto, un curso ordenado de gramática, sino que se llamará la atención del alumno sobre el hecho gramatical interesante que el trabajo de la unidad proporcione.

Volvemos aquí a plantear dudas respecto al trabajo en las aulas: ¿de qué modo se concretaba la idea de hacer visibles progresivamente –en el contexto de los temas que se leen, se estudian o se escriben– *los contenidos gramaticales*? En todo caso, *la nota que antecede al plan* advierte sobre las características progresivas de la adquisición de estos conocimientos; el desarrollo mismo del programa, en cambio, plantea extensos listados de temas gramaticales –pueden verse en la parte

7. Las unidades de trabajo fueron una forma de organizar la enseñanza en el nivel; en un plazo previsto –15 días, por ejemplo– se desarrollaba un tema –“Los lugares de mi escuela”, “Manuel Belgrano”, “Los trabajos”, “Las comidas”–, y las actividades de diversas disciplinas giraban alrededor del mismo.

inferior de la Tabla 4– que se concretaban en las aulas a través de la enseñanza *directa* de los temas por parte de la maestra o el maestro.

Tabla 4

PROGRAMA DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA Consejo Nacional de Educación 1949 LENGUAJE	
Quinto grado	Sexto grado
Lectura en voz alta y en silencio. Recitación de poesías y prosas. Depuración y enriquecimiento del vocabulario. Uso del diccionario. Redacción: Narración, descripción, diálogo: Billetes y cartas.	Lectura en voz alta y en silencio. Recitación de poesías y prosas. Depuración y enriquecimiento del vocabulario. Uso del diccionario. Redacción: Billetes. Cartas, solicitudes.
La lectura en el estudio en las clases de desenvolvimiento. ⁸	
Redacción: Resúmenes de lo que se estudie. Temas preferentemente tomados del programa de desenvolvimiento y de hechos de la vida del niño.	
Inculcar en los niños el gusto por las formas del buen decir y despertar en ellos la conciencia por el cuidado del idioma.	
Como en 4º grado. Concordancia de artículo y sustantivo, de adjetivo y sustantivo. Conjugación de auxiliares y de regulares. Idea de complementos directo, indirecto y circunstancial. Adverbio. Preposiciones y conjunciones. Observar su empleo correcto. Interjección.	La oración. Estructura de la oración simple. Sujeto y predicado. Núcleos y complementos. Concordancia de sujeto y predicado. Reconocimiento de las partes de la oración o funciones oracionales. El verbo. Conjugación. Formación de palabras. Prefijos y sufijos. Sílabas. Diptongos y triptongos. El acento. Reglas de acentuación. La puntuación. Empleo de las mayúsculas. Signos auxiliares. Abreviaturas usuales. Sinónimos, antónimos, homónimos y parónimos.

Los contenidos que aparecen de manera transversal se sostienen desde tercer grado. “Los planes de estudio de la escuela primaria tendrán como principio básico organizador el idioma y la historia nacionales.” Se refleja en ellos “la intención de enmarcar la educación [primaria] en un marco religioso y nacional” (Ruiz et al., 2009).

Lenguaje, Historia, Geografía... constituían la base a partir de la cual se planificaban los *unidades de trabajo* del programa de desenvolvimiento. “...Para la información del niño interesa la adquisición de estos conocimientos, pero para

8. En el texto original del Programa, estos contenidos se reiteran textualmente desde 3º a 6º, no se los expone como transversales sino como sostenidos a lo largo de los grados.



su cultura interesa el trabajo que realice para adquirirlos” (Ministerio de Educación de la Nación, 1950). En dichas *unidades* se consideraban prioritarios *los propósitos formativos: valores, aptitudes y hábitos*. En el marco de los contenidos y propósitos, la maestra o el maestro enseñaban a estudiar en las horas de desenvolvimiento: *leer para estudiar, resumir los temas que se estudian, cuidar las formas de decir e inculcar el cuidado del idioma*. Del mismo modo, enseñaban a *gustar de una página literaria y a perfeccionarse en ella en el arte de leer*.

Si la página elegida [para leer en el marco de una unidad de trabajo] estuviere relacionada con [el tema de] la unidad [...], esta clase de lectura se dará en la hora de desenvolvimiento; si no estuviere relacionada con la unidad [si se estudiaran definiciones de contenidos gramaticales, por ejemplo], la clase de lectura se dará en la hora semanal de Lenguaje (Ministerio de Educación de la Nación, 1950, p. 12).

La *exclusión* del programa de desenvolvimiento de la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros años confirma que los temas de enseñanza *no estaban relacionados con los intereses del niño o con contenidos escolares* sino enfocados esencialmente *sobre el conocimiento de las letras*. Lo mismo ocurría en los grados posteriores con los contenidos gramaticales; si incidían en la interpretación de los textos o al momento de su producción, se los trataba en las horas de *desenvolvimiento*; si se trabajaban contenidos gramaticales, se lo hacía en la hora de Lenguaje.

LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES A PARTIR DE 1955

Durante el gobierno de facto que derrocó al gobierno constitucional en 1955, si bien fue derogada la Constitución de 1949, en los lineamientos curriculares “apenas fueron anulados o reformados los conceptos que hacían referencia a la doctrina peronista”. Se sostuvo la estructura curricular y se reafirmó el mismo propósito orientador de la enseñanza del lenguaje: “Procurar que los niños hablen con corrección, lean con provecho y escriban con claridad.”

Las reformas curriculares durante la década de 1970 empezaron a incluir cambios que no solo se referían a los ‘programas’ sino que también empezaban a adherir a nuevos enfoques para abordar la conducción de los aprendizajes que respondían a la aplicación de concepciones aportadas fundamentalmente desde la Psicología y los estudios de Piaget (a partir de Mauceri y Ruiz, 2009).

Este currículo de lengua se basa en dos premisas fundamentales ya incorporadas a programas anteriores y a la experiencia de la escuela argentina. La primera, apoyada por la lingüística y la sociolingüística, es que el hecho de lenguaje es un

hecho semiótico, y la segunda, apoyada por la psicología, y la psicopedagogía, es que existen etapas del desarrollo biosíquico-social que es necesario considerar en la enseñanza.

Pone sobre todo un énfasis especial en la comunicación oral y en el desarrollo cognitivo en el paso del pensamiento concreto al pensamiento abstracto (Ministerio de Cultura y Educación, 1972, p. 117).

Los objetivos de estos lineamientos expresan que se busca “lograr la comunicación eficaz mediante el entrenamiento y enriquecimiento del código oral” y “el entrenamiento en el manejo del código gráfico”, –en 1º, 2º y 3er grado– y, entre 4º y 7º, “favorecer, mediante la reflexión sobre la lengua y el mensaje, el paso del pensamiento concreto al pensamiento abstracto”.

Como puede verse, los objetivos de la enseñanza de la lengua quedan confundidos con los marcos de las teorías en las que se ha sustentado la elaboración de los lineamientos curriculares. Inmediatamente antes de enunciar los contenidos de lengua para el primer grado, se incluye la siguiente leyenda:

Preparatorio: Los alumnos que no hayan tenido educación pre-escolar deberán realizar actividades que los preparen adecuadamente para iniciar la etapa sistemática de primer grado (en lo concerniente a su desarrollo físico e intelectual, a su equilibrio emocional y a su socialización). Especialmente se tendrá en cuenta la ejercitación psicomotriz necesaria para el aprendizaje de la lectoescritura. (Ministerio de Cultura y Educación, 1972, p. 123).

La aparición de la *ejercitación psicomotriz* previa a la enseñanza de la escritura aún perdura en algunos ámbitos escolares.

Se introduce a los niños en el mundo de la cultura escrita adjudicándole a esta, no el sentido de una construcción social e intelectual, sino un valor todavía arraigado al trazado. Aún no había empezado a tomarse en cuenta la importancia que tiene para los niños participar tempranamente de “un ámbito en el que escribir [aun sin saber hacerlo convencionalmente] tiene sentido porque es el medio apropiado [...] para guardar memoria, para informar, para convencer, para reorganizar el conocimiento que se tiene sobre un tema, para comunicar ideas o sentimientos...” (Lerner y Kaufman, 2015c).

La organización del texto de los lineamientos de 1972 para *LENGUA* incluye la noción de *campo*, donde aparecen los propósitos globales; inmediatamente se plantean los *contenidos* y las *actividades sugeridas*. En la Tabla 5 se presentan abreviados tanto los contenidos correspondientes a la oralidad como los contenidos del campo de la comunicación por el código gráfico.

En el primer ciclo, se otorga gran importancia a la “comunicación oral”; a pesar de ello se indica que los niños *muestran* al docente su comprensión sobre lo que escuchan leer a través de recursos como la mímica, las ilustraciones o la dramatización y no por medio de la renarración, los comentarios o la explicación oral sobre lo leído.



Tabla 5

LENGUA Primer Ciclo		
Campo	Contenidos Algunos ejemplos	Actividades sugeridas Algunos ejemplos
1) <i>Comunicación por el código oral</i>	• Lengua oral • Exposición	• <i>Conversar, narrar espontáneamente sobre temas de interés.</i> • <i>Escuchar poesías... Memorizar, recitar poesías y marcar el ritmo.</i>
	• Descripción	• <i>Ampliar el léxico. Ejercitar el vocabulario...</i>
2) <i>Comunicación por el código gráfico</i>	El código gráfico y sus funciones. <i>Mayúsculas y minúsculas</i> Lectura Escritura Abecedario - Ortografía, puntuación	• <i>Ejercitar en el reconocimiento de oraciones, palabras, sílabas y letras, según el método.</i>
		• <i>Practicar la lectura silenciosa y la lectura en voz alta hasta alcanzar la fluidez adecuada a su nivel.</i>
		• <i>Realizar ejercicios para fijar el vocabulario de uso, la ortografía, la puntuación... y las convenciones constantes de ciertas letras.</i>
	Composición escrita	• <i>Escribir narraciones espontáneas o guiadas con apoyo gráfico.</i> • <i>Realizar actividades libres conectadas con la redacción.</i>

En la escuela primaria subsiste esa interpretación supuestamente relacionada con el *interés de los niños*. Es bastante habitual emplear un texto –en sí mismo convocante y significativo– como base para elaborar *muñecos o ilustraciones*. Se desatiende el genuino interés que despierta, por ejemplo, el desafío de discutir entre compañeros cuáles pueden ser las intenciones de un personaje que no están expresadas en el texto sino sugeridas por sus acciones o sus palabras.

En algunas *actividades* indicadas en este campo se interpreta equivocadamente la noción de lo oral y lo escrito. La *poesía memorizada y recitada rítmicamente* es una *producción escrita que puede ser leída en voz alta aun para uno mismo*, así como *una conferencia se escribe para ser leída ante un auditorio*. Son producciones escritas *con destino oral*,⁹ no reúnen las características de la comunicación oral pero –al proponer que se las declame o se las diga en voz alta– quedan incorporadas en este campo.

Pero la oralidad tiene un propósito específico en la escuela, no espontáneo sino planificado y poco trabajado habitualmente en las aulas: es espacio de intercambio de interpretaciones sobre lo observado o lo leído –lo que implica

9. Aun la riquísima poesía oral que abunda en cancioneros populares de diferentes pueblos llega hoy a los lectores a través del lenguaje escrito.

hablar y tomar en cuenta lo que expresan los interlocutores para aceptarlo o rebatirlo—; es espacio de construcción colectiva de conocimientos, de sistematización de lo que se aprende, de organización de lo que se va a exponer. *La conversación espontánea existe en la escuela*; pero son los “usos académicos” del lenguaje oral los que se aprenden o se deberían empezar a aprender en ella (Rodríguez, 1995, s.p.).

Los años del primer ciclo marcan el momento de la iniciación de las niñas y los niños en el mundo de la cultura escrita. La denominación del *campo –comunicación por el código gráfico–* revela una interpretación acerca del lenguaje escrito que ha quedado desmentida por las investigaciones lingüísticas que empezaban a desarrollarse casi al momento de elaborar estos lineamientos.

Leer y escribir es aprender sobre el lenguaje escrito. Es bastante frecuente que este proceso inicial se refiera como *codificación o aprendizaje del código escrito*. Pero ¿qué quiere decir *codificación o código*? Quiere decir que se interpreta al lenguaje escrito como un código, es decir, como un sistema de reglas de transcripción *de lo oral a lo escrito que codifica lo oral*, como un sistema que codifica los fonemas de la lengua oral en las letras. Sin embargo, las unidades de lo oral y lo escrito no son unidades equivalentes. En el aprendizaje de lo escrito es necesario aprender los símbolos de lo escrito; en este proceso ha contribuido mucho la tecnología: las computadoras, las tablets, los celulares..., en sus teclados presentan el inventario de las letras; antes las niñas y los niños no tenían oportunidad de verlas todas juntas y se las enseñaban “letra por letra” ¿Ocurre lo mismo con los fonemas? De ninguna manera, dicen los lingüistas (Blanche Benveniste, 2002; Linell, 2011); en el habla no hay inventarios fijos. Efectivamente, “en el habla, no hay inventarios fijos”. Cambia con las regiones [zorro es /sorro/ en el español del Río de la Plata¹⁰]; cambia con las circunstancias de los hablantes; cambia según la posición del fonema antes o después de otros fonemas: la /s/ de *sapo* difiere notablemente de la /s/ de *mosca* entre los hablantes bonaerenses /mojca/; la /n/ de *nene* –en posición inicial o intervocálica– es diferente de la /n/ de *enfermo* /*emfermo*/, con un sonido casi absorbido por la /f/ (a partir de una entrevista a Ana Teberosky en Selfa Sastre y Villanueva Roa, 2015).

En segundo ciclo, como en planes anteriores, se presenta la enseñanza de los *contenidos gramaticales, ortográficos, de puntuación y textuales*, como temas de *escritura*, desvinculados de la composición escrita. Es difícil imaginar –aunque sigue ocurriendo actualmente– cómo puede comprender un escritor inexperto el empleo de los signos de puntuación fuera de las instancias de producción de textos.

En cuanto a la *composición escrita*, se destaca la sugerencia de *participar de actividades libres conectadas con la redacción*, tanto en 1º como en 2º ciclo. Se presentan como sugerencia *el periódico escolar, el diario de clase o el diario*

10. Los ejemplos son nuestros. Las variantes no se expresan a través de los signos fonéticos correspondientes, sino con letras más próximas al sonido de la letra en el contexto oral.



personal y la correspondencia extraescolar. Es un hallazgo de los años setenta; son instancias denominadas *libres* que, sin embargo, conllevan un propósito comunicativo genuino y requieren de un intenso acompañamiento didáctico.

Solo en este tipo de producciones, la escritura tiene la posibilidad de *revisarse*. No son solo los aspectos gráficos, como la ortografía o la puntuación, los que el escritor debe tener en cuenta. Es necesario releer la propia producción considerando a las destinatarias y los destinatarios: los lectores, ¿son niños o adultos?, ¿qué temas les resultarán interesantes?, ¿en qué contexto leerán, de pie ante el periódico mural?, ¿o recibirán una carta –que hoy sería, sin duda un mail– donde quienes escriben se presentan y revelan sus propósitos?; y tratando de constatar que quedan claramente expresados en el texto los propósitos comunicativos: ¿qué desean informar, contar o mostrar en el periódico escolar?, ¿invitan a una competencia o comparten resultados y fotos de un evento que ya ocurrió?, ¿para qué se comunican con estudiante de otras escuelas?

Sin duda, los aportes de las *ciencias de referencia* a las que apelaban los *Lineamientos Curriculares* de 1972 estaban todavía indagando nuevos temas pero, y principalmente, recién se iniciaba el camino de las investigaciones didácticas que fueron creando otro corpus de conocimientos –muchos relacionados también con los descubrimientos de la lingüística, la psicolingüística y la comunicación–; y donde se empezaban a analizar las posibilidades del ámbito escolar y del aula, las condiciones que podían resultar más favorables para facilitar el ingreso de las niñas y los niños al mundo de la cultura escrita y el lugar de la intervención de la maestra o el maestro en la formación del lector y el escritor.

LOS DISEÑOS CURRICULARES DE LA PRIMERA DÉCADA DEL SIGLO XXI

La lectura y la escritura son importantes en la escuela porque son importantes fuera de ella. Las prácticas del lenguaje son prácticas sociales. Solamente se pueden aprender a través de otras personas, participando con ellas en situaciones en que las prácticas de oralidad, lectura y escritura se ponen en juego. Es decir, se aprenden los ‘usos comunicativos’ que otras personas hacen de hablar, de leer y de escribir. De ese modo, se aprende para qué sirven y qué se puede hacer con ellas (a partir de Tomasello (1999), según entrevista a Ana Teberosky en Selfa Sastre y Villanueva Roa, 2015).

La obligatoriedad de la enseñanza primaria –que tiene más de cien años de vigencia– tardó en asumirse como un *derecho universal*. Desde hace décadas, sin embargo, se considera logrado casi el 100% de asistencia de las niñas y los niños a los distintos años del nivel.¹¹ La escuela aloja a todas y a todos; en ese contexto

11. Se ha recuperado la permanencia en la escuela primaria, que había disminuido al regreso de la pandemia.

favorable, las aulas –sobre todo de la escuela pública– presentan grupos notablemente heterogéneos respecto, entre otros factores, al carácter de sus acercamientos a la cultura escrita.

La democratización del acceso al conocimiento exige hoy la formación de todos los alumnos –desde el comienzo mismo de la escolaridad– como intérpretes y productores competentes, autónomos y críticos de los diversos escritos que circulan en la sociedad. Concretar este propósito demanda de la escuela un fuerte compromiso dirigido a lograr que el ingreso de los niños a sus aulas implique para todos, necesariamente, ingresar a los distintos ámbitos del mundo letrado y no solo al conocimiento de las “primeras letras”.

[...]

Los conceptos de diversidad y alfabetización están estrechamente vinculados (Ferreiro, 2001). Diversidad de problemas con los que nos enfrentamos al producir o interpretar un texto, diversidad de propósitos del lector y del escritor, diversidad de prácticas de lectura y escritura, diversidad de estados de conocimiento de los niños con respecto a la escritura... Diversidad también de situaciones didácticas que corresponden a diferentes situaciones sociales en las que la lengua escrita está en juego, acercamiento de las intervenciones del docente a las conceptualizaciones de los niños, movilidad de los agrupamientos de los alumnos para que sus interacciones resulten lo más productivas que sea posible y para que el maestro pueda colaborar fuertemente con aquellos que más lo necesitan focalizando su intervención en problemas específicos... (Lerner y Kaufman, 2015a, p. 7).

Respecto a la enseñanza de la lengua, el *Diseño Curricular para la Escuela Primaria* de la Ciudad de Buenos Aires (Mendoza, 2004) ofreció un nuevo *modelo*. Por un lado, planteó en términos de *contenidos escolares* algunos aspectos de los conocimientos surgidos de las *ciencias de referencia*: la lingüística, la psicolingüística y, también, la sociolingüística. Pero, a la vez, necesitó transmitir *modalidades de enseñanza* que pudieran preservar a las *prácticas del lenguaje* del riesgo de ser asimiladas a las tradiciones pedagógicas vigentes durante tantos años.

Concebir [el objeto de enseñanza] como *prácticas del lenguaje* implica reconocer una responsabilidad mucho mayor que la de enseñar lengua, implica entender que el aprendizaje de la lengua tiene sentido en la medida en que esté incluido en el proceso de apropiación de esas prácticas (Mendoza, 2004b, p. 639).

[La formación de lectores y escritores] “implica poner énfasis en los propósitos de la lectura y la escritura en distintas situaciones –es decir, en las razones que llevan a la gente a leer y escribir–, en las maneras de leer, en todo lo que hacen los lectores y escritores, en las relaciones que lectores y escritores sostienen entre sí con respecto a los textos... (Lerner y Kaufman, 2015a, p. 9).



La formación de lectores y escritores requiere que las y los niños pongan en juego, al leer o al escribir, conocimientos lingüísticos y no lingüísticos. Las y los lectores tienen una participación activa en la interpretación del texto.

[...] lo que los lectores [...] comprenden depende tanto de lo que ellos mismos aportan a la transacción [entre el escritor y el lector a través del texto] como de lo que el autor aportó a su texto. El significado está en el lector y en el escritor, no en el texto. El escritor construye un texto con un significado posible que será utilizado luego por los lectores para construir sus propios significados. La efectividad de la lectura consiste en extraer el sentido de lo impreso, no en identificar correctamente las palabras. [...] Esto no significa que las características del texto no sean importantes o que escritor y lector sean independientes de ella. La comprensión se verá influenciada por el grado de capacidad que tenga el escritor para construir el texto y el lector para reconstruirlo y construir el significado. Pero este no pasa del escritor al lector (Kenneth Goodman [1994], cit. en Lerner y Kaufman, 2015b, p. 7).

Esta teoría fue decisiva para superar la idea de la lectura como descifrado o decodificación y rechazar su análisis en términos puramente perceptivos.

Revisemos los contenidos de Lectura y Escritura según se plantean en el *Diseño curricular bonaerense 2008* (Dirección General de Cultura y Educación, 2008a y 2008b), derogado en 2017, y en el *Curriculum Prioritario 2020-2021*¹² (Dirección General de Cultura y Educación, 2020), en el que se retoma el enfoque sostenido anteriormente.

La tarea del primer ciclo es introducir a los niños en el mundo letrado, y no sólo en el conocimiento de las “primeras letras” (Mendoza, 2004a, p. 359). (Véase Tabla 6.)

Se observan en las propuestas para niñas y niños de la Unidad Pedagógica¹³ dos de las cuatro *situaciones fundamentales: lectura a través del maestro y lectura de los niños por sí mismos*. Las otras dos se refieren, en el mismo sentido, a la escritura.

Las y los estudiantes se desempeñan como *lectores* al escuchar leer *al docente* y en los espacios posteriores y recurrentes de intercambio sobre lo leído: *siguen la lectura, reconstruyen la historia, vuelven las páginas en el momento oportuno, localizan fragmentos significativos o expresiones reiteradas en los textos*. Luego, el intercambio permite poner en común las variadas interpretaciones y enriquecer y ampliar las de cada lector.

12. Resolución N° 1872/2020 DGCE - Anexo 1 IF-2020-21075551-GDEBA-SSDGCyE, en consonancia con las Resoluciones CFE N° 363/20, N° 366/20 y N° 367/20, que dan marco a la reorganización institucional, curricular y de la enseñanza en el contexto de excepcionalidad generado por la pandemia de covid-19.

13. Primero y segundo año conforman un solo bloque, la Unidad Pedagógica, un período extendido en el que tiene lugar el proceso de adquisición inicial de la lectura y la escritura (Resolución N° 174/2012, CFE).



Tabla 6

CURRICULUM PRIORITARIO 2020-2021 Provincia de Buenos Aires, 2020 PRÁCTICAS DEL LENGUAJE Unidad Pedagógica (1º/2º año)	
Cuando los alumnos/as escuchan leer y comentan diversidad de obras, se enseñan los siguientes contenidos.	
Contenidos	Comentarios laterales ¹⁴
Escuchar leer al docente, seguir la historia desde la escucha.	Cuando las niñas y niños escuchan leer presencian el comportamiento lector del adulto y se familiarizan con el sentido de marcas o imágenes que aparecen en los textos y que orientan la lectura. La o el docente presta su voz a las niñas y a los niños quienes se constituyen como lectores al construir significados en torno a lo leído. Por ello, esta situación es fundamental y necesaria. Su frecuencia debe ser intensa.
Seguir la historia con el texto a disposición de las niñas y los niños, volver las páginas cada vez más oportunamente respecto de la lectura del docente.	
Intercambiar opiniones con otros lectores. Ampliar, corroborar, profundizar o rechazar las propias interpretaciones.	La conversación a partir de lo leído permite poner en común lo que cada uno o varios interpretaron o sintieron, escuchar a otras u otros y ampliar o ajustar su interpretación. La relectura del maestro de fragmentos o episodios significativos permite reencontrar las palabras divertidas de un personaje o la descripción del bosque que hizo sentir miedo a casi todas y todos.
Seguir la relectura a través de la o del docente de algunos pasajes y empezar a localizarlos en el texto.	La lectura del docente permite seguir las historias y el ritmo de las poesías. Niñas y niños tratan de acompañar los estribillos después de varias lecturas e, incluso, los localizan aproximadamente si disponen del texto escrito a la vista y empiezan a tomar en cuenta indicios: guiarse por la disposición de las estrofas en el texto escrito o por las imágenes que posibilitan, junto con algunos señalamientos del docente mientras lee, establecer esas relaciones.
Participar de la lectura y relectura del o la docente de canciones y poesías con el texto a la vista.	
Para ayudar a <i>leer por sí mismos</i> , la o el docente interviene sostenidamente y plantea a las niñas y a los niños verdaderos problemas de lectura: • dónde dice un enunciado que se sabe que está escrito, en el contexto de un texto que lo contiene; • qué dice en una parte de la escritura cuando se está en condiciones de hacer anticipaciones ajustadas [porque se conoce el texto]; • cómo dice exactamente algo que se sabe que dice” (Dirección General de Cultura y Educación, 2008a, p. 146).	

continúa en la página siguiente

14. Los comentarios se hallan lateralmente ubicados en la versión del *Curriculum Prioritario* 2020-2021, por eso los llamamos *laterales*.



viene de la página anterior

Comenzar a leer por sí mismo algunos textos más despejados o fragmentos de textos extensos conocidos porque se han trabajados en el aula.	Las niñas y niños pueden leer por sí mismos cuando se enfrentan a un texto impreso (o digital) y pueden anticipar su significado poniendo en relación lo que creen (o saben) que está escrito con lo que encuentran en el texto para confirmar, modificar o rechazar sus hipótesis. Estas situaciones requieren que los textos sean previsibles porque las y los chicos cuentan con indicios –las letras, las imágenes– en los que pueden apoyarse: saben qué dice exactamente cuando ha sido memorizado porque la maestra o el maestro leyó lo que allí dice varias veces.
Leer por sí mismo textos breves o fragmentos de textos extensos de contenido conocido, guiándose por índices provistos por el material escrito.	Los textos “despejados” favorecen la lectura por sí mismos; son aquellos que se distribuyen en la página de manera que ciertas o todas las palabras o enunciados quedan visibles, con blancos o imágenes a su alrededor a diferencia de los textos “continuos”. Las poesías para los pequeños suelen ser textos despejados y también algunos cuentos de estructura repetitiva con ilustraciones y textos repartidos en cada página.
Ensayar la lectura en voz alta por sí mismo de textos breves o pasajes de cuentos tradicionales con muchos diálogos entre personajes.	Ensayar la lectura en voz alta en el interior de textos extensos en los que la o el docente puede circunscribir fragmentos con sentido para centrar en ellos la práctica de lectura por sí mismo o compartida con la o el docente o un o una compañera.

En las situaciones de *lectura por sí mismos* es fundamental la intervención sistemática y sostenida del maestro o la maestra. Las niñas y los niños memorizan a menudo diálogos entre personajes o episodios del cuento. Saben muy bien *qué dice* en ese fragmento que recuerdan.

Pero el o la docente dispone de tres intervenciones muy probadas en situaciones de investigación didáctica. Según la distancia que manifiesta cada niño para atreverse a leer por sí mismo, la maestra o el maestro: 1) *pide localización* –¿dónde dice?–, e insiste: *¿desde dónde hasta dónde dice “qué ojos tan grandes tienes”?*; 2) *pide indicar dónde dice una parte determinada de la frase*: ¿dónde dice “ojos”? *A ver, marcá desde dónde hasta dónde dice “ojos”. ¿Dice “ojos” o dice “orejas”? ¿en qué te fijaste para darte cuenta?* Y, 3) *pide la lectura textual, tal como dice lo que el niño ya sabe que dice*: *Espejo, espejito // ¿quién es la más bella del reino?* E insiste: ¿Qué le pregunta la madrastra al espejo? ¿Le pregunta *“quién es la más bella”* o *“quién es la más linda”*? *Fijate dónde dice.*

Estas intervenciones –a partir de un texto muy conocido por los niños– dirigen la mirada de los estudiantes hacia las letras; la “b” de *bella* permite confirmar que dice “bella” y no dice “linda”. Pero se preserva, antes que nada, el sentido de los textos.

Recurrimos al *Diseño Curricular* (Dirección General de Cultura y Educación, 2008b) para detenernos en el segundo ciclo:

“La enseñanza de las prácticas del lenguaje en el segundo ciclo”

Prácticas del Lenguaje se propone como espacio de *enseñanza y aprendizaje de la lengua en uso*, por esa razón se ponen en primer plano las distintas acciones que se realizan a través del lenguaje: leer, escribir, tomar la palabra y ser un oyente atento. En la vida social, las personas hacen uso del lenguaje en diferentes situaciones y

con variados propósitos: enfrentar una entrevista de trabajo, presentarse en una reunión, rendir un examen, solicitar un producto; se lee para entretenerse, para descubrir cómo se opera un nuevo teléfono, para conocer las contraindicaciones de un medicamento [...]; se escribe para dejar un recado a alguien ausente, para comunicarse con otro a través de un mensaje de texto o de correo electrónico, para plantear una queja o reclamo formal, para emitir una opinión fundamentada. Siempre, a través de estas acciones se establecen distintas interacciones sociales que pueden estar más o menos institucionalizadas. Las prácticas del lenguaje son, entonces, *formas de relación social que se realizan a través del uso del lenguaje* (Dirección General de Cultura y Educación, 2008b, p. 96).

Como se ve, las prácticas del lenguaje sostienen su presencia en la última etapa de la escuela primaria: *enseñanza y aprendizaje de la lengua en uso... Las prácticas del lenguaje son formas de relación social que se realizan a través del uso del lenguaje*.

Compartimos algunas de las *prácticas sociales de escritura* que plantea el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, segundo ciclo (Dirección General de Cultura y Educación, 2008b). (Véase Tabla 7.)

Se trata de sustituir una forma de enseñanza, asentada en mostrar un ejemplo paradigmático y [extraer] sus características básicas, la definición de conceptos gramaticales, [...] fuera de un contexto real de uso, [...] por *situaciones planificadas a propósito del uso [...] de las prácticas del lenguaje, de problemas y desafíos enunciativos, del contexto, de los textos y las frases de esos textos*. [A partir de las preguntas y las dudas que han ido surgiendo o que el maestro/a mismo suscitó], se proponen, entonces, situaciones de reflexión contextualizadas en las prácticas del lenguaje [y, posteriormente,] la reflexión descontextualizada, en el marco de situaciones de enseñanza planificadas para producir reflexiones acerca del lenguaje (Dirección General de Cultura y Educación, 2008b, p. 128). Detectar repeticiones innecesarias y probar diferentes recursos gramaticales para evitarlas; resolver dudas de normativa lingüística a partir de la reflexión sobre lo que se escribió (Dirección General de Cultura y Educación, 2008b, p. 107).

LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN LAS AULAS

El citado *Diseño* del 2004 (Mendoza, 2004a y 2004b), como se dijo, dio origen a otros documentos curriculares de *prácticas del lenguaje* e, incluso, al *Diseño Curricular* de la Provincia de Buenos Aires del año 2008 (Dirección General de Cultura y Educación, 2008a y 2008b).¹⁵ Marcó sin duda una etapa para la enseñanza del lenguaje.

15 El *Diseño Curricular* se reemplazó en 2017. El nuevo diseño preserva aspectos del anterior pero anula la concepción de las Prácticas del Lenguaje como contenidos de enseñanza y retoma la orientación *desde el conocimiento de las letras hacia el sentido de lo escrito*.



Tabla 7

PRÁCTICA DE LA ESCRITURA Segundo ciclo	
Contenidos	Ampliaciones
Planificar antes de escribir y mientras se está escribiendo.	El maestro/a invita a los chicos a hacer previsiones sobre el escrito –qué escribirán y cómo conviene hacerlo–. La planificación constituye un momento muy importante frente a la decisión de escribir. Un trabajo planificado y discutido habilita el escrito “imperfecto”, con marcas y tachaduras y requiere la necesaria <i>relectura</i> para ir mejorando el texto.
Definir cuál va a ser la posición del enunciador dentro del texto y sostenerla en el escrito.	El narrador es la voz del texto. La primera persona supone un acercamiento al punto de vista del narrador con lo dicho, mientras la tercera persona mantiene cierta distancia respecto de lo enunciado. A medida que los chicos avanzan en la práctica de la escritura van evaluando de qué modo los distintos puntos de vista comprometen el avance de la acción en un texto narrativo.
Consultar con compañeros y con el docente mientras se escribe y/o leerles o pedirles que lean lo que se ha escrito.	La relectura entre pares y por parte del docente de las primeras versiones para su corrección o adecuación progresiva, permite pensar la escritura como reescrituras sucesivas, que vayan afianzando la reflexión sobre las particularidades del texto escrito. Como en todas las situaciones de escritura, es imprescindible abrir espacios que permitan la revisión sistemática de lo escrito no solo en el momento de la producción, sino también de manera diferida.
Consultar diferentes materiales de lectura.	Mientras escriben, buscan información y consultan para asegurar la calidad de su escrito y la pertinencia de los datos. Los chicos aprenden a solicitar información tanto a sus compañeros como al maestro/a o a lectores más expertos, o a mirar otras fuentes para poder avanzar –otros textos del mismo género, diccionarios, etc.–
Revisar el propio texto mientras se está escribiendo y las distintas versiones hasta alcanzar un texto que se considere bien escrito.	Leer y revisar lo que se está escribiendo es esencial en el proceso de escritura; los chicos necesitan la orientación del docente: buscar cohesión entre los párrafos ya escritos y los siguientes, revisar que el texto mantenga su unidad temática (coherencia), evaluar si se cumple el propósito para ese escrito. (“¿Estará bien si en un cuento de terror revelamos de entrada quién es el que provoca todos los males?”), controlar la ortografía y la puntuación, revisándolas antes de dar por finalizado el escrito, así como volviendo su mirada en cada nueva versión que se va redactando.

Sin embargo, la estructura textual de los planes de estudio históricos que hemos revisado hasta aquí, de los programas y lineamientos curriculares, así como sus listados de contenidos *reconocibles en cuanto contenidos de Lengua o Lenguaje*,

no facilitó en muchas escuelas la tarea de advertir que los nuevos conocimientos acerca de las *prácticas sociales del lenguaje* expresan contenidos *a enseñar en el ámbito escolar*.

La tradición escolar, como hemos visto, instaló con fuerza en la escuela la idea de que la lectura es el producto de un proceso perceptivo-visual. Desde la época hispánica hasta los lineamientos curriculares de la segunda mitad del siglo pasado, las niñas y los niños aprendieron “letra por letra”, las unieron y, a partir de ello accedieron –o no– al sentido de lo escrito.

Ahora bien, la posibilidad de acceder al significado no debe estar reservada a aquellas y aquellos estudiantes que disponen de los conocimientos de los que el texto da cuenta de manera no explícita (*a qué lectores se dirige, con qué propósito, es pertinente el texto para esos lectores, cumple sus propósitos*). Y más aún.

Tomemos el ejemplo de la lectura de un artículo periodístico en la clase. No es posible limitarse a hacer un análisis de aspectos internos, de la manera en que se redacta el título –con sustantivos más que con verbos y condensando el sentido de la nota–, de una observación de los verbos en condicional, lo que no permitiría confirmar la veracidad de la información... Aunque este análisis es necesario, el mismo cobra su sentido en relación con el rol de la prensa en el país, con su credibilidad, con el lugar que el periódico tiene en el entorno cotidiano de los jóvenes lectores..., dicho de otro modo, con las prácticas sociales, lingüísticas y no lingüísticas, más o menos comunes y familiares de los alumnos.

Lo que hace a la especificidad del lenguaje, considerado como práctica social y como actividad, no puede reducirse solamente al funcionamiento textual, a una simple equivalencia entre una función del lenguaje –argumentar, seducir, solicitar...– y los elementos lingüísticos. Pero es también esta especificidad del lenguaje, lo que hace que los saberes movilizados en sus prácticas sean difícilmente identificables y por lo tanto difícilmente enseñables para muchos docentes y en el ámbito escolar (a partir de Bautier y Bucheton, 1997).

Muchas y muchos maestros, docentes comprometidos con su tarea, cuidadosos y preocupados por sus estudiantes, identifican a menudo la enseñanza de la lectura con la enseñanza de la lectura oral. La interpretación de lo leído suele evaluarse casi únicamente a través de cuestionarios que se refieren a la literalidad del texto, e incluso las preguntas se plantean siguiendo el orden en que los contenidos se proponen en él.

En el plan de estudios de 1937 lo máximo que se esperaba de los estudiantes era que *captaran la idea central del texto* en las instancias de lectura silenciosa. La posibilidad de que el estudiante localizara, por ejemplo, la expresión o el fragmento que le había permitido advertir que el *Gato con Botas* mentía –lo cual no está dicho expresamente por el narrador– no estaba considerada.

Esa práctica social de los buenos lectores –*inferir lo no dicho*– da lugar a discusiones entre las y los lectores, a relecturas y, principalmente, a que las y los pequeños o jóvenes lectores descubran que pueden –y necesitan– inferir *lo no dicho*, colaborar con el autor y construir sus propios significados.



El *autocontrol de la comprensión* que permite advertir una incoherencia –o *creer que la hay*– lleva a releer..., pero no está observado como un tema a hacer evidente para las y los estudiantes en el proceso de formación del lector. Se trata por supuesto de aspectos que los buenos lectores ponen en práctica en su propia interpretación de lo leído, pero no se plantean como contenidos de la enseñanza.

Persisten, por otra parte, las discusiones por *el tipo de letra*, cursiva o imprenta, como un reclamo recurrente entre docentes. Es decir, el trazado sigue formando parte de la preocupación de la escuela en tiempos de teclado y pantalla.

Es necesario multiplicar los espacios entre docentes para la discusión sobre la enseñanza. Resulta imprescindible analizar y emplear modos de intervención *con los niños de la Unidad Pedagógica para que accedan a la alfabetización del sistema de escritura al tiempo que amplían su recorrido lector, participan de los intercambios sobre lo leído, dictan textos a su docente o escriben entre varios –aunque no logren hacerlo de manera totalmente convencional– sobre lo que leyeron o se trabajó en clase...*

Resulta imprescindible asimismo asumir que ciertas *prácticas del lenguaje* requieren ser reconocidas como contenidos de enseñanza: *cómo hacer presente –y sostenida– la práctica de leer las propias escrituras, de observar los aspectos que necesitan mejorarse hasta poder apropiarse de los recursos con los que lograr hacerlo.*

REFERENCIAS

- Balduzzi, J. G. (2017). Escolarización y construcción del Estado en el siglo XIX en América Latina [Resumen]. Eventos Académicos, 39º ISCHE. *Educación y emancipación*. <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/ische/39ische/paper/view/352>
- Barrios, L. y Robertazzo, G. (noviembre 2019). Los inicios de la política lingüística en la Argentina. El Proyecto de Ley del diputado Indalecio Gómez. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas* (Universidad Nacional de Córdoba), (11), 75-87.
- Bautier, E. y Bucheton, D. (1997). ¿Las prácticas sociales del lenguaje en la clase de francés? ¿Qué desafíos? ¿Cuáles procesos? [Trad. Flora Perelman]. *Repères Institut National de Recherche Pédagogique*, 15(13), 11-25.
- Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros. (s.f._a). *Historia e investigación. Prácticas en el aula (1880-1910)* (Serie Memoria e Historia de la Educación Argentina). Buenos Aires: BNMM. http://www.bnm.me.gov.ar/proyectos/medar/historia_investigacion/1880_1910/practicas_aula/index.php
- Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros (s.f._b). *Historia e investigación. Hallazgos* (Serie Memoria e Historia de la Educación Argentina). Buenos Aires: BNMM. http://www.bnm.me.gov.ar/proyectos/medar/historia_investigacion/hallazgos/index.php
- Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros. (s.f._c). *Políticas educativas. Programas de estudio* (Serie Memoria e Historia de la Educación Argentina). Buenos Aires: BNMM. http://www.bnm.me.gov.ar/proyectos/medar/historia_investigacion/1930_1945/politicas_educativas/programas_estudio.php

- Botrel, J.-F. (1998). Teoría y práctica de la lectura en el siglo XIX: el arte de leer. *Bulletin Hispanique*, 100(2), 577-590.
- Bourdieu, P. (2014). ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Buenos Aires: Akal.
- Broitman, C. y Charlot, B. (2014). La relación con el saber. Un estudio con adultos que inician la escolaridad. *Educación matemática*, 26(3), 7-35.
- Consejo Nacional de Educación (1937). *Programas para las escuelas comunes de la Capital Federal*. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000711.pdf>
- De Guibert, M. (1988). *Historia de la Educación Argentina* (Serie Demanda de Información Educativa, (21)). Buenos Aires: Centro de Documentación e Información Educativa del Ministerio de Educación y Justicia. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002785.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación. (2008a). *Diseño Curricular para la Educación Primaria, Primer Ciclo*. La Plata: DGCyE. <https://isfd54-bue.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio/o/93/primaria1ciclo.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación. (2008b). *Diseño Curricular para la Educación Primaria, Segundo Ciclo*. La Plata: DGCyE. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/diseniocularparaeducacionprimaria2ciclo.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación (octubre 2020). *Curriculum Prioritario 2020-2021. Niveles y modalidades. Resolución N° 1872/2020 DGCYE - ANEXO 1 IF-2020-21075551 - GDEBA - SEDGCYE*. La Plata: DGCyE. <https://abc.gob.ar/secre-tarias/sites/default/files/2021-05/Curriculum%20Prioritario%202020-2021.pdf>
- Escolano, A. (dir.). (1992). *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid/Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez/Pirámide.
- Lerner, D. y Kaufman, A. M. (2015a). *Documento transversal N° 1. La alfabetización inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Lerner, D. y Kaufman, A. M. (2015b). *Documento transversal N° 2. Leer y aprender a leer*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Lerner, D. y Kaufman, A. M. (2015c). *Documento transversal N° 3. Escribir y aprender a escribir*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Mauceri, M. L. y Ruiz, G. (2009). La finalización de la educación primaria nacional. Los últimos años de la acción directa del Estado nacional en la educación primaria. Período 1961-1978. *Anuario de Historia de la Educación*, (10), 1-22. <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/288/292>
- Mendoza, S. (dir.). (2004a). *Diseño curricular para la escuela primaria: primer ciclo de la escuela primaria/educación general básica*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula.
- Mendoza, S. (dir.). (2004b). *Diseño curricular para la escuela primaria: segundo ciclo de la escuela primaria/educación general básica* (tomo 2). Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula.



- Ministerio de Cultura y Educación. (1972). *Lineamientos Curriculares de 1º a 7º grados*. Buenos Aires: Centro Nacional de Documentación e Información Educativa. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005441.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. (1950). *Programa de Instrucción Primaria 1949*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Enseñanza Primaria. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000724.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. (1954). *Programa de Educación Primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires: Dirección Nacional de Enseñanza Primaria. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004506.pdf>
- Palamidessi, M. (2004). *El cambio de currículum en la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980)* [Documento de trabajo, (14)], Escuela de Educación, Universidad de San Andrés. <https://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/handle/10908/526>
- Portnoy, A. (1937). *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la Ley 1420*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005951.pdf>
- Rodríguez, M. E. (1995). “Hablar” en la escuela. ¿Para qué?... ¿Cómo? *Revista Latinoamericana de Lectura. Lectura y Vida*, 16(3). http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Rodriguez.pdf
- Ruiz, G., Marzoa, K., Mauceri, M. L., Molinari, A. y Schmidt, M. (enero-diciembre 2008). La estructura académica del sistema educativo analizada a partir de los contenidos de la enseñanza. La educación básica durante las primeras décadas del siglo XX. *Anuario de Investigaciones*, (15), s.p. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862008000100057
- Ruiz, G., Muiños, C., Ruiz, M. y Schoo, S. (2009). La estructura académica del sistema educativo transformada: la impronta del peronismo. *Anuario de Investigaciones* (Universidad de Buenos Aires), (XVI), 265-276. <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139945065.pdf>
- Selfa Sastre, M. y Villanueva Roa, J. (2015). La enseñanza de la lectura y la escritura hoy. Entrevista a Ana Teberosky Coronado. *Investigaciones sobre lectura*, (4), 125-135.
- Suteba. (s.f.). 8 de julio: Se funda el CNE. *Siete3Siete, Nuestra Revista Digital*. http://www.bnm.me.gov.ar/proyectos/medar/historia_investigacion/1880_1910/politicas_educativas/autoridades_consejo.php

Recepción: 20/04/2023

Aceptación: 10/06/2023

Presencia de la lengua guaraní en una escuela secundaria pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

RESUMEN

En este artículo, desde los aportes teórico-metodológicos de la lingüística antropológica (Duranti, 2000) y desde los estudios sobre educación e interculturalidad (cfr. Rockwell, 2018), estudiamos la presencia de la lengua guaraní en una escuela secundaria pública ubicada en la Villa 21-24 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El objetivo de este trabajo consiste en describir y analizar la situación socioetnolingüística de estudiantes de cuarto año en relación con algunas tensiones observadas en torno a la lengua guaraní. Para abordar la temática planteada, realicé un trabajo de campo intensivo de carácter etnográfico, que se integra en una investigación de mayor alcance que se está llevando a cabo en el marco de la tesis de maestría en Educación. Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas (Universidad de Buenos Aires).

PALABRAS CLAVE

Interculturalidad ▪ educación ▪ lengua guaraní ▪ escuela secundaria

TITLE

Presence of the Guarani Language at a Public Secondary School in the City of Buenos Aires

* Camila F. Lozada es licenciada y profesora en Letras (Universidad de Buenos Aires, UBA). En 2020 culminó el postítulo en Ciencias del Lenguaje (I.S.P. "Dr. Joaquín V. González"). En la actualidad, continúa sus estudios de posgrado para la obtención del título de magíster en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (UBA). En cuanto a su actuación profesional, se desempeña como profesora de Lengua y Literatura y de talleres de escritura en el sistema público de enseñanza media y terciaria. Filiación: Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires). Correo electrónico: camilaflorencialozada@gmail.com

ABSTRACT

In this paper, drawing on the theoretical and methodological contributions of anthropological linguistics (Duranti, 2000) and studies on education and interculturality (cf. Rockwell, 2018), we examine the presence of the Guaraní language in a public high school located in Villa 21-24 in the Autonomous City of Buenos Aires. The objective of this study is to describe and analyze the socio-ethnolinguistic situation of fourth-year students in relation to certain tensions observed regarding the Guaraní language. To address the proposed topic, I conducted an intensive ethnographic fieldwork, which is part of a broader research project being carried out within the framework of a Master's thesis in Education. Critical pedagogies and socio-educational issues (University of Buenos Aires).

KEYWORDS

Interculturality ▪ education ▪ Guaraní language ▪ secondary school

INTRODUCCIÓN

Según señala Censabella (2010), Argentina es un país multilingüe en razón de la existencia de diversas lenguas indígenas en el territorio nacional. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), nos encontramos con un porcentaje significativo de estudiantes que hablan/entienden otra lengua además del español como el guaraní, el quechua o el aimara. Sin embargo, esta ciudad aún no ha implementado la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que establece la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN, 2006), en las escuelas a las que asisten estudiantes que hablan una lengua de origen indígena, entre ellos y ellas, hablantes de guaraní paraguayo (Ciccone, 2021), en parte debido a la percepción de que en los centros urbanos no existe población indígena o migrante que hable lenguas indígenas. A este respecto, Ciccone (2021) señala que, dado que la EIB es solamente concebida como una política pública destinada hacia la población que se autorreconoce indígena, se invisibiliza a la población migrante hablante de lenguas de origen indígena y a la población criolla proveniente de provincias argentinas en las cuales también se habla dicha lengua. Incluso, según esta autora, la lengua guaraní en contextos educativos puede ser entendida como una lengua de migración.

En general, y como consecuencia de los movimientos migratorios de las últimas décadas, los contextos urbanos se caracterizan por su riqueza cultural y lingüística. Particularmente, CABA recibe tanto migrantes internos provenientes de las provincias, como migrantes de países limítrofes y de países de la región. Según el *Anuario de Estadística Educativa de la CABA* (2020), los distritos escolares N° 5 y N° 19 son los que tienen el mayor porcentaje de alumnos extranjeros en la educación común del nivel secundario del sistema público de enseñanza. En el caso del distrito N° 5, el 12,8% de los alumnos y las alumnas de la educación común del nivel secundario son extranjeros, provenientes de Paraguay (el 6,5%), de Perú (2,4%) y de Bolivia (2,3%), entre otros orígenes. En el distrito N° 19, el 13,5%



de los alumnos del nivel secundario son extranjeros, distribuidos de la siguiente manera: Bolivia, 7,2%; Paraguay, 3,7% y Perú, 2%.

Para abordar la temática de la diversidad lingüística y cultural en la escuela secundaria, realizamos un trabajo de campo intensivo en una escuela secundaria pública ubicada en el distrito escolar N° 5 en la que gran parte del alumnado es de origen paraguayo y habla o comprende en diversos grados la lengua guaraní. Además, la escuela cuenta con migrantes internos de Corrientes y Misiones, que también tienen contacto con la lengua guaraní. Finalmente, se encuentra en menor medida un número de estudiantes provenientes de Bolivia, que tienen contacto con el quechua, y también de Perú. De esta manera, presentamos algunos avances de investigación, producto del trabajo de campo realizado en 2022.

Las preguntas problematizadoras que guían este trabajo son las siguientes: ¿qué sentidos cobran la presencia o la ausencia de las lenguas indígenas y/o de migración en las clases? ¿En qué claves se interpretan los saberes de los alumnos y las alumnas que hablan o conocen lenguas indígenas o de migración? ¿De qué modo surgen en el aula las variedades lingüísticas de los estudiantes en contacto con otras lenguas de origen indígena?

Creemos que el contexto urbano resulta un espacio propicio para nuestras indagaciones ya que la presencia de saberes y culturas indígenas y migrantes no suele ser abordada en las grandes ciudades. Por su parte, los estudios sobre interculturalidad y educación han estado concentrados en el nivel primario, el máximo nivel de enseñanza obligatorio en Argentina hasta 2006. En este sentido, el presente artículo se propone como un aporte al estudio de la lengua guaraní en la escuela secundaria en contextos urbanos. Retomando los planteos sobre justicia en educación (Terigi, 2014), podemos afirmar que una escuela justa debería promover la inclusión de los y las migrantes en las prácticas escolares y pedagógicas que hablan guaraní. De esta manera, el hecho de que muchos alumnos y alumnas sean bilingües español-guaraní debería ser considerado no como una situación de vulnerabilidad, sino todo lo contrario: como una posibilidad para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas y de calidad. En casos de bilingüismo de los estudiantes migrantes en zonas urbanas, Terigi (2014) remarca la importancia de valorar la positividad de este hecho para el aprendizaje de la lengua escolar, en lugar de interpretarlo en clave de déficit.

A continuación, presentamos una fundamentación del estudio, el abordaje metodológico y la descripción del trabajo de campo realizado. Más adelante, analizamos los datos obtenidos a partir del relevamiento socioetnolingüístico de la población y recabamos algunas tensiones observadas en torno a las variedades del español y el idioma guaraní. Finalmente, comentamos las conclusiones a las que hemos arribado.

FUNDAMENTACIÓN

Para nuestra investigación, consideramos que la lingüística antropológica y los estudios sobre interculturalidad y educación constituyen un acervo teórico de gran importancia.



La lingüística antropológica, tal como ha sido definida por Duranti (2000), se encarga del “estudio del lenguaje como recurso de la cultura, y del habla como una práctica cultural” (p. 21). Los sujetos de estudio, es decir, los hablantes, son considerados como actores sociales, miembros de comunidades complejas. En palabras de Duranti (2000):

La singularidad de la antropología lingüística reside, en otra parte, más concretamente, en su interés por los hablantes como actores sociales, en el lenguaje como condición y resultado de la interacción social, en las comunidades de habla como entidades simultáneamente reales e imaginarias cuyas fronteras están constantemente rehaciéndose y negociándose a través de miles de actos de habla. (p. 26)

Con respecto a las investigaciones en el campo de la interculturalidad, numerosos estudios (entre ellos, Mendoza Zuany et al., 2015; Rockwell, 2018 y Moya, 2019) han resaltado la necesidad de la diferenciación entre las categorías teórico-políticas de “interculturalidad”, por un lado, y “multiculturalidad”, por el otro. En su análisis sobre la civilidad y la diversidad cultural, Rockwell (2018) reconoce que “la interculturalidad, a diferencia de la multiculturalidad, intenta enfocarse en lo que ocurre entre los grupos para comprender los procesos culturales dinámicos y creativos en contexto” (p. 207). Asimismo, se señala la importancia de comprender el concepto de cultura en términos de diálogo (Rockwell, 2018), como un elemento central para las políticas interculturales en educación (Pagliaro, 2012). Por su parte, Moya (2009) define a la interculturalidad como la relación entre culturas en conflicto, insertas en una estructura de poder. Además, sugiere emplear el término interculturalidad por sobre multiculturalidad y/o multietnicidad, ya que estos últimos retoman el discurso de la tolerancia y la coexistencia pacífica.

Diversos estudios han trabajado la cuestión de la política educativa en relación con la interculturalidad de nuestro país, más específicamente, han analizado los alcances y las limitaciones de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), incluida en la Ley de Educación Nacional (LEN, 2006).

En Argentina, la sanción de la LEN significó un cambio de rumbo con respecto a la política educativa de los años noventa, ya que en términos de Gluz (2018), implicó un “verdadero baluarte simbólico de la contrarreforma en el campo escolar, que desplaza –sin abandonar– el discurso de la equidad para centrarse en la igualdad” (p. 8). Desde el planteo de Feldfeber y Gluz (2019), se entiende el derecho a la educación en clave de democratización, en el sentido de que esta última implica “la garantía estatal de la materialización y vigencia efectiva de los derechos consagrados” (p. 24) y “el reconocimiento de derechos emergentes [...]” (O’Donnell, 2008, cit. en Feldfeber y Gluz, 2019, p. 24).

En diálogo con el Artículo 75 de la Constitución Nacional (1994), la LEN establece como uno de los fines de la política educativa nacional “asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación” (LEN, 2006, Art. 11, Inc. “ñ”).



Además, recordemos que el Capítulo XI de la Ley de Educación Nacional (2006) incluye el sentido y la orientación de la modalidad EIB: “La Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias” (LEN, 2006, Cap. XI).

Se trata del reconocimiento de derechos emergentes de los pueblos indígenas, como el derecho a “recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida” (LEN, 2006, Cap. XI).

Desde la antropología, Hirsch y Serrudo (2010), si bien no analizan en detalle la modalidad EIB propuesta en 2006, trazan un panorama general de la educación escolar en comunidades indígenas, con especial énfasis en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Dichas autoras reconocen que los programas de EIB, aunque limitados y deficientes en muchos aspectos, contribuyen al reconocimiento de la multiétnicidad y de la diversidad presente en las escuelas de la Argentina:

[...] [L]a práctica EIB en la Argentina, aún con todas sus deficiencias y limitaciones, constituye un modelo alternativo a una educación normativista y a la construcción de una ciudadanía hegemónica y, en consecuencia, posibilita, aún incipientemente, el reconocimiento de la diversidad étnica, lingüística y cultural del país (Hirsch y Serrudo, 2010, p. 39).

Más recientemente, Hecht (2020) reconstruye un panorama sobre la modalidad EIB en Argentina, del que destacamos el progreso en la definición de políticas públicas y en la normativa específica, al mismo tiempo que señala las dificultades en la implementación y la concentración, en la práctica, en los niveles inferiores de escolarización. En este sentido, la educación de y con indígenas y migrantes en el nivel medio de enseñanza no ha sido abordada de manera sistemática, en tanto los estudios se han focalizado en la educación básica. A este respecto, Novaro y Diez (2015) señalan la exclusión de la población migrante de estos espacios escolares debido a “sus formas subordinadas de estar en la escuela”, mientras que Villa et al. (2009) mencionan que las propuestas educativas que toman como “punto de partida el reconocimiento de distintas experiencias culturales vinculadas a pueblos originarios, jóvenes, mujeres y migrantes” han dejado de lado la escolarización de jóvenes y adultos.

Ahora bien, tal como señalan diversos especialistas (cfr. Moya, 2019; Rockwell, 2018; Villa et al., 2009), en la agenda educativa latinoamericana queda pendiente la sistematización y el ordenamiento de la educación intercultural para el conjunto de las sociedades nacionales que involucre a todos los sujetos sin construir la otredad como diferencia, usualmente empleada para lograr la asimilación a las culturas “dominantes”.

Desde los estudios lingüísticos, Ciccone (2021) considera que la Ley de Educación Nacional “no prevé que deba aplicarse una educación bilingüe e intercultural a los estudiantes en general, incluso en escuelas con estudiantes que hablan una lengua de origen indígena y no se reconocen como pertenecientes a un pueblo indígena” (p. 365). Además, señala el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la cual cuenta con una importante población migrante en las escuelas, pero en cuyo territorio no se aplica esta modalidad del sistema educativo.

ABORDAJE METODOLÓGICO

Para llevar a cabo esta investigación, realicé un trabajo de campo intensivo a partir de los aportes de la etnografía, en una escuela de Educación Media Común del sistema público de enseñanza de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Específicamente, seleccioné una escuela media perteneciente al distrito escolar N° 5, ya que a partir de algunas observaciones informales pudimos recabar que dicha escuela cuenta con una proporción significativa de alumnos y alumnas que tienen contacto con la lengua guaraní y, en menor medida, con la lengua quechua. Como han señalado algunos alumnos algunas alumnas y docentes, sus familias han migrado a la Argentina provenientes en su mayoría de Paraguay, pero también de Bolivia y Perú.

En una primera instancia, elaboramos un relevamiento socioetnolingüístico de los y las hablantes (Pacor et al., 2015) y, posteriormente, analizamos la presencia del idioma guaraní en la escuela, a partir de algunas tensiones observadas respecto de las variedades del español y de la lengua guaraní.

Con respecto a la recolección de datos, empleamos la estrategia de la triangulación de datos. Principalmente nos dedicamos a la participación-observación en clases de Lengua y Literatura de tres cursos de cuarto año en una escuela secundaria pública del distrito N°5, ubicada en la Villa 21-24 de Barracas. Teniendo en cuenta los grados entre la observación y la participación que señala Guber (2005), cumplimos el rol de participante observadora en las aulas de cuarto año. A su vez, nos valemos de la recolección de fuentes secundarias (anuario estadístico educativo) y de fuentes primarias (entrevistas a informantes clave y encuestas a estudiantes).

BREVE DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

En el marco del trabajo de campo llevado a cabo durante 2022, realizamos una serie de visitas a una escuela secundaria ubicada en la Villa 21-24 del barrio porteño de Barracas. Para este artículo, trabajamos con los datos obtenidos a partir de la participación-observación en clases de Lengua y Literatura de cuarto año, de las encuestas realizadas a los estudiantes de ese mismo año y de entrevistas efectuadas a docentes de la asignatura. Llevamos a cabo una actividad enmarcada



en la asignatura Lengua y Literatura con tres grupos de estudiantes de cuarto año con los objetivos de: (i) presentar mi participación en la escuela; (ii) recabar datos para realizar un diagnóstico sociolingüístico; y (iii) contribuir a la visibilización de la lengua guaraní y de las variedades del español en contacto con dicha lengua. La propuesta pedagógica, anticipada a las docentes del curso, consistió en la lectura y el comentario de un cuento de la autora argentina Hebe Uhart, titulado “Bernardina”, en el que una mujer migrante paraguaya que vive en Buenos Aires cuenta en primera persona su historia de migración y de vida, utilizando un estilo narrativo que retoma recursos de la oralidad. Como modos de otorgar verosimilitud al relato, la narradora cuenta su historia en una variedad del español en contacto con la lengua guaraní e incluye también algunas palabras en esta última lengua.

La actividad se desarrolló en dos o tres encuentros, dependiendo de los tiempos de cada curso, y estuvo guiada por una serie de preguntas que orientaban a reflexionar sobre la cuestión lingüística (las variedades del español en Buenos Aires y en Paraguay, el empleo de la lengua guaraní por parte de la narradora del cuento) y sobre la situación de migración de la protagonista. Tanto la investigadora como la profesora a cargo del curso guiaron la actividad orientando el debate generado durante la lectura y después de esta. La modalidad de trabajo fue diferente con cada grupo, dadas las características del grupo y la propuesta de la docente a cargo. En dos de los cursos, los y las estudiantes respondieron las preguntas por escrito, luego de la puesta en común sobre el cuento leído. En cambio, en otro curso, se trató de un intercambio oral a partir de la guía de preguntas estipulada.

Luego de esta actividad, los y las estudiantes contestaron una breve encuesta sociolingüística de manera anónima. Esta consistió en una serie de preguntas sobre el origen de los y las estudiantes y sus familias, sobre la frecuencia y los contextos de uso del español y otras lenguas. Consideramos que el orden de las actividades desarrolladas junto a estudiantes y docentes (primero la conversación en torno a un cuento disparador y luego la encuesta sociolingüística) constituyó una estrategia favorable para lograr que los y las estudiantes no se sintieran cohibidos por la investigadora ni sintieran vergüenza lingüística.

RELEVAMIENTO SOCIOETNOLINGÜÍSTICO DE LA POBLACIÓN

Comenzamos esta exposición por el comentario de los datos arrojados por las encuestas completadas por 38 estudiantes de cuarto año (4º A, B y C) del turno mañana con el objetivo de caracterizar la situación sociolingüística de los y las estudiantes.

Por un lado, con respecto al origen de los y las estudiantes y sus familias, podemos enunciar que la nacionalidad del padre y/o de la madre de casi la mitad (47%, 18 en total) es paraguaya, mientras que solo 6 de los encuestados y

las encuestadas (15,79%) nació en Paraguay. Si sumamos a quienes tienen padres argentinos, pero tienen familia que vive en Paraguay (3 en total), podemos recabar que hay un 55,26% de los alumnos y las alumnas que tienen familia de origen paraguayo (21 en total). También, en el grupo encuestado, aunque en un número mucho menor, encontramos familias provenientes de Venezuela, Perú, Brasil y Bolivia. En el caso de que el padre y/o la madre de los y las estudiantes tengan nacionalidad argentina, algunas y algunos de ellos provienen de provincias como Misiones, Chaco, Santiago del Estero, Tucumán, Salta o Corrientes (9 en total).

Por otro lado, la cuestión lingüística fue abordada en la encuesta a partir de preguntas en relación al uso de la(s) lengua(s) en diversos contextos con el fin de visibilizar aquellas situaciones particulares que se dan en contextos de diglosia, teniendo en cuenta que, en el caso del guaraní paraguayo, este:

está en una situación de doble diglosia interna (De Granda, 1980/81: 804): por un lado, en relación con el español, por otro, respecto de una variedad estandarizada del guaraní que se posiciona como la opción purista frente al mayoritario jopara, “cuya estructura es esencialmente guaraní pero que integra un alto porcentaje de vocabulario español” (Lustig, 2002: 56). Esto hace que muchos hablantes, entre ellos los estudiantes con los que trabajamos, nieguen que hablan la lengua o minimicen su competencia, dado que consideran que la hablan “mal” o “por la mitad” (Ciccone et al., 2021, p. 22).

Con respecto a la lengua de mayor circulación en el contexto intrafamiliar, 9 estudiantes contestaron que el guaraní es la lengua más utilizada en sus casas. De estos, 3 señalan el guaraní y el español como los idiomas más utilizados. También hay un o una estudiante que menciona la lengua portuguesa y otro u otra, el quechua como de uso intrafamiliar. En el primer caso, se trata de un o una estudiante cuya familia es de Brasil y de Misiones; mientras que, en el segundo, es de Bolivia. En cuanto a la lengua usada con menor frecuencia en sus hogares, 9 estudiantes respondieron que el guaraní se utiliza en sus casas de manera no frecuente. Tres estudiantes que no habían incluido el idioma guaraní en las preguntas anteriores informaron: el primero o primera, que la lengua que usaban los mayores para retarlo/a en su infancia era el guaraní; el segundo o segunda y el tercero o tercera, que en reuniones familiares o de amigos, además del español, se utiliza el guaraní. Por lo tanto, es posible sostener que un 55,26% de los encuestados y encuestadas tienen contacto con la lengua guaraní en el contexto del hogar, lengua utilizada de manera preponderante, concomitante con el español o bien solamente en situaciones específicas (reuniones familiares o retos de mayores). Por otro lado, 9 estudiantes reconocen que las personas que viven en sus casas se dirigen a ellos en guaraní. Es llamativo que la amplia mayoría sostiene que la lengua en la que se comunica con sus amistades es el español. Solamente 4 estudiantes incluyen el guaraní (en concomitancia con el español) en esta respuesta, aunque tres lo hacen con la aclaración de que “a veces decimos una que otra palabra en guaraní pero para joder”, “jodiendo casi siempre” y “jodiendo en guaraní” (encuesta a



estudiantes, 2022).¹ Finalmente, en cuanto a la autopercepción de la competencia comunicativa, podemos señalar que 22 estudiantes sostienen que hablan otra lengua además del español (guaraní, portugués, italiano, inglés, francés, alemán), de los cuales para 13 es el guaraní; es decir, un 34,21% del total de los estudiantes habla guaraní. Respecto al desempeño en otro idioma, la mayoría de esos y esas estudiantes contestó que entiende guaraní, mientras que solo dos hablan y escriben en guaraní. Incluso se presenta el caso de estudiantes (4) que no contestaron que hablaban otro idioma además del español, pero que en la categoría sobre la competencia comunicativa respondieron que entendían el guaraní. Si tenemos en cuenta estas situaciones, obtenemos que el 44,74% del total de los encuestados y encuestadas tiene alguna competencia comunicativa en guaraní. Además, un o una estudiante puede traducir a otros del idioma quechua al español y otro u otra entiende el portugués. Con respecto al uso de lenguas extranjeras, algunos y algunas mencionan el francés, inglés o alemán aprendidos mayormente en contextos escolares.

En resumen, según los datos arrojados por las encuestas, más de la mitad de los y las estudiantes de cuarto año del turno mañana tiene familia de origen paraguayo, mientras que casi la mitad de ellos y ellas posee algún grado de competencia comunicativa en guaraní. Además, es preciso remarcar que quienes hablan o entienden guaraní lo utilizan mayormente en el contexto del hogar. Por lo tanto, podemos sostener que los y las estudiantes que asisten a cuarto año presentan un contexto de gran diversidad lingüística, caracterizado por la presencia mayoritaria del guaraní, además del español, y también, aunque en menor medida, por el portugués y el quechua.

TENSIONES EN TORNO A LA LENGUA GUARANÍ EN LA ESCUELA

Ahora bien, es necesario poner en relación los datos arrojados por las encuestas con otros datos recabados en entrevistas y observaciones de clases sobre la competencia comunicativa del guaraní de los y las estudiantes y sobre el lugar que ocupa esta lengua en la escuela y en el barrio.

A lo largo de los encuentros con los y las estudiantes, se fueron dando diversas situaciones en torno a la lengua guaraní y las variedades lingüísticas en contacto con el guaraní. Aquí retomamos una selección de comentarios representativos de esa variedad de situaciones y actitudes lingüísticas con el objetivo de esbozar algunas tensiones y conflictos. Como recabamos en las encuestas, los y las estudiantes presentan diferentes grados de dominio del guaraní. A partir de las

1. Mencionamos la fuente de donde se obtuvieron los datos con una referencia al tipo de estrategia de recolección: encuesta, entrevista o registro de campo, junto con la fecha de recolección. En algunos casos, se colocan las iniciales del informante.



interacciones en contextos áulicos, con un texto literario que habilitó la discusión sobre la(s) lengua(s) y las variedades lingüísticas, fue posible recopilar algunas situaciones respecto de la competencia comunicativa que refieren los y las estudiantes. A continuación, analizo algunos registros de campo (2022):

Les pregunto si piensan que la autora es de Paraguay o habla guaraní. Algunos dicen que sí, otros que no. Una alumna comenta que puede no ser paraguaya, pero habla guaraní. Más adelante, comenta su propio caso: ella aprendió guaraní en el barrio, no tiene familia paraguaya. Dos alumnos dicen que Uhart no es paraguaya porque no sabe que la chipaguazú no se amasa (así aparece en el cuento), ya que es como una sopa (uno hace gesto de revolver). Otro alumno dice que el cuento le gustó, pero que podría haber más palabras en guaraní ya que hay pocas (registro 4B, 13/05/2022).

Una alumna comenta para todos: “entiendo pero no lo hablo. A veces intento pero no me sale”. Discuten con el compañero de al lado que entienden guaraní, pero que no saben por qué no lo hablan (registro 4B, 20/05/2022).

Una alumna cuya familia es de origen paraguayo comenta que le hablan en guaraní, pero que no entiende. Tampoco quiere entender ni aprender otro idioma. Solamente español. Refiere que no le gustó el cuento porque está mal escrito (registro 4C, 23/05/2022).

Más adelante, sigo leyendo el cuento con interrupciones y comentarios de los alumnos sobre la lectura. En algunos casos, cuando hago alguna pausa, comentan sobre los personajes y las situaciones del cuento. En otros casos, son interrupciones en el medio de la lectura para corregir la pronunciación de las palabras o las expresiones del guaraní que aparecen en el cuento (Ibicuy, jagareté, payaguá, guazú, jejapó). También para mencionar que Rosa es una “milipili”, que es como traducen espontáneamente “jejapó” (nariz parada), o para reírse de la expresión “yacaré-valija” o de mi pronunciación del sonido “y” en “Ibicuy” (registro 4A, 01/09/2022).

Si bien la situación de cada curso fue particular, nos pareció interesante señalar algunas regularidades que encontramos durante las actividades llevadas a cabo en los tres grupos. En primer lugar, remarcamos la circulación del guaraní en el barrio: según los y las estudiantes, se puede no ser paraguayo o paraguaya y hablar guaraní por el entorno lingüístico en el que se encuentran. Como refiere la estudiante mencionada, ella aprendió guaraní a pesar de no tener familia paraguaya. También una de las docentes de cuarto año menciona la circulación de la lengua guaraní en el barrio, por influencia de los vecinos y las vecinas de Paraguay:

Yo creo que en su mayoría/ si no vienen de familias de Paraguay o directamente no vienen de Paraguay/ tienen vecinos/ o sea que// Estoy segura de que el guaraní



todo el tiempo está en nuestro cotidiano acá dentro de la escuela/ en todos los cursos// Pero esto mismo que por ahí lo de la vergüenza <hay un montón de cosas> va haciendo que en los primeros años por ahí/ se note menos dependiendo del grupo// Y también muchas veces el uso del guaraní dentro del aula/ lo habilita según quién sea el portador de eso ¿no? Si dentro del grupo tiene un rol más de líder o una personalidad más/ El resto se habilita también a hablar guaraní// (L.D., 2022).²

En segundo lugar, muchos estudiantes refieren que “entienden, pero no hablan”. Como vemos, algunos comentan que no saben por qué no lo hablan, a pesar de entender lo que les dicen. A este respecto, otra de las profesoras de Lengua y Literatura señala:

Cómo se dice en guaraní/ Y a veces/ esa pregunta/ no encuentra respuesta porque nadie quiere decir que habla guaraní/ No sé cómo/ Porque yo escucho pero no// Entiendo poco te dicen/ Y después te das cuenta que están hablando guaraní perfecto/ con otro compañero/ Entonces como que eso está muy vedado// (V.S., 2022).

Como vemos, la competencia comunicativa en guaraní muchas veces difiere de la autopercepción de esa competencia. Si bien no en todos los casos puede ser así, hemos notado en algunas observaciones de campo lo que menciona la docente: “entiendo poco te dicen/ Y después te das cuenta que están hablando guaraní perfecto”. Otra de las observaciones que realiza una estudiante es que sus familiares le hablan en guaraní, pero que no entiende. Además, en este caso, la estudiante comenta que no tiene interés en aprender la lengua (ni ninguna otra), y asocia la incorrección lingüística (“está mal escrito”) con la variedad del español en contacto con el guaraní que utiliza la narradora-protagonista del cuento.

En tercer lugar, con respecto a la circulación del guaraní en la escuela, es importante señalar que el uso del guaraní en la escuela parece estar supeditado a la habilitación de un líder en el grupo que hable esa lengua, como menciona una de las docentes en el fragmento citado más arriba. En uno de los cursos en los que trabajamos, observamos que una estudiante que hablaba guaraní y tenía una actitud positiva respecto de esta lengua habilitaba muchas veces otros comentarios de estudiantes sobre tal o cual palabra en guaraní, su traducción o su pronunciación. De hecho, en ese curso un grupo de estudiantes se encargaba de traducir las palabras guaraníes que aparecían en el texto, corregía la grafía o la pronunciación de estas. Sobre ese mismo curso, la docente a cargo comenta en una entrevista:

Pero/ por ejemplo/ en cuarto pasa que: se empiezan a corregir y dicen no/ así no se dice// El otro día/ una de las chicas se puso en el pizarrón a/ escribir en

2. Para la transcripción de las entrevistas, seguimos los lineamientos generales de Duranti (2000).



guaraní/ Que eso por ahí no es algo tan común/ Por ahí si la mayoría pueden hablar/ pero por ahí es más difícil// Eh/ que escriban/ Entonces se corregían entre ellos/ Y decían/ Y bueno y terminaban concluyendo/ Bueno en mi familia se dice así/ ¿Viste? (L.D., 2022).

En cuarto lugar, señalamos el dominio de la escritura en guaraní que menciona la docente con respecto a algunos de sus estudiantes. Si bien refiere que no es tan común el dominio de la lectoescritura en guaraní, destaca una situación áulica en la que espontáneamente los y las estudiantes discutieron sobre la corrección de cierta escritura.

A partir del trabajo de campo realizado, podemos señalar que se presentan algunas tensiones en torno a la lengua guaraní. Aquí esbozamos algunas de ellas organizadas en relación con el ámbito de circulación de la lengua y con el grado de competencia comunicativa. Con respecto a la circulación, podemos enunciar que diversos informantes mencionan la amplia circulación que la lengua tiene en el contexto del barrio, dada por la gran presencia de migrantes paraguayos y paraguayas. En la escuela, pareciera que la circulación de la lengua se torna más compleja: “nadie quiere decir que habla guaraní” o “el uso del guaraní dentro del aula/ lo habilita según quién sea el portador de eso”. Es decir, no solo el uso de la lengua se encuentra en ocasiones vedado o supeditado a quién lo habilite, sino que también se refiere la situación de vergüenza lingüística por parte de los y las hablantes de guaraní. Sin embargo, en algunas oportunidades notamos que los y las estudiantes encontraban en el espacio áulico un espacio propicio para la discusión y el debate metalingüístico sobre algunas palabras guaraníes: su pronunciación, significado y sentidos en contexto.

CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo, nos referimos a la presencia de la lengua guaraní en un contexto escolar urbano, específicamente en una escuela secundaria pública de la Villa 21-24. Si bien esta investigación se encuentra en desarrollo, fue posible presentar algunos avances logrados a partir del análisis de los datos recabados en el trabajo de campo intensivo enmarcado en los lineamientos teóricos de la antropología lingüística y en los estudios sobre educación e interculturalidad. Discutimos la bibliografía especializada y actualizada sobre la temática, con especial énfasis en los alcances y las limitaciones de la educación intercultural bilingüe en Argentina. Específicamente, nos referimos al contexto educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el cual, si bien encontramos una importante diversidad cultural y lingüística, la modalidad EIB no se aplica. Posteriormente, comentamos los resultados obtenidos a partir del relevamiento socioetnolingüístico de la población estudiada. Finalmente, analizamos algunas tensiones que observamos en torno a la lengua guaraní y a las variedades del español en contacto con esa lengua: por un lado, en relación con la circulación del guaraní en la escuela y en



el barrio y, por el otro, en relación con el grado de competencia comunicativa de los y las hablantes. En la escuela en la que realizamos la investigación, pudimos recabar que cerca de la mitad de los y las estudiantes tiene algún grado de competencia en la lengua guaraní. Sin embargo, las maneras en las que esa lengua aparece en los contextos escolares distan de ser poco conflictivas; por el contrario, encontramos algunas actitudes negativas sobre esa lengua y sobre su uso en los espacios escolares. En futuros trabajos, sería interesante ahondar en los sentidos que le atribuyen los actores de la comunidad educativa al uso de la lengua guaraní en el espacio áulico y cómo esos sentidos impactan en los vínculos pedagógicos.

REFERENCIAS

- Anuario de Estadística Educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (2020). Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. <https://buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/estadistica/anuario/educacion-comun-nivel-secundario>
- Censabella, M. (2010 [1999]). *Las lenguas indígenas de la Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ciccone, F. (2021). El guaraní como lengua de migración en contextos escolares de Buenos Aires. En I. Telesca y A. Vidal (eds.), *Historia y Lingüística guaraní. Homenaje a Bartomeu Melià* (pp. 355-382). Buenos Aires: Editorial SB.
- Ciccone, F., Brid, N., Krojzl, J., Lozada, C. y Pereyra, J. (2021). Migración y diversidad lingüística en educación: una experiencia de extensión universitaria en escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista UNAH Sociedad* (VI edición), 18-29.
- Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en Argentina. *Estado y Políticas Públicas*, (13), 19-38.
- Gluz, N. (2018). Políticas de atención a las desigualdades y derecho a la educación en Argentina. En J. Y. Rochex, M. Southwell y C. Indarramendi (2018), *Approches comparées des politiques de réduction des inégalités éducatives entre la France et l'Argentine. Nouveaux enjeux pour l'étude des inégalités scolaires et pédagogiques*. ECOS Sud.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Barcelona: Paidós.
- Hecht, A. C. (2020). Exploraciones sobre Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. *Tramas/Maepova* (Revista del CISEN), 8(1), 103-113.
- Hirsch, S. y Serrudo, A. (comps.) (2010). La educación en comunidades indígenas de la Argentina: de la Integración a la Educación Intercultural Bilingüe. En S. Hirsch y A. Serrudo (comps.), *Educación Intercultural bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas, protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Mendoza Zuany, R. G., Jiménez Naranjo, Y., Alatorre Frenk, G. y Dietz, G. (2015). Diversidad e interculturalidad. Una propuesta conceptual, metodológica y política

- para su abordaje en el ámbito educativo. En G. Novaro, A. Padawer y A. C. Hecht (2015), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España* (pp. 113-140). Buenos Aires: Biblos.
- Moya, R. (2006). La interculturalidad para todos en América Latina. En L. E. López (ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 21-56). La Paz: FUNPROEIB Andes-Plural editores.
- Novaro, G. y Diez, M. L. (2015). Educación y migración en la Argentina: expectativas familiares, mandatos escolares y voces infantiles. En G. Novaro, A. Padawer y A. C. Hecht (2015), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España* (pp. 311-340). Buenos Aires: Biblos.
- Pacor, P., Alfonso, Y., Sandoval, C. y Golluscio, L. (2015). Escuela y Universidad. Abordajes metodológicos de la diversidad lingüística y cultural en el ámbito educativo de la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Exlibris*, (4), 123-146.
- Pagliaro, M. (2012). La diversidad cultural en la escuela. En A. Speranza (coord.), G. Fernández y M. Pagliaro, *Identidades lingüísticas y culturales en contextos educativos*. Buenos Aires: Imprex Ediciones.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología especial*. Buenos Aires: Clacso.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (Colección Metas Educativas 2021, pp. 71-87). Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos-Fundación MAPFRE.
- Villa, A., Thisted, S., Martínez, M. E. y Diez, M. L. (2009). Procesos educativos y escolares en espacios interculturales. *Decisio*, (24), 79-85. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9896/pr.9896.pdf

NORMATIVAS

- Constitución de la Nación Argentina (1994). <http://www.senado.gov.ar/web/interes/constitucion/cuerpo1.php>
- Ley N° 26.206 de Educación Nacional (LEN). (2006). <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002610.pdf>

Recepción: 30/03/2023

Aceptación: 29/05/2023

Enseñar los géneros textuales en las clases de Lengua y Literatura o en clases de Prácticas del Lenguaje

RESUMEN

El artículo aborda el concepto de género textual desde el marco teórico del interaccionismo sociodiscursivo, cuya concepción epistemológica deriva de la noción de habla dialogal de Valentín Volóshinov, publicada en 1929 como *Marxismo y filosofía del lenguaje* (MFL).

En las instituciones escolares se espera que los profesores de Lengua y Literatura o de Prácticas del Lenguaje enseñemos a razonar en lengua materna.

Desde nuestra perspectiva didáctica proponemos el género textual como herramienta teórico-metodológica, definida por el uso social, que circula por las aulas como concepto desde el sentido común. En consecuencia, trataremos de revisar este concepto, para discutir y presentarlo teóricamente en la propuesta de enseñanza de los géneros textuales escolares.

A partir de nuestras investigaciones en didáctica de la lengua primera en los niveles de enseñanza primario, secundario y superior (Riestra, 2010, 2014, 2018), nos preguntamos cómo aprenden hoy los niños y los jóvenes a hacer textos en la escuela y encontramos que, generalmente, los docentes se basan tanto en divulgaciones de las teorías lingüísticas cognitivas como textualistas por lo que, los llamados tipos textuales o géneros textuales, en la práctica operan como descriptores lingüísticos abstractos.

* Profesora Titular Consulta de la Universidad Nacional de Río Negro. Categoría I del Programa de Incentivos a docentes investigadores. Profesora en Letras para la Enseñanza Media y Superior, Universidad Católica de Santa Fe (1969). Docteur en Sciences de l'Éducation, Université de Genève, Suiza (2004). Directeur: Jean-Paul Bronckart. Centre de recherches en épistémologie comparée de la linguistique d'Europe centrale et orientale. Investigación actual: 40-B1035. "El género textual de la clase de Lengua y Literatura como forma de hablar y de transmitir los conceptos principales de la asignatura escolar". Correo electrónico: dora.riestra@gmail.com

Partir de la práctica del lenguaje para la enseñanza implica, además de reflexionar sobre la teoría, analizar nuestras propias acciones de lenguaje como docentes, es la propuesta didáctica que elaboramos para la formación docente.

Para estudiar la adopción y adaptación de los géneros textuales Bronckart (2007) introduce el concepto vygotkiano de desarrollo en la elaboración de secuencias didácticas.

Desde nuestra actividad de docencia sostenemos que es en la diversidad de los géneros donde se condensan todos los contenidos de enseñanza de una lengua, por lo que proponemos la modelización de los géneros como tarea de investigación necesaria de la Didáctica de las Lenguas.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza de la Lengua • géneros textuales • teorías lingüísticas • propuesta didáctica

TITLE

Teaching textual genres in Language and Literature classes or Language Practice classes

ABSTRACT

This paper addresses the concept of textual genre from the theoretical framework of sociodiscursive interactionism, whose epistemological conception derives from Valentin Voloshinov's notion of dialogical speech, published in 1929 as *Marxism and philosophy of language*.

In schools, it is expected that Language and Literature or Language Practices teachers teach reasoning in the mother tongue.

From our didactic perspective, we propose textual genre as a theoretical-methodological tool, defined by social use, which circulates in classrooms as a concept derived from common sense. Consequently, we will revisit this concept in order to discuss and present it theoretically in the proposal for teaching textual genres in schools.

Based on our research in first language didactics at the primary, secondary and higher education levels (Riestra, 2010, 2014, 2018), we wonder how children and young people learn to produce texts in schools today. We found that teachers generally rely on the circulation of cognitive and textualistic linguistic theories, causing so-called text types or textual genres to function as abstract linguistic descriptors in practice.

Starting from practice language for teaching implies not only reflecting on theory but also analyzing our own language actions as teachers. This is the didactic proposal that we developed for teacher training.

To study the adoption and adaptation of textual genres, Bronckart (2007) introduces the Vygotskian concept of development in the elaboration of didactic sequences.



From our teaching activity, we maintain that it is in the diversity of genres where all the teaching contents of a language are condensed. Therefore, we propose the modeling of genres as a necessary research task in Language Didactics.

KEYWORDS

Language teaching ▪ text genres ▪ linguistic theories ▪ didactic proposal

En este artículo abordamos el concepto de género textual que adoptamos desde el marco teórico del interaccionismo sociodiscursivo, cuya concepción epistemológica deriva de la noción de *habla dialogal* de los lingüistas rusos de la década 1920-1930.

Es en el contexto de la revolución socialista que Valentín Volóshinov (1895-1936) delimitó y desarrolló en su tesis doctoral, publicada en 1929 como *Marxismo y filosofía del lenguaje*, el concepto de “género de la palabra”. Este concepto fue introducido a partir del análisis del diálogo de Lev Jakubinskij [Yakubinski] realizado y publicado en 1923.

El análisis de los géneros verbales o del habla cotidiana, publicado por Volóshinov en 1929 no tuvo la divulgación esperada y como muchos textos de la época sufrió un ocultamiento, debido al contexto político de la URSS. No obstante, en la primera década del siglo XXI, gracias a las investigaciones posdoctorales de lingüistas rusos, dirigidas por Patrick Sériot (2011, 2015) en el CRECLECO¹ de la Universidad de Lausana, Suiza, tuvimos acceso a textos de lingüistas traducidos del ruso al francés. A partir de estas publicaciones podemos sostener que Volóshinov en su obra está definiendo un concepto nuevo, que unas veces denomina “géneros de la vida cotidiana” (*zhítielskie zhanry*) y otras “géneros verbales de la vida” (*zhízniennye rechevye zhanry*). Según Ivanova (2010), en todos los casos la noción base es “género de la vida cotidiana (*ustóichivaia bytovaia situatsiya*)”. Por lo que podemos decir que se trata de los *géneros del habla, de la palabra o del lenguaje*.

Por otra parte, cabe señalar que las traducciones al castellano de Volóshinov vuelcan el término “géneros discursivos” y, según los lingüistas rusos, el término “discurso” no existe en esa lengua.

Otro lingüista ruso más divulgado en la Francia del 68, Mijaíl Bajtín, fue traducido al francés, por la búlgara Julia Kristeva, lo que produjo el efecto multiplicador de un equívoco nocional y conceptual. Sin dudas, hoy podemos sostener que las diferencias conceptuales entre géneros discursivos y géneros textuales derivan de la definición epistemológica del objeto de estudio: se estudia el discurso o se estudia el habla/texto, como dos objetos diferenciados.

1. Centre de recherches en épistémologie comparée de la linguistique d'Europe centrale et orientale (Centro de investigaciones en epistemología comparada de la lingüística de Europa central y oriental).

En este sentido, el concepto adoptado por Bronckart (1997, 2004, 2007) como “género textual” proviene del género de la palabra o del género del lenguaje, por lo que el interaccionismo sociodiscursivo está basado en los desarrollos de Volóshinov, cuya confirmación puede constatarse a través de estudios históricos y epistemológicos como los de Bronckart y Bota (2011) y Tylkowski (2012).

La concepción de género de la palabra o del lenguaje es un concepto más amplio que el de género del discurso o discursivo, ya que no refiere a las construcciones lingüísticas determinadas ni a la delimitación formal de las construcciones sociales, sino a las formas de hablar/comunicar/decir según los ámbitos sociales, concretamente. En la vida cotidiana, las formas sociales de decir se nos imponen como textos, discursos, enunciados, según los ámbitos a los que pertenecemos, Volóshinov los denomina géneros por su carácter generador del lenguaje humano en la comunicación concreta.

Desde nuestra perspectiva docente, las preguntas que nos hacemos son: ¿cuáles son los géneros que enseñamos en la escuela? ¿Para qué los enseñamos? ¿Cómo los enseñamos? Las respuestas nos señalan una posible reflexión didáctica.

De aquí proviene el término adoptado didácticamente como *género textual* que fuera desarrollado por el interaccionismo sociodiscursivo en las contribuciones teóricas de Bronckart (1997, 2007), Schneuwly (1994) y Dolz-Mestre y Schneuwly (1999).

ENSEÑAR A TEXTUALIZAR Y A REFLEXIONAR METALINGÜÍSTICAMENTE

Si las formas sociales de decir nos surgen en la vida cotidiana como textos, discursos, enunciados, según los ámbitos a los que pertenecemos, se trata de pre-construtos sociales en los que nos inscribimos para interactuar verbalmente.

Pero, así como no inventamos los géneros, sí inventamos los textos y podemos mezclar formas de hablar conocidas, fórmulas aprendidas en alguna situación de interacción familiar o social determinada. Esos textos extra y pre-escolares van conformando nuestros tipos discursivos, es decir, según Bronckart (2013), se trata de nuestros formatos discursivo-textuales automatizados, del orden del contar y del orden del exponer (de forma autónoma y de forma implicada), son las operaciones socio-discursivas con las que contamos al ingresar en el espacio público formativo de la escuela primaria y se irán desarrollando a lo largo de nuestras vidas.

En las instituciones escolares se nos impone enseñar a razonar en lengua materna, es lo que esperan de nosotros como profesores de Lengua y Literatura o de Prácticas del Lenguaje.

Si desde esta perspectiva el género textual puede definirse solo en y por el uso social, se trata de un concepto que circula por las aulas a partir del sentido común, por lo que trataremos de revisitarlo para discutirlo y revisarlo teóricamente en lo que respecta a la enseñanza de los géneros textuales escolares.

En primer lugar nos preguntamos cómo aprenden hoy los niños y los jóvenes a hacer textos en la escuela.



EL TRAYECTO DIDÁCTICO DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Partiendo de nuestras investigaciones en didáctica de la lengua primera en los niveles de enseñanza primario, secundario y superior (Riestra, 2010, 2014, 2018), observamos que las descripciones técnicas de los docentes, por lo general, se basan en divulgaciones de las teorías lingüísticas cognitivas y textualistas y, en consecuencia, los llamados tipos textuales o géneros textuales como objetos a ser enseñados, en la práctica operan como descriptores didácticos abstractos. No es el mismo conocimiento reconocer características textuales que producir textos con unas determinadas características. Con las investigaciones llevadas a cabo pudimos observar que los efectos de las divulgaciones teóricas en la enseñanza no han tenido eficacia en el nivel praxiológico, es decir, las producciones textuales de los estudiantes que concluyen la escolaridad básica obligatoria (primaria y secundaria) no son las esperadas por sus docentes; en consecuencia, en la universidad surgieron asignaturas como la llamada alfabetización académica o denominaciones similares de re-enseñanza de la lectura y la escritura (Riestra, 1997, 2006).

Por otra parte, observamos que la concepción de lenguaje más o menos estabilizada que circula en los procesos de formación docente y, por consiguiente, en las clases de lengua y literatura, no considera la importancia del desarrollo en una actividad de lenguaje que incluye la exposición oral, la lectura y la escritura como actividades a ser enseñadas. Si la práctica de enseñanza es prescriptiva y busca objetivar características abstractas, a partir de las descripciones (las tipologías textuales), observamos que no incide en la capacidad de escribir de los alumnos, cuyos textos, como objetos empíricos, lo manifiestan.

El aporte de la referencia teórica de Valentín Volóshinov con el enfoque metodológico desarrollado en *Marxismo y filosofía del lenguaje* puede contribuir a la comprensión del fenómeno de los géneros textuales y, sobre todo, a la inversión del proceso de enseñanza-aprendizaje en el área que nos ocupa, la didáctica de la lengua, partiendo de la práctica del lenguaje; asimismo, la posibilidad de reflexionar sobre la teoría para analizar nuestras propias acciones de lenguaje como docentes, ha sido la propuesta didáctica que elaboramos y hemos transmitido en la formación de grado universitario y en institutos de formación docente.

QUÉ SIGNIFICA EL LENGUAJE COMO ACTIVIDAD

En la tradición rusa, el habla dialogal natural se consideró y estudió como diferente del habla/lenguaje literario y fue Baudoin de Courtenay (1845-1929) quien iniciara esta tradición. El concepto de habla proviene del concepto de *actividad de lenguaje* que este lingüista desarrollara a partir de un abordaje psicosocial del lenguaje y la lingüística como campo de conocimiento.

La concepción de funcionalidad, ligada al concepto de lenguaje, con el sentido que le diera Humboldt, en relación con la diversidad funcional y la afirmación sobre el mismo valor atribuido a todos los idiomas es el concepto que vale la pena revisitar.

En el contexto de la URSS de los años 1920-1930, Lev Jakubinskij, alumno de Baudoin de Courtenay, en un artículo de 1923 (*Sobre el habla dialogal*) realizó el primer análisis formal del habla en el sentido práctico de “forma vivida”, como lo explica Ivanova (2010, en Jakubinskij, 2015), al analizar el concepto de habla dialogal en relación con la “forma del enunciado”, un principio que retomará en su tesis Volóshinov (1929/2009), alumno de Jakubinskij en sus estudios doctorales y que él mismo sintetiza como filósofo: “El lenguaje vive y se genera históricamente en la comunicación verbal y no en un sistema lingüístico abstracto de formas ni tampoco en la psique individual de los hablantes” (p. 153).

El hacer verbal o práctica/actividad de lenguaje es de orden praxiológico, un saber hacer, diferente del conocimiento gramatical y/o lingüístico. En cambio, el conocimiento gramatical es del orden del conocer técnico, un saber epistémico. He aquí el nudo del problema didáctico como problema epistemológico: ¿por dónde empezar la enseñanza de una lengua? ¿Qué objeto de conocimiento deben abordar nuestros alumnos en primer lugar? Se trata de enseñar a hacer textos o enseñar a caracterizar textos como disyuntiva didáctica que se desprende de la opción teórico-epistemológica asumida por cada enseñante, la práctica social de referencia (el género) o la descripción lingüística o gramatical de la lengua.

Desde mi perspectiva didáctica (Riestra, 2010, 2015), un orden metodológicamente fundamentado a partir de un enfoque descendente del estudio del lenguaje, como el propuesto por Volóshinov, debe ser el siguiente:

- 1) formas y tipos de interacción verbal en relación con las condiciones concretas;
- 2) formas de enunciados concretos de algunas acciones verbales en íntima relación con la interacción, cuyos elementos son esos enunciados, o sea, los géneros de acciones verbales, determinados por la interacción verbal en la vida y en la creación ideológica; 3) de allí una revisión de las formas de lenguaje tomadas en su versión lingüística habitual (MFL, versión castellana, 2009, pp. 153-154; versión francesa, 2010, p. 321).

Si “la situación social inmediata y el ambiente social son los que determinan la estructura del enunciado” (MFL, 2009, p. 301), las leyes de la generación lingüística son sociológicas y no pueden desvincularse de la actividad de los hablantes. Las ideas son necesariamente signos de las entidades referidas. Esos “signos ideas” no emanan de una conciencia individual, son productos de la interacción social, están condicionados por la interacción, siempre tienen un estatus dialógico, se inscriben en un horizonte social y apuntan a un auditorio social. Por eso toda palabra tiene dos caras, una es aquella de quien proviene y la otra es aquella hacia quien está dirigida (autor y destinatario).

En síntesis, para Volóshinov “la conciencia individual está llena de signos. La conciencia se vuelve consciente cuando el contenido ideológico (semiótico) se llena, esto ocurre en el proceso de interacción social” (MFL, 2009, p. 28). Lo reitera el autor de este modo: “las leyes de la refracción ideológica de la existencia en el



signo y en la conciencia, sus formas, el mecanismo de esta refracción deben estudiarse a partir de lo material que es la palabra” (MFL, 2009, p.143).

Bronckart (2007) transpuso didácticamente la noción de Volóshinov, al afirmar que los textos o enunciados, como acciones y productos de la actividad verbal, comentan las actividades no verbales. Es en la interacción verbal que surgen los géneros textuales que son socialmente “adoptados y adaptados” en cada situación comunicativa particular. Define de este modo cómo se produce el proceso, entre los modelos de géneros disponibles en una comunidad verbal:

el agente *adapta* un modelo de género que le parece pertinente para las propiedades globales de la situación de acción, *adapta* ese modelo a las propiedades particulares de esa misma situación y produce un nuevo texto que presentará las marcas del género elegido y las del proceso de adaptación a las particularidades de la situación.

Este mecanismo de adopción/adaptación permite el despliegue de las *mediaciones formativas*. El agente progresa en el conocimiento de los géneros, con sus propiedades lingüísticas y sociales, se inserta en las redes de las significaciones colectivas cristalizadas en los modelos preexistentes, aprende a situarse en ellos, a analizarlos y a organizarlos [...] Como hemos visto, los géneros combinan modos de estructuración particularmente heterogéneos, por lo cual nunca pueden ser enteramente definidos por un conjunto dado de unidades y de reglas lingüísticas. Estas operaciones y reglas solo existen en niveles infraordenados respecto de la unidad texto, y nosotros le otorgamos un papel más importante a uno de esos niveles, llamado también “modo de enunciación”, que calificamos de *tipo de discurso* (p. 81).

LA MODELIZACIÓN DIDÁCTICA DE LOS GÉNEROS TEXTUALES ESCOLARES

El orden metodológico (descendente) basado en el método de Volóshinov para estudiar la adopción y adaptación de los géneros que propone Bronckart (2007) se apoya en el concepto vygotskiano de desarrollo de los estudiantes concretos (*desarrollo real*) y el nivel institucional (*desarrollo potencial*).

Los géneros textuales orales y escritos son el objeto a ser enseñado y el concepto que nos orienta es el de *desarrollo próximo*, el máximo posible de cada individuo en ese momento.

En la escuela enseñamos o debemos enseñar:

- a) *los géneros textuales escritos cotidianos* (saludos, notas, solicitudes de atención pública, reclamos, etc.), como *los géneros de uso formal académico institucional* (informes, monografías, ensayos, artículos).

Entre *los géneros orales de cortesía para la convivencia* (los turnos en el debate, la exposición oral ante un grupo), así como la lectura de los

géneros de los medios de comunicación masiva (programas de radio y tv, grupales de discusión de cuestiones públicas, programas de conducción individual de juegos y de política), análisis de los noticieros, incluyendo los géneros periodísticos (notas de opinión).

- b) *los géneros literarios transmisores de identidad cultural* que son los tres géneros clásicos (lírica como poesía, épica como novela y cuento, drama como teatro en comedia y tragedia), es decir, los géneros literarios son las obras de arte que, en la mayoría de los casos, solamente se conocen en el tiempo de la escolaridad obligatoria, por lo que la selección literaria puede contribuir en la constitución identitaria de los estudiantes.

Desde la perspectiva de Vygotski (1998), la inclusión de un signo en cualquier proceso remodela toda la estructura de las operaciones psicológicas, así como la inclusión de una herramienta remodela toda la estructura de una operación de trabajo (p. 37).

Asimismo, Schneuwly (1994) tomó el concepto de herramienta y desarrolló la idea metafórica de género como (mega)herramienta para actuar en situaciones de prácticas del lenguaje.

Una de las particularidades de este tipo de herramienta –como de otras– es que es un elemento constitutivo de la situación: sin novela, por ejemplo, no hay lectura ni escritura de novela. [...] El dominio de un género nos parece, pues como co-constitutivo del dominio de situaciones de comunicación.

En una dirección descendente de lo social a lo individual, Schneuwly (1994) sostuvo que todo género es definido por tres dimensiones esenciales: 1) los contenidos que son (se transforman en) decibles a través del género mismo; 2) la estructura (comunicativa) particular de los textos pertenecientes al género; 3) ciertas configuraciones específicas de unidades lingüísticas, señal clara de la posición enunciativa del enunciador y de los grupos particulares de secuencias textuales y de tipos discursivos que forman su estructura.

Las secuencias didácticas como dispositivos metodológicos se organizan a partir de los géneros modelizados, en el carácter de herramientas del desarrollo de los alumnos en sus razonamientos y capacidades discursivo-textuales.

La modelización de los géneros textuales consiste en investigar las posibilidades que cada género como mega-herramienta contiene en sus tres dimensiones; la modelización apunta a realizar secuencias didácticas con los contenidos a ser enseñados en función del desarrollo de las capacidades discursivo-textuales.

Dolz-Mestre y Schneuwly (1999) afirman que la diferencia entre lo posible y lo realizado aparece como un potencial de desarrollo, comúnmente llamado zona de desarrollo próximo, sobre la que se puede basar la acción didáctica. El análisis de la aplicación de una secuencia didáctica también les permitió ver una característica a menudo descuidada de la zona de desarrollo próximo: esta no constituye una especie de característica inherente al individuo, sino que es el resultado de



un campo de tensión positiva creado para la misma actividad didáctica –tarea de escritura, elementos de conocimiento transmitidos, situación interactiva– y, a la vez, el campo donde puede desarrollarse esta actividad.

EL TRAYECTO DIDÁCTICO DE *USO-SENTIDO-FORMA*

Desde nuestra actividad de docencia e investigación (Riestra 2006, 2015), sostenemos que es en la diversidad de los géneros donde se condensan todos los contenidos de enseñanza de una lengua, por lo que la modelización de los géneros resulta una tarea de investigación necesaria de la Didáctica de las Lenguas (Riestra 2010).

En esta perspectiva del interaccionismo sociodiscursivo hemos elaborado un trayecto didáctico, basado en el análisis descendente de Volóshinov para abordar la actividad de enseñanza de cada género, tanto en la lectura como en la escritura de los textos, que esquematizamos de la siguiente manera:

- 1) Tratamiento comunicativo: USO
- 2) Tratamiento temático: SENTIDO
- 3) Tratamiento lingüístico: FORMA

Estos tres niveles enfocan los aspectos del género, que es el organizador de las secuencias didácticas para la enseñanza de las lenguas. Esta concepción de secuencia didáctica organizada a partir de un género textual nos permite articular *los conocimientos praxiológicos*: el hacer textual desde el contexto, los destinatarios y la finalidad del texto (uso), en consecuencia, el texto es construido coherentemente en su progresión temática (sentido) y *los conocimientos epistémicos*: las tareas de la gramática estipuladas por De Mauro (2005) para abordar el análisis (forma). Este lingüista propone las tareas de los aparatos gramaticales de las lenguas (desinencias, pronombres personales y demostrativos, deícticos y adverbio) de la siguiente manera, en un orden descendente desde el contexto del signo lingüístico:

- 1) llevar a la forma del signo lingüístico y hacer explícita la relación entre *enunciado-signo-situación* que orientan la comprensión.
- 2) Reforzar la cohesión de las partes (morfos) que componen el signo (concordancia).
- 3) La división de las clases de palabras o partes del discurso como redundancias que facilitan la comprensión. Para De Mauro las lenguas son códigos creativos con significados que se extienden y amplían, por lo que no son códigos completamente calculables, cada uno se va diversificando en su ambiente y en relación con su tradición.

Desde una perspectiva humboldtiana, el lingüista italiano sostiene que la creatividad y la indeterminación semántica son las características de todas las lenguas.



Nuestro trayecto didáctico, como puede observarse, tiene una dirección desde lo global hacia lo local y es presentado a los alumnos de acuerdo con sus capacidades adquiridas, por lo que la progresión apunta siempre a la textualización oral y escrita, seguida de la reflexión metalingüística, aunque es preferible mantener el término más preciso de reflexión gramatical. En este sentido, es importante considerar el papel de las consignas de tareas como medio de comunicación entre el o la docente y sus alumnos.

REFERENCIAS

- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. París: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J.-P. (2013). En las fronteras del interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. En D. Riestra et al., *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*. Bariloche: Ediciones GEISE.
- Bronckart, J.-P. y Bota, C. (2011). *Bakhtine démasqué. Histoire d'un menteur, d'une es-croquerie et d'un dellire collectif*. Ginebra: Droz.
- De Mauro, T. (2005). *Primera lección sobre el lenguaje*. México: Siglo XXI.
- Dolz-Mestre, J. y Schneuwly, B. (1999). À la recherche du coupable. Métalangage des élèves dans la rédaction d'un récit d'énigme. En J.-P. Bronckart, S. Canelas-Trevi-si y G. Sales Cordeiro, *Pratiques langagières et didactique des langues* (pp. 165-190). Ginebra: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Ivanova, I. (2010). El diálogo en la lingüística soviética de los años 1920-1930. En D. Riestra (comp.). *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ivanova, I. (2012). *Lev Jakubinskij, une linguistique de la parole*. Lausana: Lambert Lucas.
- Jakubinskij, L. (2015). *Sobre a fala dialogal* (I. Ivanova, ed.). San Pablo: Parábola.
- Jakubinskij, L. (2018). *Sobre el habla dialogal*. Viedma: Editorial UNRN.
- Riestra, D. (2006). *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Riestra, D. (2010). La concepción del lenguaje como actividad y sus derivaciones en la didáctica de las lenguas. En D. Riestra (comp.). *Saussure, Volóshinov y Bajtín revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Riestra, D. (primer semestre 2015). El contexto y la obra de Volóshinov –las controversias ideológicas– casi un siglo después. *Saga Revista de Letras*, (3).
- Riestra, D. (2018). ¿En qué consiste enseñar los géneros textuales en la escuela? *Revista da Anpoll*, 51(2), 44-57, Florianópolis. <https://doi.org/10.18309/anp.v51i2.1381>
- Riestra, D., Goicoechea, M. V. y Tapia, S. M. (2014). *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura*. Buenos Aires: Noveduc.



- Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours: Considérations psychologiques et ontogénétiques. En Y. Reuter (ed.). *Les interactions lecture-écriture* (pp. 155-174). Berna: Lang.
- Sériot, P. (2010). Generalizar lo único: géneros, tipos y esferas en Bajtín. En D. Riestra. (comp.), *Saussure, Volóshinov y Bajtín revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sériot, P. (2011). *Russie, linguistique et philosophie*. Lausana: Cahiers de l'ILSL.
- Sériot, P. (2015). *Volosinov e a filosofia da linguagem*. San Pablo: Parábola Editorial.
- Tylkowski, I. (2012). *Voloshinov en contexte. Éssai d'épistémologie historique*. Limoges: Lambert-Lucas.
- Volóshinov, V. (1929/2009). *Marxismo y filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot.
- Volosinov [Volóshinov], V. (2014). *Marxisme et philosophie du langage*. Limoges: Lambert- Lucas.
- Vigotski, L. (1998). *El desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos*. Buenos Aires: Almagesto.

Recepción: 12/04/2023

Aceptación: 04/06/2023

Enseñar Lengua desde géneros no convencionales: una propuesta con memes para la formación docente

RESUMEN

Se analizan las potencialidades del género memes de internet para la planificación de secuencias de intervención destinadas, hipotéticamente, al ciclo básico de la escuela secundaria. La propuesta para la formación docente que describimos se compone por la modelización del género, la selección y conformación de corpus de memes escogidos porque propician una reflexión metalingüística que configura el efecto humorístico que el texto memético procura lograr, y la planificación de actividades que puedan incluirse en secuencias didácticas, con énfasis en fenómenos de lengua normada.

Se busca promover que los profesores en formación se apropien creativamente de estos consumos culturales con una finalidad didáctica: articular nociones textuales y metalingüísticas.

PALABRAS CLAVE

Género ▪ memes de internet ▪ lengua normada ▪ consumos culturales ▪ formación docente

TITLE

Teaching language from non-conventional genres: a proposal with memes for teachers in training

* Profesora y licenciada en Letras (Universidad de Buenos Aires) y doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba). Profesora de Didáctica de la Lengua y la Literatura I y de Planificación y Práctica Docente, Sede Andina, Universidad Nacional de Río Negro. Investiga, desde la didáctica de la lengua, las prácticas docentes en nivel secundario y en la formación docente. Filiación: Universidad Nacional de Río Negro. Correo electrónico: stapia@unrn.edu.ar

ABSTRACT

The potential of the genre internet meme is analyzed for the planning of intervention sequences hypothetically aimed at the basic stage of secondary school. The proposed teacher training we describe consists of modeling the genre, selecting and creating a corpus of memes chosen to promote metalinguistic reflection that configures the humorous effect that the memetic text seeks to achieve, and, finally, planning activities that can be included in didactic sequences, with an emphasis on phenomena of standardized language.

The aim is to promote creative appropriation of these cultural consumptions for didactic purposes by teachers in training, articulating textual and metalinguistic notions

KEYWORDS

Genre ▪ internet memes ▪ standardized language ▪ cultural consumptions ▪ teacher training

INTRODUCCIÓN

Nos proponemos analizar las potencialidades del abordaje de un género no convencional, el de los memes de internet, durante la formación docente en didáctica de la lengua y la literatura, para la planificación de propuestas de intervención hipotéticas en las aulas de la escuela secundaria. Los memes de internet son considerados un género textual, con regularidades en sus características comunicativas, su contenido temático y su tratamiento lingüístico. En la propuesta didáctica que describiremos, se ha partido de una modelización esquemática del género (Tapia y Lasota Paz, 2018) y de una selección de textos breves, escogidos porque desarrollan y propician una reflexión metalingüística que configura, en muchos casos, el efecto humorístico que el texto memético procura lograr.

Como problema de enseñanza, desde fines del siglo XX, se observa la escasa articulación entre textos, discursos y saberes lingüísticos: las prácticas de lectura y escritura a menudo han relegado o escindido los contenidos específicos de la lengua normada (Bronckart, 2013) o enseñada (Cuesta, 2019): si bien desde entonces se plantea como objetivo la articulación entre objetos de enseñanza, encontrar el método para dicha articulación resulta una preocupación de la disciplina escolar Lengua y Literatura y de su didáctica. ¿Cómo se diseñan y planifican consignas y actividades para que se puedan transmitir a las futuras generaciones conocimientos sobre la lengua? Pretendemos mostrar que el género meme de internet proporciona un reservorio de textos breves que facilita el armado de corpus donde enfocar particularmente los fenómenos de lengua; además, es un ejemplo de la dinamicidad y la movilidad inherentes a la conformación de los géneros, de allí que resulte propicio para la planificación de secuencias didácticas hipotéticas. Se busca promover que profesores incipientes se apropien de forma creativa de



estos consumos culturales para motivar la apertura áulica hacia géneros no convencionales, significativos para el estudiantado por su amplia circulación social, que habilitan la reflexión sobre la lengua.

En la primera parte del trabajo, se presentan los conceptos lengua normada, lengua enseñada y consumos culturales, en la convergencia de dos posicionamientos teóricos contrahegemónicos de las actuales concepciones sobre la enseñanza de Lengua y Literatura: el interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2004) y la metodología circunstanciada de Lengua y Literatura (Cuesta, 2019). Estas dos teorías permiten explicar los diversos y entramados objetos de enseñanza, lengua y lenguaje, en relación con las demandas sociales, siempre políticas e ideológicas, y con una perspectiva didáctica que vigila las diversas formas de aplicación de las teorías, tanto de las lingüísticas aplicadas como de las líneas psicológicas del aprendizaje, para centrar su objeto de investigación en las aulas y en los docentes. Se revisita, además, la categoría de género, para recuperar su carácter dinámico y transformador, frente a propuestas de enseñanza que podrían redundar en una calificación de índole formal (Tapia, 2017). En la segunda parte, se delinean opciones para la elaboración de secuencias didácticas a partir de la modelización esquemática y de actividades con memes de internet como propuestas de formación docente; ilustramos con ejemplos de consignas para planificar, particularmente, la enseñanza de temas de morfología y ortografía en el ciclo básico de la escuela secundaria.

LA LENGUA POR ENSEÑAR Y LAS APROPIACIONES DE LOS CONSUMOS CULTURALES

La distinción entre lenguaje y lengua resulta un punto de partida para el posicionamiento docente en la disciplina escolar Lengua y Literatura por cuanto permite situar los objetos de enseñanza articuladamente en propuestas de intervención. El lenguaje supone actividades o prácticas que se desarrollan en situaciones contextuales; de estas actividades derivan los textos, que se organizan en géneros,¹ como veremos posteriormente. La lengua, por su parte, se define como el sistema semiótico, convencional, arbitrario e histórico, en el cual se realiza y concreta una producción de lenguaje, un texto en particular. Esta distinción retoma las bases sentadas por Saussure (2004), puesto que la división entre lenguaje y lengua se trata del producto de diversos puntos de vista de índole epistemológica que permiten el recorte de los distintos objetos de estudio:

1. En este escrito se emplea “géneros discursivos” como sinónimo de “textuales”, en vista de la larga tradición, en la formación docente, de los escritos de Volóshinov (2009) y Bajtín (1982), en los que se utiliza la primera de las dos formas. Ahora bien, en la línea teórica del interaccionismo sociodiscursivo, corresponde referirse a los géneros como “textuales” en cuanto unidades comunicativas.



...hay algo primordial e inherente a la naturaleza del lenguaje y es que, cualquiera que sea el lado por el que se intente abordarlo –justificable o no– jamás se podrá descubrir en él otra cosa que *individuos*, es decir, seres (o cantidades) determinados en sí mismos y sobre los cuales se opera *después* una generalización. Pero PRIMERO es la generalización, y no hay nada fuera de ella: y como la generalización supone un *punto de vista* que sirve de criterio, las entidades primeras y más irreductibles de las que puede ocuparse el lingüista ya son producto de una operación latente de la mente” (p. 28. Itálicas y mayúsculas en el original).

La distinción entre lenguaje y lengua se trata, pues, de una construcción que sirve al estudio científico de los fenómenos y, por lo tanto, para su enseñanza. Es una generalización y una abstracción de carácter modélico. Con respecto a los motivos por los cuales es importante la enseñanza del lenguaje y las lenguas, Bronckart (1985) sistematiza una serie de demandas sociales referidas a las normas y su reproducción social, tendientes a: conservar los vínculos con una filosofía tradicional del mundo, mantener el contacto con las obras de la literatura, contribuir al mantenimiento del sistema ortográfico, mejorar la comunicación social, escribir mejor, liberar la personalidad y la creatividad. También se pregunta: “¿qué imagen de la lengua ofrecer al alumno? [...] ¿por qué esta imagen? O más exactamente ¿para hacer qué?; y ¿en qué forma la lingüística puede contribuir a definirla?” (1985, p. 111). Los desarrollos posteriores del autor, en la línea que denomina interaccionismo sociodiscursivo, procuran dar respuestas a estas preguntas desde una visión del lenguaje en su conjunto, considerando la función social de la escuela como institución que socializa y propaga las normas, los valores sociales y los conocimientos formales.

Según esta línea, una didáctica del lenguaje debe atender las dimensiones textuales, centrándose en los géneros de texto como unidades efectivas del funcionamiento del lenguaje para avanzar hacia los niveles infraordenados (morfología y sintaxis de la frase, además de la normativa) con el objeto de procurar la recategorización de algunas nociones frásticas:

[...] un enfoque metodológico en el que la identificación de los fenómenos gramaticales se efectúe simultáneamente sobre ejemplos de frases y textos, y donde la codificación de esos fenómenos esté directamente asociada a un examen de su estatus o de su rol, en el seno de las frases, por un lado; en el seno del texto, por el otro (Bronckart, 2013, p. 51).

Estos fenómenos gramaticales corresponden a la lengua normada, es decir, el grado de lengua que permanece bajo la acción del cuerpo social; está signada por convenciones, determinismos de orden colectivo que abstraen las individualidades de la lengua interna. La lengua interna supone una organización de formas descontextualizadas y agrupadas en series (de orden semántico o sonoro) por procesos de asociación según determinismos psicológicos y la historia de vida de cada individuo; por su parte, la lengua normada es el producto de la organización



y reconstrucción sometido a las normas de funcionamiento de los grupos sociales. Es la lengua normada, pues, la que debería y puede enseñarse en la escuela, en relación con los textos y con los discursos y en movimientos de descontextualización y recontextualización.

La línea del análisis del trabajo docente en Lengua desde la perspectiva etnográfica (Cuesta, 2011, 2019; Dubin, 2020; Oviedo, 2021; Perla, 2021), por su parte, refiere cómo las políticas públicas y las propuestas para la formación docente desde fines del siglo XX, en Argentina, operaron en la sustitución del objeto de enseñanza lengua y su reconfiguración en posturas textualistas imbricadas con enfoques psicogenéticos que, por un lado, desconocen o descalifican las tradiciones docentes escolares y, por el otro, no logran ordenar un vacío metodológico en cuanto a las categorías gramaticales para la enseñanza de la disciplina escolar. Cuesta (2019) observa que, no obstante las políticas curriculares imperantes desde fines del siglo XX que diluyen el objeto de enseñanza lengua, en el trabajo docente cotidiano subsiste una gramática escolar oracional que valida y justifica las selecciones en el plano de la escritura y que, más allá de las tensiones que pueden repensarse en términos de diversidad lingüística, se enseña “por las implicancias político, sociales y económicas que entran la posibilidad de lograr posiciones de ventaja social según la posesión de esa lengua oficial, regulada, legítima” (Cuesta, 2019, p. 259). Por ello, la autora plantea que existe una lengua enseñada como lengua de la institución y de la disciplina escolar, entendiendo que se trata de un modelo hipotético abstracto que permite la observación de regularidades y regulaciones y que resulta asequible para los estudiantes por su significatividad social. En otras palabras, a partir de la definición de lengua normada (Bronckart, 2013) referida anteriormente, Cuesta (2019) elabora el concepto de lengua enseñada como la lengua que la institución escolar transmite para, de ese modo, garantizar la función democratizadora que le es inherente, en tanto que en el cotidiano escolar y en lo no documentado se reconoce que es ese conjunto de convenciones y regulaciones sociales las que configuran la representación del estudiante ante sí y ante otros como un sujeto letrado, poseedor de conocimientos, saberes, estilos, inherentes a las formaciones discursivas escritas socialmente prestigiosas y valoradas.

Esta relectura de los conceptos lengua normada y lengua enseñada debería llevar a preguntarnos por la lengua por enseñar, es decir, por un modelo abstracto que contemple las necesidades, durante la formación docente, de enseñar claves para la planificación, el diseño y la concreción de intervenciones en los campos de la sintaxis, la ortografía y la normativa en la escritura, y para sistematizar un método que permita el desarrollo de la reflexión metalingüística en el aula. La lengua por enseñar puede entenderse como una gramática pedagógica o una gramática para la enseñanza, como proponen Camps y Milians (2017). Su característica principal es que se trata de un modelo abstracto, aislado de la realidad, que parte de una gramática de referencia a la que aportan las distintas teorías científicas (estructural, generativa, etc.) y cuyo objetivo es abordar el estudio de las formas lingüísticas discursivas desde el punto de vista pragmático, semántico

y formal. Al delimitar la lengua por enseñar, se pretende revisar cuál es la lengua enseñada (Cuesta, 2019) en las escuelas secundarias, así como recuperar la historia de la enseñanza de la disciplina escolar y el contexto de formación docente inicial del profesorado, para superar el problema didáctico, observado en los últimos años, que conllevó el relegamiento a un lugar subsidiario de la lengua normada en los llamados enfoques comunicativos. Este relegamiento, por razones múltiples, ha sido descrito desde diversos marcos, a partir del análisis de documentos curriculares, manuales, prácticas docentes (Otañi y Gaspar, 2001; Riestra, 2008; Bravo, 2012; Tapia y Riestra, 2014; Natale, 2018; Cuesta, 2019, entre otros) y puede postularse un efecto formativo (Perla, 2021) sobre el cual seguir indagando: estudiantes que llegan a los estudios superiores de profesorado en Letras o en Lengua y Literatura con escasos conocimientos de la lengua como sistema, y que, tras dos o tres cursos de Gramática o asignaturas equivalentes, además de (o junto con) sus didácticas, vuelven al sistema escolar para dar clases como profesores incipientes, con escasas herramientas para desarrollar la enseñanza del sistema lingüístico en el marco de políticas educativas que tampoco priorizan dichos saberes ni abonan a su articulación con los otros conocimientos de la disciplina escolar. Consideramos, pues, que la lengua por enseñar, entre otros aspectos que se señalan en la gramática pedagógica (Camps y Milians, 2017), debe remitir a las unidades léxicas (clases de palabras), su formación y morfología, las relaciones de concordancia, la correlación de verbos, los roles temáticos, la coordinación, la subordinación y la ortografía, entre otros aspectos, y proveer de un modelo didáctico para la interrelación de los niveles discursivos con los niveles textuales desde una lectura intensiva de textos breves, relecturas con búsquedas activas de los subtextos (Luria, 1995), descontextualización y producción de nuevos textos breves en las mismas claves genéricas.

En otro orden, Cuesta (2019) propone una resignificación de los consumos culturales propios de los jóvenes para establecer diálogos intergeneracionales en las aulas. Es en este sentido en el que queremos referirnos a los memes, dentro de los géneros no convencionales, y a la transmisión didáctica que podemos establecer, a partir de estos géneros, para orientar en las aulas la reflexión metalingüística sobre la lengua normada. ¿Qué entendemos por consumos culturales? Esta noción que recuperamos de Michel De Certeau (2000) mediada por la lectura de Cuesta y López Corral (2020) difiere de lo que el sentido común construye en torno a “consumos” como hechos masivos, acríticos y alienantes. De Certeau establece que hay una dimensión del “hacer” en los consumos culturales, que reside en la apropiación y que habilita a pensar que el consumo no supone “pasividad” ni docilidad en la relación con una “práctica cultural”, sino que el consumidor “fabrica” algo durante ese acto de consumir. De Certeau (1974) se pregunta por la definición de cultura y por la descalificación que rodea ciertas manifestaciones culturales que son consumidas; denuncia una serie de principios que estructuran lo que solemos entender por cultura cuando le damos a esta un valor superior. La cultura concebida de un modo distante a nuestra vida cotidiana es aquello durable (lo que pervive en el tiempo y se transmite de generación en generación



o el producto de museo), con leyes que fijan la forma literaria o artística, para considerarse un derecho de las élites iluminadas o que poseen el tiempo disponible para dedicarse al ocio. Esta mirada se opone a la percepción de que todos tenemos derecho a ser y a hacer en la cultura y que toda reinterpretación se adueña y opera sobre lo que recibe activamente. Así, el derecho a la creación (y creatividad) se propugna frente al derecho de unas élites; se invita a pensar en lo trivial y en la práctica revalorizados. La idea de consumo cultural reivindica que la lectura, la mirada hacia la obra de arte, es una actitud no pasiva, sino de apropiación y de reinterpretación: “El sentido de un texto es el producto de los efectos interpretativos aplicados a la superficie de ese texto” (De Certeau, 1974, p. 201). Debido a las tecnologías digitales, a partir de un clic, podemos comentar, compartir, seleccionar fragmentos, replicar y adueñarnos de diversos sentidos que multiplican esas interpretaciones con otras/os destinatarias/os. La inclusión de textos consagrados o canónicos, como forma de democratización de la cultura (contemplando que la escuela es el ámbito que propicia el acercamiento entre determinadas obras y géneros y lectores) y de textos y prácticas mediados por tecnologías, que corresponden a los consumos culturales, en géneros no convencionales, se muestra como un camino propicio para la interacción entre generaciones y el intercambio en las aulas, para enseñar la lectura y la escritura y el uso que en ellas se realiza de la lengua normada.

LOS GÉNEROS DISCURSIVOS O TEXTUALES Y SU PAPEL EN LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE

En los documentos curriculares de alcance nacional (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, 2011 y 2012) y en distintos diseños curriculares jurisdiccionales, la disciplina Lengua y Literatura se organiza mediante el estudio gradual, durante los años de escolaridad secundaria, de géneros discursivos de complejidad creciente, con regularidades de mayor estabilidad, esto es, con mayor grado de convencionalidad, como los géneros correspondientes a ámbitos académicos, periodísticos, literarios, y al propio ámbito escolar (ejemplos de este son los resúmenes, los comentarios, las fichas de lectura).

Considerando qué es un género, Volóshinov (2019) delinea la movilidad de los enunciados en su contexto y su historia como el principio constitutivo de la comunicación social:

Todo enunciado, por más terminado e importante que fuese en sí mismo, es tan solo un momento en la comunicación discursiva continua (cotidiana, literaria, cognoscitiva, política). Pero, además, este intercambio discursivo es, a su vez, tan sólo un momento de un continuo y multilateral proceso generativo de un colectivo social determinado. De ahí surge un problema importante: el estudio del vínculo entre una interacción concreta y una situación extraverbal más próxima y, a través de esta, la relación con la situación más amplia. (pp. 152-153)

Es importante señalar que la palabra forma parte de “un proceso generativo permanente y eterno” (Volóshinov, 2019, p. 153) en el que ocurren los actos sociales de carácter no lingüístico, que el lenguaje complementa. Las leyes que regulan los enunciados y les dan sus características surgen en el orden de lo social, según Voloshinov, y cambian con el decurso de la historia. Por su parte, Todorov (2012) señala la codificación de las propiedades discursivas de los géneros, en relación con un proceso de institucionalización: “En una sociedad, se institucionaliza la recurrencia de ciertas propiedades discursivas, y los textos individuales son producidos y percibidos respecto de la norma que constituye esta codificación. Un género [...] no es otra cosa que esta codificación de propiedades discursivas” (p. 65). Los géneros son modelos en los cuales producir nuevos textos: cada autor escribe a partir de los sistemas genéricos existentes, acordando con ellos o bien transformándolos (por inversión, desplazamiento o combinación); son leídos desde horizontes de expectativas que construyen, de modo sistemático, la crítica, la escuela, las vías de difusión de los libros, entre otras formas de la vida institucional. Es decir que los géneros funcionan, ellos mismos, como instituciones históricas, modelos de escritura para los autores y horizontes de expectativa para sus lectores.

En la escuela media se enseñan, según lo disponen las políticas educativas para la disciplina escolar, los géneros que presentan mayor grado de regularidades, reglamentaciones y formalidades; se trata de los géneros discursivos secundarios, que, según Bajtín (1982), “surgen en condiciones de la comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada, principalmente escrita: comunicación artística, científica, sociopolítica, etc.” (p. 250). Estos géneros absorben y reelaboran géneros más simples, asociados con la comunicación discursiva cotidiana. Sin dejar de atender la centralidad de los géneros convencionales en la disciplina escolar Lengua y Literatura, sostenemos que la inclusión de otros géneros resulta oportuna para problematizar el carácter no acabado ni clasificatorio de las formas genéricas y la posibilidad de creación mediante la apropiación y la transformación del lenguaje en sus múltiples actividades. En este sentido, ciertas formas de abordar los géneros desde el trabajo didáctico tienden a olvidar su carácter dinámico y creador y parecen dar cuenta de categorías relativamente fijas (Tapia, 2017) que obturan la dinamicidad y movilidad de estas caracterizaciones, siempre provisorias y relativas, de ahí que resulte necesario mostrar géneros no convencionales y sus hibridaciones, transformaciones y renovaciones en la formación docente.

A continuación nos centraremos en los memes de internet: como género, dan cuenta de la variación y la transformación dentro de las formas modélicas y reguladas; como consumo cultural, representan complejos dispositivos que articulan lo social y lo individual, en cuanto suponen apropiaciones y relecturas al insertarse en contextos dialógicos nuevos y, como recursos didácticos, proponen un humor a menudo centrado en la reflexión metalingüística, que resulta adecuado para su incorporación en secuencias didácticas en Lengua y Literatura, abordando, especialmente, la lengua por enseñar.



LOS MEMES COMO GÉNERO Y SU DISRUPCIÓN HUMORÍSTICA DE LA LENGUA NORMADA

El origen del término meme proviene de la obra *El gen egoísta* (1985) de Dawkins, donde se plantea que existen unidades replicadoras de la cultura humana o unidades de imitación que garantizan la transmisión cultural: un meme se propaga de un individuo a otro haciéndose popular. Para Dawkins, una tonada o son, una idea, una consigna, una moda de indumentaria, formas de fabricar (una vasija o un arco) son ejemplos de memes, que se reproducen entre el acervo de memes si tienen valor de supervivencia, es decir, si tiene capacidad de propagarse rápidamente. Abadía (2020) pone en correlación esta definición con el vehículo por el cual el meme se transmite, esto es, el lenguaje humano, y su multiplicación de potencialidad de replicación mediante internet. Muestra cómo el meme de internet prescinde del concepto de imitación de Dawkins, para, en cambio, configurar:

[...] una partícula de información digital, de unos y ceros, compuesta por representaciones digitales que refieren información de la cultura visual contemporánea, altamente editable, mutable, recontextualizable, viralizable, compartible y con una amplísima capacidad de referenciación hacia cualquier lugar, ‘real’ o digital, mediático o interactivo, e incluso ningún lugar en específico (Abadía, 2020, p. 127).

Abadía (2020) da cuenta de diferentes definiciones de “meme de internet” o “memes online” que remiten a su capacidad de repetición parodiante, a la intertextualidad con otros trozos de cultura y a su carácter de artefacto, compuesto por imagen o video, que propicia la interacción de y con otros actores sociales, así como con el sistema cultural. Su caracterización del meme de internet es:

[...] contenido visual (en diferentes formatos) gracias a la acción directa de los sujetos sobre la información, propiciada por las características de los programas de edición. Dicho contenido, no es necesariamente nuevo, sino que se trata de adaptaciones, parodias, remezclas y yuxtaposiciones de información ya existente, que es puesta en relación con alguna temática específica (que es de interés para el usuario) y que cambia de sentido en dicha mezcla, bien sea de intenciones comunicativas, género del producto o incluso de significado (todo gracias a la reorganización de los elementos visuales dispuestos en el objeto comunicativo). (p. 113)

La definición de Abadía recupera la dimensión tecnológica del meme y su permanente cambio, interacción y editabilidad, pero no remite a la caracterización genérica, puesto que se centra en la importancia de la representación visual y, de hecho, aboga por no circunscribir el fenómeno a los hechos del lenguaje verbal. Sin embargo, por tener regularidades comunicativas, temáticas y lingüísticas propias, consideramos que el tratamiento apropiado para el meme en la clase de

Lengua y Literatura es el de un género de la vida cotidiana, que, en términos de Volóshinov (2009), presenta formas mínimamente estables. Destacamos, asimismo, que la acción discursiva participa de otras comunicaciones anteriores y se inserta en vínculos de comunicación ideológicos concretos con objetivos humorísticos, paródicos y/o de intertextualidad, lo que lo transforma en un potente objeto didáctico.

Gagliardi (2020), por su parte, además de revisar exhaustivamente la bibliografía no solo sobre los memes, sino también sobre su uso pedagógico, nos advierte respecto de la pregunta situada que es necesario plantearse en didáctica de la Lengua y la Literatura: encuentra que el valor educativo del meme en la materia corresponde a su discursividad social. El autor, además, presenta propuestas didácticas en las que la enseñanza se vincula con contenidos como la intertextualidad, la sátira y la parodia, sobre todo para los estudios literarios y en las que el alejamiento de la ortografía estandarizada forma parte del sentido que se construye, en cuanto pieza comunicativa: “la ortografía memética puede constituirse como una oportunidad para objetivar dicha particularidad y construir conocimiento disciplinar sobre la lengua escrita” (p. 42).

En nuestra propuesta didáctica para la formación docente, en consonancia con la teoría del interaccionismo sociodiscursivo,² abordamos el género meme de internet desde su modelización, para proponer luego distintas actividades, entre ellas, la planificación de secuencias didácticas con una metodología que pone en correlación las características de la comunicación en los memes, en cuanto mensajes multimodales con un productor y una multiplicación viral anónima, además del efecto humorístico con las consideraciones temáticas que lo vinculan con un hecho referencial cotidiano que suscita la atención pública. A partir de estas bases nos centramos en la explicación de los elementos lingüísticos, usualmente la reiteración de determinadas formas dialógicas o de estructuras sintácticas. En la Tabla 1 se presenta la modelización esquemática (Tapia y Lasota, 2018) del género textual meme en sus tres dimensiones: comunicativa, temática y lingüística, tal como se expone en la propuesta de formación.

2. El interaccionismo sociodiscursivo sostiene que el género textual es una herramienta didáctica en la medida en que permite la planificación de secuencias didácticas y organizar los módulos y actividades a partir de los cuales introducir las dimensiones frásticas; además, porque en el proceso aprendemos y enseñamos que nos apropiamos de los géneros como modelos del actuar verbal. Sus propuestas parten de la modelización de los géneros textuales (De Pietro y Schneuwly, 2003, Dolz y Gagnon, 2010, entre otros) para seleccionar regularidades en el tratamiento comunicativo, temático y lingüístico, desde las cuales planificar secuencias didácticas que se caracterizan, según Dolz y Gagnon (2010), por configurarse como artefactos puestos al servicio de una enseñanza o un aprendizaje en particular. Los géneros son actualizados y apropiados en el uso, constituyen matrices o modelos (De Pietro y Schneuwly, 2003) a partir de los cuales producir nuevas acciones lingüísticas y, como herramientas de enseñanza, orientan al estudiante en cuanto a sus aprendizajes, para tener acceso a las significaciones sociales concretas de los géneros y para interiorizar la diversidad de las acciones lingüísticas.



Tabla 1

Modelización esquemática del género textual meme	
Tratamiento comunicativo	Comunicación de carácter público y de difusión a través de las redes sociales en las que se combinan el humor, la imagen gráfica y el texto breve referido a temas de actualidad. Finalidad: comentar crítica y humorísticamente un tema vigente. Los autores son anónimos, es una construcción colectiva y popular que aprovecha las ventajas del internet 2.0 y la concepción multimedial: todos somos creadores y productores de contenido. Los destinatarios lo reproducen en una transmisión viral y rápida. Se caracterizan por su replicabilidad, brevedad e impacto (Gagliardi, 2020).
Tratamiento del contenido temático	Temas polémicos de interés público que susciten variedad de opiniones y que tengan una circulación previa por internet (intertextualidad de los temas). Estructura formalizada que lo asocia a otros memes de características similares. La secuencia textual predominante suele ser dialogal (apertura, transacción, cierre) o una esquematización de la secuencia dialogal, en la cual la atención está centrada en la transacción –a veces, el cierre humorístico– y la apertura es sustituida por la imagen o los otros códigos semióticos.
Tratamiento lingüístico	Fidelidad a una forma que conserva un modo tradicional (una parte reconocible) e introduce una ligera variación creativa sobre lo anterior: reproducción con modificación en cada transmisión. La estructura sintáctica de la frase suele ser fija (Gagliardi, 2020). Uso de la ironía, la parodia, la sátira, el sarcasmo, la hipérbole, el absurdo, el juego de palabras, el sobreentendido y otras formas de comicidad.

Los memes se basan en la comicidad que genera un sentido dado o expuesto en correlación con un sentido nuevo o impuesto, característica del chiste (Todorov, 2012), que a menudo se completa en el vínculo imagen-palabras o video-palabras. El meme propicia una reflexión sobre su sentido y particularmente en las propuestas para la formación nos interesa desarrollar las consignas para el trabajo áulico, puesto que las prácticas de lectura y escritura de textos tienen como centro el trabajo con la interpretación.

La consideración del género meme se produce desde la modelización esquemática del género que se expone en la Tabla 1, esto es, se presenta a docentes en formación un listado de propiedades genéricas, para que cada una de estas características sean ampliadas, enriquecidas, cotejadas o rectificadas en función del corpus seleccionado para la realización de la secuencia didáctica. Trabajamos sobre la formulación de secuencias didácticas que se organizan genéricamente con memes o bien en la inclusión de estos consumos culturales en secuencias

temáticas en otros géneros, a partir de temáticas que permitan observar intertextualidades. Se ha propuesto la inclusión de memes en la planificación de secuencias didácticas de los géneros periodísticos noticia, crónica, artículos de opinión, a partir de la incorporación de temáticas actuales reinterpretadas mediante el humor.

En el primero de los casos, las secuencias didácticas hipotéticas elaboradas por los docentes en formación a partir del género meme coinciden en proponer una primera instancia diagnóstica que tiene la función de activar y reconocer los saberes previos; la consigna de esta primera actividad guía la de la escritura o el diseño de memes para un contexto comunicativo determinado. Esta actividad se considera un diagnóstico pues presupone una corrección por el docente, quien releva y sistematiza tanto los conocimientos preliminares como los aspectos que han de ahondarse en los sucesivos módulos a desarrollar. Los módulos recuperan, respectivamente, el tratamiento comunicativo y la situación social de circulación de los memes, la vinculación temática con el contexto y la interrelación entre imagen, video y lenguaje verbal, luego abordan el tratamiento lingüístico (por ejemplo, ciertas formas de los diálogos, o las estructuras sintácticas) para finalizar con una evaluación de producción y circulación social en redes (por ejemplo, en los grupos de Facebook o Instagram de la institución escolar). El diseño de cada módulo es hipotético, puesto que en la práctica áulica concreta y ante cada grupo particular, atendiendo a su diagnóstico, se amplían, profundizan o se eliminan contenidos y se encastran otros componentes en cada secuencia. Las secuencias no necesariamente muestran un criterio específico en relación con el armado del corpus, aunque se procura la incorporación, en cada una de ellas, de textos en géneros convencionales (artículos de opinión, noticias, crónicas, obras literarias) que desarrollen una temática común a algunos de los memes, alentando la inclusión de diversos intertextos.

Centrándonos únicamente en la reflexión metalingüística, a partir de los memes de internet, también se propuso el armado de corpus de memes en los que se explicitan fenómenos morfológicos y ortográficos. Esta selección forma parte de nuestras carpetas de materiales didácticos, y puede nutrirse de los memes que se comparten en redes sociales, vinculados con la lengua o con la literatura.³ Uno de los fenómenos lingüísticos recurrente es la derivación, a partir de una serie de memes que juegan con la morfología. En muchos memes de internet encontramos palabras como “mimir”, “automorición”, “estudiación” (Figura 1), “ponido” (Figura 2), entre otras, que suponen una violación de la lengua normada: su efecto humorístico procede de que implícitamente se rompe, en cierto modo, con las convenciones de la lengua, puesto que las palabras creadas no conforman la lengua reconocida oficial y socialmente por la comunidad de nuestra región.

3. Señalamos, en particular, La gramática del meme, Memepedia literaria, Memes de ortografía, en Facebook e Instagram.

Figura 1. “Estudiación”, en lugar de “escuela”: pensar en la morfología y cómo se forman las palabras



Fuente: <https://ar.pinterest.com/pin/86201784919282302/>

Figura 2. “Habia ponido”: el participio regular de “poner”, en lugar del participio irregular “puesto”, para generar un efecto humorístico



Fuente: @viralmania_net

Casos como los anteriores nos invitan a reflexionar acerca del hecho de que las convenciones lingüísticas no se quiebran en su totalidad porque morfológicamente se siguen reglas de derivación, de tal modo que cada uno de los términos es posible en castellano y, además, configura una unidad mínima de sentido. Son formas

productivas, en términos de De Mauro (2005), basadas en el principio de articulación y combinación propio de cada lengua, novedades que muestran la creatividad (la “no no creatividad” de la lengua) y que nos permiten reflexionar sobre bases, sufijos, derivación, en la enseñanza. En el caso del meme donde dice “estudiacion” por “estudio” (Figura 1), se usa un sufijo de acción y efecto (-ción) que se adjunta al tema verbal (formado por la raíz y la vocal temática, *estudia-*) para crear una nueva palabra. Algunas preguntas pueden escribirse en la planificación didáctica para motivar a la reflexión metalingüística en el aula: ¿por qué se crea una palabra nueva?, ¿qué efecto se espera producir en el lector?, ¿qué diferencia hay entre “estudio” y “estudiacion”?, ¿qué otras palabras pueden crearse a partir de un verbo y un sufijo de efecto? Después del armado de una lista de palabras inventadas combinatorias de otras raíces y sufijos, una consigna de escritura en el mismo género meme de internet, o bien, en otros géneros, configura un modo de motivar a los estudiantes a recontextualizar y articular la reflexión metalingüística en la producción de un nuevo texto. En otra línea, puede incorporarse la ortografía en relación con la morfología y la procedencia histórica de ciertas palabras, para abordar la diferencia entre los grafemas *s* y *c*. En el caso del verbo “había ponido” (Figura 2) las posibilidades de reflexión apuntan a la formación de los verbos compuestos con participios y a la existencia de un conjunto de participios irregulares. Para orientar la reflexión metalingüística mediante la introducción de los verbos irregulares con alternancia vocálica, se formularían preguntas como: ¿qué similitudes encuentran al conjugar los verbos *contar*, *colgar*, *probar*, *poner*, *forzar*, *mostrar*, entre otros, en presente del modo indicativo?, ¿cuáles son los participios de cada uno de ellos?, ¿sería viable, entonces, que el verbo *poner* tuviera un participio similar a los anteriores?, ¿y qué sucede con el pretérito perfecto simple de este verbo?, ¿qué otros ejemplos pueden proporcionarse de participios irregulares? El efecto humorístico de los memes abordados en estos casos se produce porque el estudiantado posee conocimientos implícitos sobre la formación de palabras en su lengua; se sugiere volver conscientes esos saberes implícitos mediante consignas planificadas para que ese conocimiento sea explicitado y para que puedan introducirse los conocimientos técnicos sobre la lengua.

Para sintetizar, algunas de las actividades que pueden proponerse desde un corpus de memes seleccionados para abordar la morfología son:

- Que docentes creen memes específicos con plantillas a tal fin (las provistas por Memegenerator, Crear Memes, entre otras) y en los que se inventen palabras nuevas por derivación, para que los estudiantes analicen y expliquen esa conformación morfológica, usualmente basada en la analogía, alentando así la reflexión metalingüística en cuanto toma de conciencia de las propiedades de la lengua normada.
- Elaborar consignas hipotéticas para que sea el estudiante de Lengua y Literatura de secundario quien complete el corpus de memes, aportando los que encuentre en internet, o bien creando los propios con las aplicaciones que proveen las plantillas a tal fin. Esta última tarea implica una manipulación lingüística que puede ir acompañada de una reflexión sobre el proceso.



Otra actividad posible es debatir en torno al uso deliberado de lo que llamaríamos “faltas de ortografía”, como sugiere Gagliardi (2020): ¿por qué es adecuada la ortografía, aunque no sea correcta?, ¿cuál es el efecto de sentido que se procura construir? A partir de la reflexión sobre estos usos, se propone el estudio de la correspondencia grafema-fonema y la búsqueda y/o creación de nuevos memes en los que se aborden las reglas ortográficas, a modo de sistematización. Encontramos numerosos memes que muestran las preocupaciones ortográficas: las Figuras 3 y 4 tematizan faltas de ortografía y su dimensión comunicativa, por la vinculación que se establece entre distintos grupos que escriben por fuera de la lengua normada y por la relación didáctica con el profesor de Lengua, en quien suele delegarse la tarea de corregir la ortografía, respectivamente. Estos ejemplos pueden habilitar la discusión en el aula acerca de la norma ortográfica; por otra parte, es necesario el reconocimiento de la escritura errónea y de su forma correcta en la lengua normada para que memes de este estilo provoquen humor.

Figura 3. “Escribir con faltas de hortografya”. Grupos que coinciden en escribir con faltas de ortografía, intencionalmente o no



Fuente: @La gramática del meme

A partir del meme “Escribir con faltas de hortografya” (Figura 3), puede invitarse a pensar en qué usos las faltas del sistema ortográfico son intencionales o deliberadas (como en el título de este caso) y pueden introducirse algunos conocimientos en relación con la escritura y la historia de esta práctica, como el hecho

de que en el medioevo se copiaran los manuscritos y se creyera que un demonio introducía errores en los textos de los monjes, o las propuestas en el siglo XIX y XX de simplificar la representación gráfica de ciertos fonemas (entre ellas, las de Sarmiento y Juan Ramón Jiménez, que pueden ilustrarse con textos escritos por estos autores), además de considerar qué sería un “purista del idioma”. Asimismo, se pueden exponer otros casos en los que la situación comunicativa precede a la convención de la lengua normada (por ejemplo, en grafitis, comunicaciones por redes sociales, etc.) y, por lo tanto, las faltas de ortografía no resultan objetadas por los grupos sociales y por las instituciones, como sucede, en cambio, con los géneros convencionales y formales, que requieren de la lengua normada inherente a las formas escritas socialmente prestigiosas y valoradas.

*Figura 4. La preocupación por la ortografía:
¿solo de docentes de Lengua?*



Fuente: @Memedroid

El meme del profesor de Lengua (Figura 4) resulta pertinente para docentes en formación porque convoca a proyectarse en la tarea de corregir y en el tiempo destinado a esta actividad. Luego, los estudiantes del profesorado lo incluyen en sus propuestas didácticas, con consignas acerca de las letras que representan el mismo fonema, que alientan a la toma de conciencia de la posibilidad del error (Salgado, 1997), entre ellas: ¿por qué alguien puede confundir “baca” y “vaca”? ¿Qué otras letras confunden al estudiante destinatario del meme?

Las consignas no son concebidas como actividades aisladas, sino que pueden intercalarse modularmente con otras actividades de lectura y escritura dentro de secuencias didácticas de géneros más elaborados y convencionales. En otros casos, a partir de una secuencia en el género noticia o crónica periodística, se intercalan memes como disparadores o en la construcción de un tema de actualidad para, luego, diseñar el trabajo con contenidos lingüísticos específicos. Así concebidas,



las secuencias didácticas son instrumentos ordenadores del trabajo docente, a las que es posible ensamblar piezas o módulos, según las necesidades concretas de enseñanza y aprendizaje de un grupo de estudiantes. El entrecruzamiento entre géneros y consumos culturales brinda dos oportunidades didácticas en relación con las secuencias: las actividades que implican producciones textuales escritas por estudiantes se pueden guiar mediante consignas que orienten la planificación textual retomando saberes previos sobre redes sociales (Instagram, Twitter, Tiktok): un destinatario ajeno a la relación docente-estudiantes, una finalidad y un modo de circulación pública que estudiantes conocen y que pueden poner en juego a la hora de textualizar sus escritos. En segundo lugar, en el diálogo en torno a estos consumos entran en juego las formas mismas de apropiación de la cultura y de la lengua: muchos memes dan cuenta de formas de discurrir y de compartir saberes, desde el humor, en torno a la lengua normada, a sus límites y a sus posibilidades.

CONCLUSIONES

Los memes de internet durante la formación docente pueden incorporarse como espacios a partir de los cuales propiciar y planificar actividades de enseñanza de la lengua normada y reflexiones metalingüísticas. Su uso didáctico en lengua nos habilita a pensar por qué se subvierten sentidos, desde una mirada humorística. Como género textual, su brevedad, su concisión, el tratarse de un consumo cultural que está presente en la cotidianeidad, el hecho de que socialmente se reconozcan su intencionalidad, modo de circulación y difusión, conforman un conjunto de saberes presumibles para hipotéticos estudiantes del secundario que se retoman para trazar puentes que nos permiten reflexionar sobre otros géneros, otras situaciones comunicativas, otras instancias de producción, en esas constantes búsquedas que realizamos, didácticamente, para llegar de lo conocido a lo nuevo. Una selección cuidadosa del corpus habilita el abordaje de características de la lengua normada, como la formación de palabras y la ortografía, con una finalidad didáctica precisa. Si desde la formación docente se insta a la planificación de consignas para que el estudiante de escuela media pueda reconocer que en los memes se está jugando con la ortografía o con la creación de palabras, se alienta a la generación de momentos de reflexión metalingüística en relación con los textos, como un paso preliminar para intervenir en uno de los principales problemas didácticos: la articulación, en la enseñanza, entre los textos, los discursos y la lengua por enseñar.

REFERENCIAS

- Abadía, I. (2020). "Vamo a calmarno". Los memes como dispositivos de referencialidad comunicativa. *Cuaderno del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación (Ensayos)*, (119), 105-132. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi119>
- Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

- Bravo, M. J. (2012). La gramática y sus conexiones con la lectura y la escritura. En G. Bombini (coord.), *Lengua & Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza* (pp. 51-78). Buenos Aires: Biblos.
- Bronckart, J.-P. (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* París: Unesco.
- Bronckart, J.-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J.-P. (2013). En las fronteras del interaccionismo sociodiscursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. En D. Riestra, S. M. Tapia y M. V. Goicoechea (eds.), *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas* (pp. 39-59). Bariloche: Ediciones GEISE.
- Camps, A. y Milian, M. (2017). Cap a una gramàtica per a l'ensenyament: defició i caracterització. *Caplletra*, (63), 217-243. DOI: 10.7203/Caplletra.63.10400
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. [Tesis doctoral], Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cuesta, C. y López Corral, M. (2020). Sobre la enseñanza de la literatura y los consumos culturales de los y las jóvenes en la escuela secundaria. *Dar a leer (Dossier Educación Literaria)*. *Revista de Educación Literaria*, 1-11. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/daraleer/article/view/2876>
- Dawkins, R. (1985). *El gen egoísta*. Buenos Aires: Salvat.
- De Certeau, M. (1974). *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I*. Guadalajara: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- De Mauro, T. (2005). *Primera lección sobre el lenguaje*. Madrid: Gredos.
- De Pietro, J. F. y Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Recherches en didactiques*, (3), 27-52. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:32539>
- Dolz, J. y Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2), 497-527. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/3518/Arto9-497.pdf;jsessionid=719B683BCD60967C5976C80BA047EC81?sequence=1>
- Dubin, M. (2019). *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educativos: el problema de las culturas populares en el cotidiano escolar*. [Tesis doctoral], Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1756/te.1756.pdf>
- Gagliardi, L. (2020). Memes en la clase de Lengua y Literatura: qué, para qué y cómo. *Convergencias*. *Revista de Educación*, 3(5), 25-49. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/convergencias/article/view/3199>
- Luria, A. R. (1995). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. Presidencia de la Nación. (2011). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Ciclo Básico*. Educación



- Secundaria. Lengua y Literatura*. Buenos Aires. http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=110569
- Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. Presidencia de la Nación. (2012). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Campo de Formación General. Ciclo Orientado. Educación Secundaria. Lengua y Literatura*. http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/180-12_06.pdf
- Natale, L. (2018). La investigación sobre la enseñanza de Lengua y Literatura en la educación media argentina. En C. Steinberg, D. Pinkasz y N. Montes (dirs.), *La investigación de la enseñanza de Lengua y Literatura y Matemática en la escuela secundaria en Argentina* (pp. 21-133). Buenos Aires: Flacso-Unicef. <https://www.unicef.org/argentina/media/4271/file/Literatura,%20Lengua%20y%20Matem%C3%A1tica.pdf>
- Otañi, L. y Gaspar, M. P. (2001). Sobre la gramática. En M. Alvarado (coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 75-111). Buenos Aires: Manantial.
- Oviedo, M. I. (2021). *El dispositivo de poder/saber Prácticas del Lenguaje en las voces de los formadores de docentes para la educación primaria. Provincia de Buenos Aires (2007-2018)*. [Tesis doctoral], Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2005/te.2005.pdf>
- Perla, M. (2021). *Ciclo de políticas del área de Lengua: definiciones curriculares para la formación y el trabajo docente en la educación primaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1979-2019)*. [Tesis doctoral], Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2058/te.2058.pdf>
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Salgado, H. (1997). *El aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Aique.
- Saussure, F. de (2004). *Escritos sobre lingüística general*. Barcelona: Gedisa.
- Tapia, S. M. (2017). Alcances de una modelización como instrumento de la ingeniería didáctica: del género textual artículo de opinión a las secuencias didácticas en la formación de profesores de español lengua materna. *Veredas*, 21(3), 232-245. <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2017/11/13-Alcances-de-una-modelizaci%C3%B3n.pdf>
- Tapia, S. M. y Lasota Paz, C. (2018). De terror: planificar secuencias didácticas para primer año de secundaria. *El Toldo de Astier*, 9(16), 30-41. <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero16/pdf/LGDTapia-Lasota.pdf>
- Tapia, S. M. y Riestra, D. (2014). El momento de la reflexión sobre la lengua en el aula: ¿explicación gramatical azarosa o sistematización de contenidos específicos? *Saga, Revista de Letras de la Universidad Nacional de Rosario*, (1), 178-206. <https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/5486>
- Todorov, T. (2012). *Los géneros del discurso*. Buenos Aires: Waldhuter.
- Volóshinov, V. (1929/2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot.

Recepción: 24/02/2023

Aceptación: 21/06/2023

María Soledad Funes* y Anabella Laura Poggio**

“En el principio era el nombre”: análisis de la predicación nominal como base de la gramática

RESUMEN

La hegemonía de ciertos enfoques teóricos en los campos de producción del conocimiento provoca que algunos presupuestos se asuman como absolutos sin admitir ninguna problematización. Tal es el caso de la centralidad del verbo como generador de las oraciones de una lengua que ha postulado la Gramática Generativa.

Desde la perspectiva del Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP) planteamos una gramática de base nominal que parte de la idea de que las conceptualizaciones más básicas son las de los objetos del mundo físico y preexisten a las interacciones que se manifiestan mediante los verbos.

Nuestro propósito es presentar la concepción de *predicación nominal* desde el marco teórico del ECP, mostrar la relevancia de su análisis semántico-pragmático y sintáctico y, finalmente, desnaturalizar ciertas ideas

* Doctora en Lingüística y Licenciada en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es Investigadora Asistente del Conicet y Jefa de Trabajos Prácticos en las materias Gramática y Sintaxis (Cátedra Borzi) de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Ha participado como expositora en varios congresos internacionales y ha publicado artículos y capítulos de libros sobre temas de gramática española y sobre enseñanza de la lengua. Filiación: Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina y Conicet, Argentina. Correo electrónico: solefunes@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6649-0231>

** Licenciada y Profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como docente en la escuela media y en el nivel superior. Su interés principal en la actualidad se centra en el estudio de la alfabetización como una dimensión de la didáctica de la lengua en la formación docente y en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza integrada de la lengua y la literatura. Filiación: Universidad Pedagógica Nacional, Buenos Aires, Argentina y Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: anabella.poggio@unipe.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2831-2383>

instaladas tanto en la lingüística como en la didáctica de la lengua en torno a lo que es (o sería) “la” gramática.

PALABRAS CLAVE

Predicación nominal ▪ Enfoque Cognitivo Prototípico ▪ didáctica de las lenguas ▪ análisis semántico-pragmático ▪ interpretación textual

TITLE

“In the beginning was the name”: nominal predication analysis as the basis of grammar

ABSTRACT

The hegemony of certain theoretical approaches in the knowledge production fields leads to the assumption of certain presuppositions as absolute, without allowing any problematization. This is the case with the centrality of the verb as the generator of sentences in a language, as postulated by Generative Grammar..

From the perspective of the Cognitive Prototype Approach (CPA) we propose a nominal-based grammar that starts from the idea that the most basic conceptualizations are those of the objects of the physical world, which pre-exist the interactions manifested through verbs.

Our purpose is to present the conception of *nominal predication* within the theoretical framework of the CPA, to demonstrate the relevance of its semantic-pragmatic and syntactic analysis, and ultimately challenge certain established ideas in linguistics and language teaching regarding what constitutes (or would constitute) “the” grammar.

KEYWORDS

Nominal predication ▪ Cognitive Prototype Approach ▪ teaching languages ▪ semantic-pragmatic analysis ▪ textual interpretation

INTRODUCCIÓN

Desde la reforma educativa de corte neoliberal que tuvo lugar en la década de 1990 en la Argentina, se operó una negativización de la gramática, particularmente de la gramática estructuralista, asociándola a metodologías de enseñanza “constrictivas” o “tradicionales”, centradas en la figura del adulto-docente que “imponía” sus conocimientos en un sentido único, desde “arriba”, sin tener en cuenta lo que el estudiantado podía aportar. A partir de esta negativización se construye discursivamente una propuesta “innovadora”, en las antípodas de lo tradicional, que desplaza la *lengua* de la escena de enseñanza para reemplazarla por el *lenguaje*. La reconfiguración de la disciplina escolar Lengua y Literatura en Lectura y Escritura (Cuesta, 2019) promete la centralidad del alumno en los procesos de aprendizaje,



en los que la figura del adulto-docente se redefine en términos de “mediador” o “facilitador”. El desplazamiento del objeto de enseñanza *lengua* hacia las *prácticas del lenguaje* se condice con esta perspectiva paidocéntrica en la que el estudiante aprende por descubrimiento, por inferencias, por hipótesis que va comprobando o descartando. En función de estos “cambios” es que la *lengua* entendida como un sistema de relaciones, oposiciones y valores es reemplazada por la noción de *competencia lingüística*, la cual implica un conocimiento implícito de la gramática, que cada hablante de una lengua tiene por el mero hecho de hablar esa lengua. Esta es la perspectiva de la gramática generativa, que considera que la facultad del lenguaje es innata: la *competencia lingüística* es el conocimiento de las reglas gramaticales que nos permiten combinar un número finito de elementos (los fonemas o los grafemas) para generar un número infinito de enunciados. La gramática generativa es funcional a la perspectiva de las *prácticas del lenguaje* desde el momento en que considera que esa gramática ya está adquirida, por lo que da fundamentos para la realización de actividades de “descubrimiento” y de “hipótesis e inferencias”, método de aprendizaje que se aplica desde la alfabetización inicial hasta la reflexión gramatical en el nivel secundario en la mayoría de los distritos de nuestro país. Pero el generativismo no se salva de ser una teoría gramatical más. Por ello, es menester desnaturalizar ciertas concepciones que aparecen como dadas en los manuales del área o en la formación docente. Una de esas concepciones está relacionada con la centralidad del verbo. Para el generativismo chomskiano, el verbo (o, en los modelos más recientes, el “sintagma flexión”) es el punto de partida de la generación de una oración. Nadie cuestiona este presupuesto ni se pregunta por qué es (o debería ser) así. Sin embargo, desde el Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP) (Langacker, 1987; 1991; Lakoff, 1987; entre otros) consideramos que en el inicio de cualquier conceptualización están las cosas, los objetos, las ideas (no los verbos). Y, con ellas, los nombres que las designan. Porque para que haya interacción (verbo), primero tiene que haber entidades que puedan interactuar.

Nuestra intención en este trabajo es mostrar las ventajas que tiene –desde el punto de vista conceptual– iniciar la reflexión gramatical desde el nombre, contrastar nuestra manera de entender el concepto de nominal con el de “construcción sustantiva” o “frase nominal” y, finalmente, mostrar las ventajas de trabajar con elementos lingüísticos anclados en su contexto de producción, es decir, pensar significado y forma como un todo indisoluble.

En este sentido, propondremos algunos casos que consideramos “problemáticos” para el análisis, con los que ejemplificaremos no solo la forma en que analizamos sintácticamente en este marco teórico, sino también cómo resolver ese análisis desde el significado y desde los sentidos que el texto construye como elemento comunicativo.

1. EL CONCEPTO DE NOMINAL

El nominal es una construcción conformada por un nombre, que funciona como núcleo semántico-sintáctico, y los modificadores que lo especifican. A diferencia

de otras teorías gramaticales que definen el nombre principalmente por su función sintáctica, en el ECP se considera que el nombre (o el nominal) “perfila” el objeto o la entidad seleccionada por el hablante para poner en foco. Para el ECP, el primer paso cognitivo es la percepción del objeto, ya que, dadas sus características –es delimitado, opaco, estático, con volumen, etcétera–, es lo más fácil de percibir. Por esta razón, en términos metodológicos, partimos del análisis y la reflexión sobre los nominales pensando en que serán los objetos o entidades perfiladas en estas construcciones los que entrarán en interacción cuando abordemos el análisis de las cláusulas. En otras palabras, las entidades conceptualizadas en el nombre son preexistentes a la interacción: no es el verbo el que asigna roles o papeles temáticos, sino que determinados actantes (participantes del evento) entran en relación a nivel clausal. Esto es, en una oración como “Juan rompió el vidrio”, los nominales ‘Juan’ y ‘el vidrio’ son primarios, son preexistentes a la acción de ‘romper’. En primera instancia, existen las entidades “Juan” y el objeto “vidrio”, y solo después en el tiempo, a partir de la acción de romper, ocurre una interacción entre los elementos en la que el agente Juan ejerce una acción sobre el objeto vidrio, que termina roto.

Langacker (1987) afirma que un nombre es una estructura simbólica cuyo polo semántico perfila una cosa, lo que equivale a decir que un nombre *designa* una cosa (§5.0). Para entender la idea de lo que es una estructura simbólica, cabe recordar que, para el ECP, la gramática y el léxico forman un *continuum*, en modo alguno se consideran módulos separados. En dicho *continuum* se concibe al léxico como formado por estructuras simbólicas. Esto es, en cada concepto existe una conexión simbólica entre la estructura semántica y la estructura fonológica. Esta concepción permite construir la gramática a partir del discurso, dado que hay una integración entre la palabra, el concepto (el *significado* de Saussure) y la forma fonológica (el *significante* de Saussure). Lo simbólico radica en que cada palabra surge de una serie de eventos de uso de ese concepto. A raíz de esa serie de eventos comunicativos, el hablante abstrae los elementos en común y de ese modo almacena en su mente el esquema del ítem léxico, es decir, su estructura simbólica (Langacker, 2000, p. 20).

En el ECP hablamos de *designación* en oposición a la semántica tradicional, que utiliza la denominación *referente* para indicar el objeto designado, porque presupone que hay una realidad objetiva, exterior al sujeto, que es la misma para todos y que significa lo mismo para todos los hablantes. Como desde la Gramática Cognitiva se considera que el significado se construye a partir de la percepción que el individuo tiene de la realidad, se prefiere el término *designado* al de *referente*, ya que la única realidad existente es aquella que se puede nombrar. Es así como el nominal designa una cosa, que será dependiente de la conceptualización de cada hablante. En este sentido, se puede hablar de la relación entre el ser humano y su experiencia: cada conceptualización dependerá de la relación del hablante con el mundo. Por eso no se puede decir ni que hay una realidad única igual para todos ni que todos los signos de la lengua son los mismos para todos los hablantes de esa lengua. La variabilidad estará radicada en la experiencia



que cada sujeto tenga con el mundo experimentado por sí mismo y por sus mayores, quienes transmitirán sus propias experiencias ya mediadas por su lengua, es decir, por los designados ya construidos en otras experiencias, en otras conceptualizaciones.

En términos de Langacker (2008, p. 4), *conceptualizar* es un fenómeno mental anclado en la realidad física, consistente en una actividad del cerebro que funciona como una parte integral del cuerpo la cual, a su vez, funciona como una parte integral del mundo. Es gracias a esta integración entre lo físico y lo mental, entre lo individual y lo social, que el nominal designa y predica, porque cuando el hablante dice “la flor roja”, está predicando sobre el objeto (*la flor es roja*), es decir, está atribuyendo características al nombre (según su propia conceptualización) de modo de orientar a su interlocutor en la comprensión del mensaje. No predica de la flor que es roja porque está en la esencia de la flor el tener ese color, sino que cuando dice “la flor roja” selecciona de su experiencia con la flor ese atributo porque desea destacarlo y comunicar esa percepción a su interlocutor.

En este sentido, desde el cognitismo, sostenemos que el signo existe tan solo en su contexto de uso y en su contexto discursivo. Los signos conforman mensajes que son creados con una intención comunicativa: informar, obtener información, dar instrucciones, ordenar, etcétera. Es por eso que decimos que el signo es motivado: el hablante utilizará las formas que considere más efectivas para lograr su propósito. Por otra parte, los objetos nunca son percibidos de manera aislada. Cuando el hablante entra en relación con un objeto, ese objeto se encuentra situado en un espacio que funciona como fondo, que actúa como contexto. Por lo tanto, los conceptos no existen en el vacío sino en relación con ámbitos de conocimiento. Cuando pensamos en un signo, lo pensamos en contexto, y ese contexto sería producto de la experiencia personal y social, y es lo que se denomina *modelo cognitivo idealizado* (MCI).

1.1. LOS MODELOS COGNITIVOS IDEALIZADOS

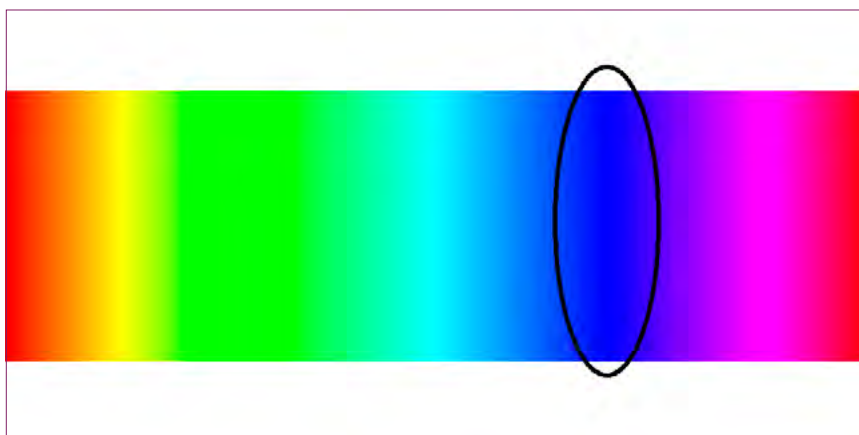
Entre los principios generales de organización de la cognición humana se encuentran los *modelos cognitivos idealizados* (MCI), que constituyen representaciones mentales de cómo se estructura el mundo y mediante los cuales se organizan los conocimientos (Lakoff, 1987, p. 114). Lakoff (1987) plantea que los hablantes organizan el conocimiento mediante estructuras de MCI, que funcionan como sostén para la categorización (entendida en términos graduales). Según Langacker y Lakoff, todo signo está inmerso en un contexto y depende siempre de ese contexto tanto para su producción como para su interpretación. Ese contexto va a devenir en modelo idealizado a partir de la idea de “guion” o *script* (Schank y Abelson, 1977), es decir, como idealización de una serie de experiencias que tienen rasgos en común o como planes estabilizados activados con mucha frecuencia para especificar los papeles que deberían realizar los participantes en cada momento y las acciones esperables que deberían llevar a cabo. El término *guion* se usa para

designar un marco que incluye una secuencia canónica de hechos que resultan presupuestos por una actividad social, como, por ejemplo, el evento “ir al restaurante”. En una determinada cultura, se entiende que ir al restaurante implica situaciones como sentarse a la mesa, leer el menú, elegir, ordenar al mozo, comer y beber, pagar y dejar propina, a menos que se especifique lo contrario. Esa experiencia vivida por varios miembros de una comunidad se idealiza, se vuelve esquemática, y ya no es individual sino compartida por una sociedad. Ese modelo idealizado es a su vez “cognitivo”, porque ese guion ha dejado una huella en la mente de cada hablante.

Los MCI también representan el contexto de organización de una unidad semántica y constituyen el marco teórico e ideológico que sostiene el análisis gramatical. Desde el ECP, existen dos modelos cognitivos idealizados que están en la base de la gramática (Langacker, 1987 y 1991). Se trata de dos modelos que responden a la conceptualización de los nombres y de los verbos: el *MCI de escenario* (*Stage Model*), en el que se gramaticaliza en nombre un objeto percibido por un ser humano; y el *MCI de bola de billar* o *cadena de acción* (*Billiard-Ball* o *Action Chain Model*), en el que los objetos físicos interactúan unos con otros en una cláusula transitiva.

El MCI de escenario se puede comparar a una escena teatral: organiza un escenario estable, una plataforma fija para los actores que se mueven e interactúan. En este modelo, hay un observador –un espectador– que ve una porción y focaliza una región. Así, destaca perceptivamente una figura contra un fondo. Esa figura será un objeto físico, que ocupa un espacio, tiene una sustancia, es estable, delimitado y opaco. Estos atributos dan el prototipo para el *nombre*, que se entiende como la gramaticalización de la percepción de los objetos. Es decir, el hablante percibe un objeto y lo realiza lingüísticamente (se gramaticaliza) en un nombre. El nombre designa una región en un dominio (por ejemplo, *azul* es una región en el dominio de los colores, como puede verse en la Figura 1), entendiendo *región* como un conjunto de entidades interconectadas. Este es el modelo donde se enmarca lo que nosotros analizamos como “el nominal”.

Figura 1. Espectro de colores





En la Figura 1 observamos el espectro de colores, es decir, el dominio de los colores donde focalizamos en el color azul (es decir, la región *azul*).

El MCI de bola de billar, por su parte, es un modelo que concibe el mundo como poblado por objetos físicos discretos que se mueven e interactúan energéticamente cuando entran en contacto. En este sentido, este MCI incluye el MCI de escenario: los objetos físicos que preexisten a la interacción y entran en interrelación en este modelo son conceptualizaciones provenientes del MCI de escenario, mientras que los elementos propios del MCI de bola de billar son el lugar, el tiempo, la sustancia y la energía. Este MCI se refleja en la gramática en la *cláusula transitiva prototípica* (CTP), que se define como aquella cláusula que representa una cadena de acción, es decir, una experiencia del hablante acerca del mundo, según la cual un sujeto se relaciona con un objeto. En una oración como “Juan rompió el vidrio”, hay un gran flujo de energía transmitida desde el sujeto al objeto (es decir, hay un vínculo muy estrecho), similar al que ocasiona el golpe del taco a la bola de billar, que transmite su energía a la bola que toca. El sujeto y el objeto, entonces, mediados por un verbo transitivo de acción, entablan una relación estrecha, donde el sujeto es un agente (es quien efectivamente realiza la acción, es humano y tiene voluntad) y el objeto es un objeto físico, no humano, sin voluntad, que se ve afectado directa y ampliamente (el resultado es un vidrio roto, es decir, el objeto ha cambiado considerablemente).

1.1.1. El modelo cognitivo idealizado de escenario

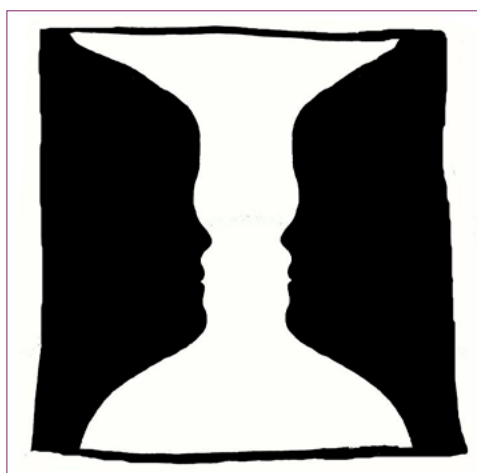
El MCI de escenario (*stage model*) es el marco para el análisis del nominal. Este MCI se corresponde con la experiencia y la percepción del ser humano y consiste en destacar una figura contra un fondo, retomando nociones de la *Gestalt* (la figura sería el nombre, mientras que el fondo sería el contexto, la construcción donde está inserto).¹

El nombre de “escenario” refiere a la experiencia del observador ante una escena teatral. Sabemos que el escenario es estable, es una plataforma fija donde los actores se mueven y manejan determinados objetos de utilería. De manera similar, un observador cualquiera tiende a organizar la escena que observa dentro de un marco o determinada configuración (*setting*), donde se encuentran los participantes que interactúan, que son más pequeños que el fondo y que son móviles (en contraposición con el escenario, que es fijo y no cambia).

En la Figura 2 observamos la Copa de Rubin, una ilusión óptica cognitiva desarrollada alrededor de 1915 por el psicólogo Edgar Rubin. La copa presenta una doble visión, la de la copa y la de dos perfiles humanos que se miran frente a frente. La psicología de la *Gestalt* utilizó esta figura para demostrar que la organización básica de cuanto percibimos está en relación con una figura en la que nos concentramos, que a su vez es parte de un fondo más amplio, donde hay otras

1. Cfr. Figura 2.

Figura 2. La copa de Rubin

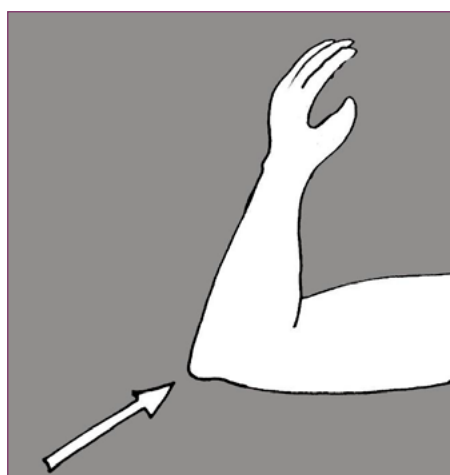


formas. De este modo, dependiendo de cómo focalice el observador, se destacará la figura de la copa o la de los perfiles. Si se destaca la copa, se desdibujan los perfiles, que solo son percibidos como el *fondo* en el que está inmersa la copa.

De manera análoga, desde el MCI de escenario, en el nominal, el observador focaliza una figura (el núcleo de la construcción, el nombre), mientras que el fondo sirve de contexto en el que se interpreta esa figura. Por ejemplo, el nominal “el codo” (Figura 3) se conceptualiza a partir del contexto del brazo. El ser humano conceptualiza y entiende “el codo” a partir de su contexto. Percibe el brazo completo (el fondo) y hace foco en el codo (la figura). El cognitismo retoma el principio de la *Gestalt* de figura/fondo para sostener el presupuesto básico de que la gramática emerge del uso y, por lo tanto, debe analizarse en su contexto discursivo, sin que haya una separación entre ambos. La gramática es discursiva por definición.

Para el ECP, como ya hemos visto al inicio del capítulo, el sustantivo es primario. Es una de las primeras conceptualizaciones de la lengua, una de las que

Figura 3. Nominal “el codo”





más rápido se aprende y se comprende. El MCI de escenario se corresponde con la noción gestáltica de figura/fondo, como ya hemos mencionado, y el sustantivo es la forma lingüística que designa el objeto recortado en el escenario. La percepción de figura/fondo es una forma de organización de la realidad en la que el ser humano identifica entidades, a partir de ciertas cualidades comunes que encuentra en distintos objetos semejantes (iguales) entre sí, y automáticamente las nombra. La identificación de un objeto se va a dar contra un fondo porque hay un conjunto de elementos que ocurren simultáneamente y que acumulados permiten diferenciar al poseedor de esos elementos (la figura) de aquello que no los posee (el fondo).

El sustantivo, de acuerdo con el MCI de escenario, es la denominación gramatical de una percepción de la realidad que presenta características prototípicas en su zona central, tales como ser objeto físico, estable, discreto (es decir, con bordes, claramente delimitados). El nominal prototípico (como por ejemplo, “la mesa marrón”) se manifiesta preferentemente en el espacio, tiene sustancia y en consecuencia es opaco, y autónomo, ya que es discreto. Por oposición a estas características, podemos inferir las características que van a dar el prototipo del verbo. En primera instancia, en lugar de ser un objeto físico, es prototípicamente una interacción, porque el objeto físico va a interactuar con otro objeto físico, con el espacio o el tiempo. Para que haya una interacción tiene que haber primero un objeto que desarrolle una interacción. Es así que partimos del nombre para llegar al verbo.

1.2. CONSTRUCCIÓN DEL NOMINAL

En las gramáticas de corte formal, la construcción sustantiva se define desde el punto de vista sintáctico, esto es, por el tipo de funciones que la clase de palabra “sustantivo” puede desempeñar en la oración. El foco está puesto en el núcleo, que es considerado como la palabra que vale por toda la construcción. Los modificadores del núcleo sustantivo están en una relación de dependencia respecto de ese núcleo, aunque se los pone a todos al mismo nivel, sin distinguir ningún tipo de jerarquía entre ellos.

Desde el ECP se considera el nominal como una construcción que consta de un sustantivo con modificadores opcionales y complementos de asociación con un determinante y/o un cuantificador. La construcción nominal está constituida por una predicación epistémica y una predicación de basamento. En la predicación epistémica, el hablante le da pistas a su interlocutor sobre las características del objeto de acuerdo con su percepción y su experiencia con dicho nombre; mientras que, en la predicación de basamento, se ancla el nominal en el discurso, en una situación comunicativa específica. Los artículos definidos e indefinidos, los pronombres demostrativos y los posesivos pueden cumplir la función de basamento.

El proceso de construcción del nominal se denomina *instanciación*. La instanciación es el proceso que lleva de un esquema a otra estructura que caracteriza la misma entidad con un grado mayor de especificidad (con más precisión o detalle). La instanciación alude al proceso de construcción del nominal desde la selección

del primer núcleo hasta el momento del basamento. Se trata de especificar un nominal para que el interlocutor identifique el objeto designado y haga foco en él. El proceso de instanciación se describe en la ruta composicional, como veremos en el apartado siguiente. El orden de la conceptualización motiva el orden o jerarquía de la construcción sintáctica. Es por esto que desde el ECP se sostiene que la sintaxis es *motivada*.

Para la enseñanza del sustantivo en la escuela secundaria, siempre se han considerado las clasificaciones binarias: propios/comunes, individuales/colectivos, contables/incontables, concretos/abstractos. Esta clasificación se encuentra sustentada teóricamente, por ejemplo, en la *Gramática descriptiva de la lengua española* de Bosque y Demonte (1999: pp. 3-76). Por un lado, los sustantivos se dividen en comunes o apelativos, y nombres propios. Según Bosque (1999):

El sustantivo llamado “común” o “apelativo” es la categoría gramatical que expresa la pertenencia de las cosas a alguna clase. El “nombre propio” [...] es la categoría que distingue o identifica una cosa entre los demás elementos de su misma clase. (p. 5)

Luego, se clasifican los nombres según la cantidad, se los divide en sustantivos contables y no contables. Los incontables (o no contables) categorizan las entidades como “materia”, “masa”, o “sustancia” (‘aire’, ‘arena’, ‘basura’), mientras que los contables nos hacen pensar en las entidades como nociones discontinuas o discretas (‘casa’, ‘árbol’, ‘mesa’). Esta oposición constituye un reflejo de otra más básica conceptualmente: la que se establece en la lengua entre las nociones de “cantidad” y “número”. Bosque también encuentra la dicotomía sustantivos individuales versus sustantivos colectivos: esta oposición se establece entre las nociones que se perciben como múltiples (‘ejército’, ‘arboleda’) y aquellas que refieren a una sola entidad.

Por último, se explica la distinción entre sustantivos abstractos y concretos. Aclaran que esta división es la más compleja de todas, ya que no tiene límites tan precisos. Los sustantivos abstractos son aquellos que no se perciben como objetos físicos (‘verdad’, ‘belleza’), mientras que los concretos son los que designan entidades materiales (‘flor’, ‘casa’) (Bosque, 1999, pp. 5-75).

Borzi (2012), partiendo del concepto de MCI, reformula las sucesivas divisiones binarias que se han ofrecido y propone una clasificación de sustantivos donde se observa la gradación semántico-pragmática de los nominales, como puede observarse en el Cuadro 1. De izquierda a derecha hay un movimiento en el significado de los contextos en los que entran estos sustantivos que conforma un *continuum* desde objetos más concretos a más abstractos, desde objetos más estáticos a más dinámicos, desde objetos recortados como un todo contra el fondo hacia una zona donde hay interrelación de objetos (una concepción cosificada de una cláusula).

En el Cuadro 1 se observa que la clasificación constituye un *continuum* de lo más concreto a lo menos concreto. Lo más concreto sería el nominal prototípico, que es un nominal sin estructura de actantes (“La mesa marrón”); luego se encuentran los nominales icónicos, donde los dos son concretos (“El libro de



Cuadro 1. Clasificación de nominales desde el ECP

[+ concreto]		[- concreto]		
[- estructura de actantes]		[+/- estructura de actantes]		[+ estructura de actantes]
[- interacción]		[+ interacción]		
<i>La mesa marrón</i>	<i>El libro de Cortázar</i>	<i>El auto de Juan</i>	<i>La llegada de Juan</i>	<i>La destrucción de Roma por los bárbaros</i>
[+ NOMBRE]		[+ VERBO]		

Cortázar”), pero evocan una acción, aunque con una visión estática: el sustantivo ‘libro’ es concreto y eso acarrea una percepción estática de la situación. Los nominales menos concretos son los que tienen estructura de actante con o sin interacción entre ellos. Los que no tienen interacción corresponden a una percepción más estática, como es el caso de “El auto de Juan”. Mientras que los que tienen interacción conllevan percepciones más activas, con un solo actante (“La llegada de Juan”) o con dos actantes, agente y paciente (“La destrucción de Roma por los bárbaros”) o eventualmente otros actantes. En conclusión, esta clasificación demuestra que las clases de palabras no tienen límites precisos y que no pueden describirse de forma aislada sino en contexto. En este *continuum* nominal, los nominales van desde los nombres más concretos hasta los nombres más abstractos (que se acercan más a la clase de palabra del verbo, por cuanto tienen estructura de actantes y designan algún tipo de acción, como el sustantivo ‘llegada’ en “La llegada de Juan”).

Teniendo en cuenta estas características, Borzi (2012) advierte que no puede hablarse de nombres concretos o abstractos, sino de nominales concretos o abstractos, porque, por ejemplo, no es el sustantivo ‘entrada’ como una unidad léxica el que en su naturaleza es abstracto, sino que los objetos pueden concebirse como (más o menos) abstractos o (más o menos) concretos en cada contexto en particular. En este sentido, en “la entrada de Juan” el nombre ‘entrada’ es [+ abstracto] porque designa el evento de entrar (podría parafrasearse como la cláusula “Juan entró”), mientras que “la entrada del bar” designa un lugar físico. Se trata de categorías graduales, dependientes del contexto discursivo.

En conclusión, se define el nombre concreto a partir de los atributos del nombre prototípico, que surge de la gramaticalización del MCI de escenario: se trata de un objeto físico, con límites precisos, opaco, contable, individual y estable en el tiempo y en el espacio (por ejemplo, ‘mesa’). Luego, se desarrolla una escala hacia el nombre abstracto, mediante la pérdida de algunos atributos o el agregado de otros nuevos. En el medio del *continuum* se encuentran los objetos físicos menos

estables ('rayo'),² los que no tienen límites precisos (los incontables, como 'agua', y los colectivos como 'bandada'), y luego ya nos acercamos a la zona de los abstractos; en primer lugar, se encuentran los abstractos que designan cualidades ('delgadez'), y en segundo lugar, los nombres abstractos que agregan atributos cercanos al verbo por cuanto presentan estructura de actantes: sin interacción ('llegada'), con interacción ('destrucción'). Recordemos que, tal como señalaba Borzi (2012), los nombres ocurren siempre en contexto, por lo que la clasificación se hace sobre los nominales, no sobre los sustantivos aislados.

En resumen, para el análisis de los nominales debe tenerse en cuenta que todos los elementos del contexto contribuyen para dar el significado a la construcción completa.

1.3. ANÁLISIS DEL NOMINAL

El análisis del nominal se realiza en núcleos sucesivos que se acumulan y representan, sucesivamente, relaciones semánticas más intrínsecas. El primer núcleo es el nombre, la figura que el hablante desea destacar contra el fondo, mientras que los demás núcleos son las sucesivas adjunciones de los modificadores a ese primer núcleo.

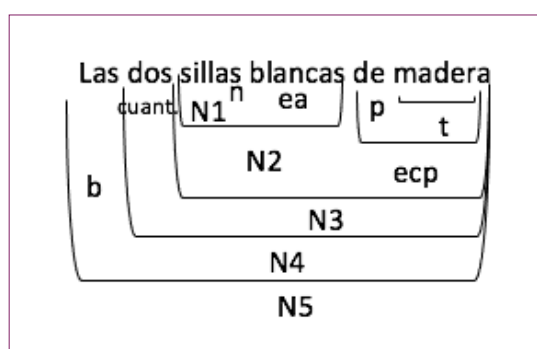
Para mostrar esta acumulación sucesiva de núcleos, el nominal se analiza a través de una ruta composicional, es decir, de una secuencia ordenada para formar estructuras compuestas de niveles de organización progresivamente más complejos. La posición sintáctica de izquierda a derecha refleja icónicamente la especificación que va desde los atributos más intrínsecos hasta los menos intrínsecos. Por ejemplo, en el nominal "Las dos sillas blancas de madera", el núcleo semántico sobre el que se organiza conceptualmente todo el nominal es 'sillas', luego 'sillas blancas', donde 'blancas' es un especificador atributo. Por *especificador atributo* entendemos una expresión que caracteriza o especifica el nombre. Esta expresión se manifiesta a través de un adjetivo o de una construcción adjetiva. Luego, tenemos el núcleo "sillas blancas de madera", donde 'de madera' es un *especificador complemento preposicional*, esto es, una expresión que caracteriza a un nombre, pero en lugar de manifestarse por un adjetivo, lo hace a partir de una construcción de preposición + término (el término es otro nominal). Seguidamente, tenemos el núcleo "dos sillas blancas de madera", donde 'dos' es un *cuantificador*, ya que da información acerca de la cantidad de la entidad ya especificada. Por último, adjuntamos el basamento 'las', que ancla el nominal en el discurso: "las dos sillas blancas de madera". Los *basamentos* pueden estar manifestados por artículos definidos (el/la/las/los/lo), artículos indefinidos (un/una/unos/unas), pronombres demostrativos (este/ese/aquel y sus variantes) o pronombres posesivos (su/mi/tu).

2. Consideramos que 'rayo' es menos estable que 'mesa' porque no tiene duración en el tiempo.



A medida que se construyen los núcleos sucesivos, se va especificando cada vez más el objeto “sillas”, hasta anclarlo en la situación comunicativa con el basamento al final. El orden del análisis depende del contexto y de la situación. Generalmente hay iconicidad, esto es, que la posición de izquierda a derecha refleja la conceptualización desde lo más intrínseco hasta lo menos intrínseco. En este caso, si elegimos “blancas” antes que “de madera” significa que de todas las sillas blancas, nos referimos solo a las de madera (presuponemos que hay sillas blancas de otros materiales).

Figura 4. Nominal “Las dos sillas blancas de madera”



Además de las funciones descritas a partir de este ejemplo, podemos encontrar otras dentro del nominal. Por ejemplo, muchas veces los adjetivos o las construcciones de preposición más término no solo caracterizan al nombre, sino que denotan una opinión subjetiva acerca de él. En estos casos en los que observamos la intervención del hablante de forma más transparente, se trata de la función de *comentario del hablante*. Como ejemplo, observemos el siguiente nominal:

Waissbluth: Hay que tener cuidado con las “carreras de porquería”

“Lo que se ha hecho y donde ha estado el negociado es que una universidad obtiene una acreditación por uno o dos años, con lo cual tiene derecho a recibir créditos con aval del Estado y después monta sedes con *carreras de porquería* y que no están acreditadas”, detalló el coordinador de Educación 2020.

En línea:

<http://www.cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/universidades/waissbluth-hay-que-tener-cuidado-con-las-carreras-de-porqueria/2012-12-04/093558.html>

En el nominal “las carreras de porquería”, la construcción prepositiva “de porquería” expresa un juicio de valor del hablante acerca de las carreras; no se trata de

una característica intrínseca sino de una valoración externa. Es por esto que lo denominamos *comentario del hablante*.

Otras veces, la atribución se hace al nominal ya identificado, y en ese caso no se trata de una especificación, sino de una explicación o aclaración. Si la expresión se manifiesta en un adjetivo, lo denominamos *especificador adjunto*, como en el ejemplo que sigue:

Nunca encontró paz en su casa, su madre lo maltrataba física y psicológicamente. Nunca le prestó atención, ni lo mandó a la escuela. *Él, cansado de eso*, se refugió en un sector de expendios y consumo de drogas de Medellín.

En línea:

http://www.elmundo.com/portal/noticias/derechos_humanos/ninios_que_volvieron_a_creer.php

La expresión “cansado de eso” es un especificador adjunto, ya que aclara una característica del designado ‘Él’.

Si la aclaración es un nominal, se denomina *aposición explicativa*, como en el siguiente ejemplo:

Niños que volvieron a creer

Unos 170 niños en situación de calle, víctimas de maltrato infantil, explotación sexual y laboral, fueron rescatados por la Secretaría de Inclusión Social. Hoy son ejemplo de superación [...]

Jorge Mario Rubio, psicólogo de los 170 niños, afirma que al principio ellos no tenían conciencia de que la drogadicción es una enfermedad que provoca trastornos mentales que se deben tratar a tiempo.

En línea:

http://www.elmundo.com/portal/noticias/derechos_humanos/ninios_que_volvieron_a_creer.php

En el texto, “psicólogo de los 170 niños” funciona como aposición explicativa de “Jorge Mario Rubio”, nombre propio con basamento intrínseco. Una vez identificado el designado de Jorge Mario Rubio, el otro nominal lo reconceptualiza,³ dándole una nueva caracterización, en este caso, a partir de la profesión.

3. La idea de aposición explicativa como reconceptualización del designado es de Barbeito (sobre todo 2005, 2007 y 2022).



El concepto de aposición en el ECP difiere de aquel planteado por las gramáticas formales. En dichas gramáticas, la aposición se caracteriza por la correferencialidad, la permutabilidad entre los miembros (núcleo y apósito) y el orden estricto de marcar a la primera construcción sustantiva como núcleo y a la segunda como aposición. Desde la Gramática Cognitiva, entendemos que no hay identidad referencial en todos los casos, por lo que corresponde hablar de *reconceptualización* en lugar de correferencialidad. Además, no se trata del mismo referente sino de un mismo designado. La idea de reconceptualización se relaciona con factores semántico-pragmáticos. Es el equilibrio semántico-pragmático el que determina la función apositiva. Esto es, la aposición refunda la percepción del objeto hasta el extremo de permitir la construcción de un nuevo significado o conceptualización. En el ejemplo, se trata de volver a caracterizar a Jorge Rubio a partir de su profesión y de su relación con los niños del texto. Esto nos da la pauta de que siempre hay que analizar el discurso para determinar cuál es el nominal núcleo y cuál su aposición.

En este sentido, la permutación a la que aludían las gramáticas formales modifica el objetivo comunicativo, altera el significado y la organización informativa en el texto (respecto del tema y el rema del discurso), por lo que no da lo mismo el orden de los constituyentes. Esto conduce a que la elección del núcleo no sea una mera cuestión de sintaxis posicional, sino que hay que buscar en el discurso las pistas para determinar cuál es el nominal nuclear. Las pistas son: la naturaleza de la información contenida en ambos constituyentes (si es información conocida o nueva); la continuidad tópica hacia izquierda y derecha del texto (si se habló antes de ese nominal, si se mencionó previamente y si se continúa hablando de él a lo largo del texto); y, finalmente, si el nominal establece conexiones sintácticas con otros elementos del discurso (concordancia en número, género, etcétera).

Como consecuencia de lo dicho previamente, el núcleo nominal puede ser el primer constituyente, el segundo o ambos. La decisión dependerá del contexto discursivo.

Otro modificador del nominal que podemos encontrar es aquel que compara el nombre núcleo con otra expresión nominal. Se trata del *especificador construcción comparativa*, como ocurre en el siguiente ejemplo:

Los gatos no solo utilizan sus uñas para defenderse o para divertirse, también las utilizan para marcar su territorio, dejando una marca visible y olfativa. Algunos gatos también disfrutan masticando *materiales como el cuero, la tela o el cartón*.

En línea:

<http://www.mundogatos.com/adiestramiento/gatos-comportamiento-destructivo>

En el ejemplo, el nombre ‘materiales’ es comparado con “el cuero, la tela o el cartón”. La expresión comparativa se forma a partir de la estructura pronombre adverbial ‘como’ + término.

A continuación, a partir de dos textos diferentes, vamos a analizar varios nominales que presentan algunas dificultades para el análisis. El primer texto es el titular de una nota periodística, mientras que el segundo texto está extraído de una viñeta de Tute.

2. EL ANÁLISIS DEL NOMINAL EN EL DISCURSO

En el siguiente texto, se describe la biografía de Micaela Argañaraz, una modelo argentina que triunfa en Europa y en Nueva York. A lo largo de la nota, se observan diversos nominales que contribuyen a la construcción del designado “Mica Argañaraz”. De esta nota, surge la portada de la *Revista Viva*, que exhibe como todo texto un nominal: “Una argentina modelo” (Figura 5).

Figura 5. Nominal “Una argentina modelo”



Seguidamente, se transcriben los fragmentos que resultan relevantes para el análisis, y se subrayan los nominales que van construyendo al designado tópico del discurso:

*Mica Argañaraz, la chica argentina que creció en el campo
y hoy es una de las mejores top models del mundo*

Filmó un video con Lady Gaga, compartió pasarela con
Jennifer López, conoce a Mick Jagger: esta es su historia.

Mica, que vivió en el campo hasta los 14 y se mudó a Buenos Aires a los 17 para estudiar en la UBA, se encontró casi de casualidad con la chance de probar suerte como modelo en París. Sola, con cuatrocientos dólares en el bolsillo, sin tarjeta



de crédito, sin saber hablar una palabra de francés, pero alentada por una ilusión invencible. Y todavía no había cumplido los 20.

Hoy, siete años más tarde, es *la única argentina elegida Ícono de la Moda por Models.com*, un sitio que nuclea a lo más destacado de la industria *fashion*. El año pasado recibió el Martín Fierro de la moda como *la mejor modelo argentina*. Ha sido portada de las principales revistas del planeta. *La carrera de Mica* aún no encontró su techo.

Micaela Argañaraz nació en Buenos Aires, pero a los dos años se fue a vivir a un campo, en el partido de Laprida, cerca de Olavarría. Su papá es productor agropecuario y su mamá, fotógrafa y buena cocinera. Tiene dos hermanas y un hermano. Iba a una escuela rural y por las tardes tomaba clases de arte: “Pintaba paisajes, caballos, a mis hermanos. Todo lo que veía”, recuerda.

A los 14, se mudó a Olavarría porque en el campo no había secundaria. Y a los 17 se instaló en Buenos Aires para estudiar. Primero, el CBC de Historia del Arte en la UBA. Después, cine. Intentos para canalizar una vocación aún sin consolidar, mientras trabajaba como *moza en un bar* y de *niñera*.

El modelaje no le interesaba. No conocía nada de marcas ni compraba revistas de moda. Sin embargo, desde los 13 años le venían diciendo que tenía condiciones para esa actividad: “Pero yo era tan introvertida que me parecía impensable algo así. Miraba las fotos de las modelos y decía: ‘Yo no soy así’. No me veía especial como para serlo”.

A los 17 le recomendaron que se presentara en la agencia LO Management, de Lorena Ceriscioli (hoy su agencia madre). Y después de algunas entrevistas, se animó a dar el puntapié inicial. “Al principio todo era medio caótico. Yo seguía yendo a la facu y no terminaba de entender cómo era el trabajo. Un mes había un laburito y al otro, nada”, dice.

Mica no conocía Europa. Solo había viajado a Brasil con su familia. Pero algunas compañeras de pasarela le habían hablado de sus trabajos en Londres, en París, en Nueva York, y eso la ilusionaba. Un deseo en apariencia inalcanzable que se hizo realidad cuando menos lo esperaba.

El dueño de una agencia de París vino a Buenos Aires para hacer un *scouting* de modelos argentinas. Entre las chicas que entrevistó estaba Mica. Sobre el final, le preguntó: “¿Vos querés venirte a París?”. “Sí, es mi sueño”, respondió *la morocha*. No hizo falta más. El viernes siguiente, a punto de cumplir los 20 años, ya estaba subiendo a un avión de Air France.

En línea:

https://www.clarin.com/viva/mica-arganaraz-chica-argentina-crecio-campo-hoy-mejores-top-models-mundo_o_Qe4luNTFv.html

El nominal de la portada, “Una argentina modelo”, puede analizarse sintácticamente a partir de la interpretación pragmático-semántica que deriva de la lectura de la nota periodística. El primer desafío a la hora de analizar una construcción es la elección

del núcleo. ¿Cuál es el núcleo del nominal “Una argentina modelo”? Nos encontramos con dos nombres (en el sentido amplio del término, que abarca tanto sustantivos como adjetivos) que compiten por ser analizados como núcleos. Desde el ECP, este problema se resuelve fácilmente porque el análisis sintáctico es una consecuencia de una interpretación pragmática y semántica, en un contexto discursivo determinado.

En un principio, como lectores de la portada de la revista, advertimos que en “argentina modelo” hay un juego de palabras. La pista es la foto: una mujer bella posando. Debe tratarse de una modelo, entonces. Pero “modelo” aparece acompañando a “argentina”, gentilicio que también se presta a un juego de palabras con el nombre propio del país, la República Argentina. ¿El país es un modelo a seguir? Si “argentina” es el núcleo, puede confundirse con el nombre propio del país, porque el núcleo de un nominal es un sustantivo (más allá de que aquí lo transcribimos en minúscula, en la portada de la revista el nominal aparece escrito en mayúsculas, con lo cual podría prestarse a confusión como nombre propio). En realidad, el núcleo del nominal *suele ser* un sustantivo, pero, a veces, los adjetivos pueden ser núcleos de nominales, y esto no es porque como cualidades sean núcleos, sino que como adjetivos perfilan un objeto, y entonces, se convierten en sustantivos. En otras palabras: a veces, los adjetivos funcionan como sustantivos y viceversa. Por lo tanto, no se trata de clases de palabras independientes de todo contexto, o de categorías absolutas y discretas, sino que se trata de una categoría gradual, que atiende a factores contextuales. Dichos factores determinan, según Langacker, distintos perfilamientos. En el ejemplo, “argentina” es un adjetivo que perfila un objeto (Micaela Argañaraz), mientras que el sustantivo “modelo” perfila una cualidad (comportarse como modelo de algo). En “modelo”, además, encontramos un doble sentido: por un lado, es el nombre de la profesión de Mica (cuestión que confirmamos luego de la lectura del texto completo), y, por el otro, es el atributo que acompaña a “argentina” en cuanto se es un modelo a seguir por lo que le ha acontecido en su vida. Es un modelo de cómo una persona debe perseverar en la vida para cumplir los sueños.

Ahora bien, ¿por qué “argentina” es el núcleo? De todos los atributos del designado “Micaela”, se selecciona su nacionalidad, para predicar sobre ella. Y es que a lo largo de todo el texto, advertimos la construcción del ser argentino en contraposición con vivir en París, viajar por el mundo, y triunfar en Europa y en Nueva York. La moraleja es que se puede ser argentino y exitoso a la vez, pero es más probable ser exitoso fuera del país. La nota completa apunta a las ventajas de vivir en el extranjero y triunfar en la vida como consecuencia de esa elección. Vivir afuera sería el sueño de toda persona. El argentino modelo es, entonces, quien se despoja de la argentinidad y se va del país.

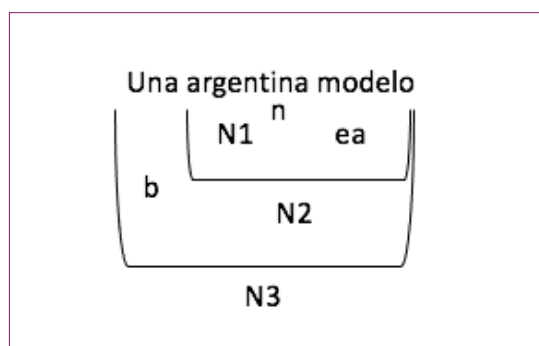
Los nominales subrayados van marcando el camino de la construcción del designado y apoyan el análisis sintáctico de “Una argentina modelo”. Veamos: aparece el nombre propio Micaela o Mica Argañaraz, dando cuenta de que “argentina” responde a un designado humano y no al país. Luego, nominales como “una de las mejores *top models* del mundo”, “la única argentina elegida Ícono de la Moda por Models.com”, “la mejor modelo argentina”, nos indican que “modelo” es una profesión y guarda un juego de palabras con el sentido de *ser un ejemplo a seguir*, que se



traduce en nominales como “la carrera de Mica”, y sus inicios como “moza” y “niñe-ra” para devenir en “top model”. Finalmente, en la nota, la entrevistada es “Mica” a secas, nombre que se ha ganado en su círculo, y que solo basta para su reconocimiento, y “la morocha”, atributo que la acerca a *lo argentino* y que denota su origen. Los diversos nominales construyen un designado que resulta ser el ejemplo a seguir, porque es una argentina que triunfó en Europa, más precisamente, en París.

A partir de este análisis pragmático-semántico, el análisis sintáctico del nominal “Una argentina modelo” queda de la siguiente manera (Imagen 2):

Figura 6. Análisis sintáctico de “Una argentina modelo”



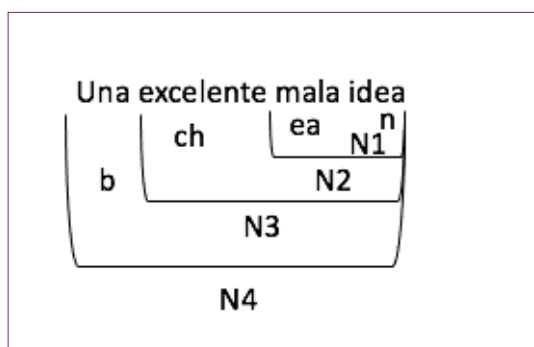
El primer ejemplo de análisis permitió ilustrar el problema de la elección del núcleo. Ahora bien, el análisis sintáctico del ECP, que se deriva de interpretaciones pragmáticas y semánticas, y se manifiesta a través del análisis de una ruta composicional (que refleja el orden en la conceptualización) y de funciones sintácticas, también resuelve otros problemas, como el de la importancia de la jerarquía en la adjunción de núcleos sucesivos. Esto es, la ruta composicional contribuye a la correcta interpretación de las construcciones. Veamos la siguiente viñeta de Tute (Figura 7):

Figura 7. Viñeta de Tute “Una excelente mala idea”



En la viñeta, vemos a una pareja. El hombre propone dejar todo y viajar lejos, a lo que la mujer responde que le parece “una excelente mala idea”. El efecto humorístico proviene del orden de los adjetivos que modifican a “idea”. En la linealidad del sintagma, en primer lugar aparece el adjetivo “excelente”. Creemos que la mujer va a aceptar la propuesta, pero inmediatamente dice “mala idea”. Por lo tanto, la respuesta es negativa. Pero para guardar su imagen, la mujer atribuye a “mala idea” la cualidad de “excelente”, y de ese modo, no sonar tan tajante en su negativa. Irse de viaje, dejando todo y sin planes, no solamente es una mala idea, sino que es una pésima idea. Esta interpretación nos lleva al siguiente análisis sintáctico (Figura 8):

Figura 8. Análisis sintáctico de “Una excelente mala idea”



En el orden de la adjunción de los atributos reside la interpretación sobre la cualidad de la idea. En la ruta composicional, “idea” es el núcleo nominal. Luego, como núcleo 2, se adjunta el especificador atributo (también podría analizarse como comentario del hablante) “mala”, con lo cual la idea es, en principio, “mala idea”. En cuanto núcleo 3, se adjunta el comentario del hablante “excelente”, que modifica a toda la construcción “mala idea”. Aquí se interpreta, entonces, que la idea es pésima. Finalmente, se adjunta el basamento “Una”, formando el núcleo 4 “Una excelente mala idea”. Un análisis sintáctico que no muestre un orden en la adjunción de los adjetivos no es fiel a la interpretación semántica de la construcción, porque solamente indicaría que el sustantivo “idea” tiene dos atributos subjetivos. Sin embargo, el adjetivo “excelente” no modifica a “idea”, sino a “mala idea”, y allí radica el efecto humorístico de la viñeta. Este tipo de análisis refleja tanto la intención comunicativa como la interpretación del receptor, y, de este modo, también optimiza la comprensión del texto.

3. CONCLUSIONES

Los análisis presentados en los apartados anteriores ilustran el modo en que se analizan los nominales desde el ECP. Este enfoque, a diferencia de los modelos teóricos formalistas, parte de la intención comunicativa, del contexto discursivo



y del significado semántico-pragmático para el análisis sintáctico, dado que sostiene que la sintaxis está motivada por todas estas dimensiones. El análisis de los nominales abarca, como hemos visto, dos aspectos: el análisis de la ruta composicional y el de las funciones. El análisis de la ruta composicional muestra una concepción no lineal de las relaciones entre núcleos y modificadores: el núcleo no entra en relación con todos sus modificadores al mismo nivel, es decir, no se relaciona con cada uno de sus modificadores de la misma manera. Por el contrario, desde el cognitivismo sostenemos que el orden de adjunción de los modificadores obedece al orden de conceptualización que hace el hablante, desde el primer núcleo, cuando lo identifica como núcleo semántico-pragmático más importante de la construcción, pasando por atributos que van especificando con mayor detalle cada vez al nombre. Luego, una vez especificado el nombre, el hablante puede cuantificarlo, y, por último, lo basamenta, para anclar el nominal en la situación comunicativa.

El análisis cognitivista es integral: a partir de lo pragmático y lo semántico se define lo sintáctico. No se trata de un análisis mecánico o automático, sino de un análisis que parte de la reflexión discursiva, de la consideración del contexto en el que está inserta cada construcción y de cómo se conceptualizan las entidades. Dado que la gramática emerge del discurso, cualquier análisis será en realidad una interpretación sobre lo que el hablante conceptualizó. De esta manera, se reafirma el principio cognitivista de que la sintaxis se encuentra motivada por la pragmática y la semántica. La perspectiva teórica presentada aquí junto con la metodología de análisis del nominal ejemplificada a partir de textos concretos intenta ser un aporte para restituir la enseñanza de la gramática a las aulas. Como mencionábamos en la Introducción, la construcción de un discurso que negativiza las formas en las que la escuela enseñaba *lengua* opera una sustitución de ese objeto de enseñanza (Oviedo, 2021) para ubicar en las esferas de las políticas educativas a ciertos “expertos” que van a proponer como “innovadores” nuevos objetos y métodos de enseñanza que dan la espalda por completo a la cultura escolar y a su historia (Cuesta, 2011, 2019). Esa operación discursiva negativiza los aportes del estructuralismo, asociándolos con ciertas formas coercitivas de enseñanza, aprovechando el retorno de la democracia y la dicotomía dictadura/democracia como un espacio discursivo donde inscribir esa negativización (Cuesta 2011, 2019). Así es como desde la política educativa y los documentos curriculares se sustituye la *enseñanza de la lengua* por las *prácticas del lenguaje*. Y en este reemplazo de la lengua tal y como se la entendía en la cultura escolar se opera un cambio de gramática: así ingresa la Gramática Generativa a la escuela, una teoría gramatical que todavía hoy es dominante en la lingüística, y que postula que la *competencia lingüística* es el conocimiento que todo hablante de una lengua tiene de las reglas combinatorias de esa gramática. Sin embargo, la conveniencia de plantear el verbo como centro generador de oraciones no se condice necesariamente con un hecho científico, ni con una evidencia aplicable a todas las lenguas ni a su enseñanza. Como vimos, desde la perspectiva del Enfoque Cognitivo Prototípico, planteamos una gramática de base nominal fundamentada en

los principios de la psicología gestáltica y en los modelos cognitivos idealizados. Empezar por el nombre e incluir en las reflexiones gramaticales el análisis de los nominales y cómo la construcción de diferentes nominales a lo largo de un texto va mostrando los cambios en el actante (hecho que se vincula con el acto de narrar y es funcional al análisis de los textos) es una forma de abordar la enseñanza de la lengua que responde a un enfoque teórico. Esta afirmación es una muestra de honestidad intelectual, dado que estamos ubicando los presupuestos teóricos del ECP en el lugar de donde provienen: la construcción de un objeto de estudio que persigue como propósito explicar o describir una parcialidad de un fenómeno y no una verdad absoluta.

REFERENCIAS

- Barbeito, V. (2005). Hablemos de eso, la aposición. En C. Messineo, M. Malvestitti y R. Bein (eds.), *Estudios en lingüística y antropología. Homenaje a Ana Gerzenstein de colegas y discípulos por sus tres décadas de contribución a las investigaciones de las lenguas indígenas en la Argentina* (pp. 341-354). Buenos Aires: Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Barbeito, V. (2007). La construcción apositiva: ¿co-referencia o (re)conceptualización? En *Problemas de Sintaxis del español. Un enfoque cognitivo-prototípico* (ficha de cátedra). Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Barbeito, V. (2022). *Estudio del uso de la aposición en el español de Buenos Aires. Análisis pragmático-semántico, sintáctico y prosódico*. Múnich: Lincom.
- Bosque, I. (1999). El nombre común. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (t. I: *Sintaxis básica de las clases de palabras*). Madrid: Espasa Calpe.
- Borzi, C. (2012). Gramática cognitiva-prototípica: conceptualización y análisis del nominal. *Fundamentos en Humanidades*, año XIII, 25(1), 99-126, Universidad Nacional de San Luis (Argentina).
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* [Tesis doctoral]. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte641>
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila-UNSAM Edita.
- Klein-Andreu, F. (1983). Grammar in Style: Spanish Adjective Placement. En F. Klein-Andreu (ed.), *Discourse Perspectives on Syntax* (pp. 43-79). Nueva York: Academic Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago-Londres: The University of Chicago Press.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites* (Vol. 1). Stanford: Stanford University Press.



- Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Application* (Vol. II). Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. (2000). Estructura de la cláusula en la gramática cognoscitiva. *Revista Española de Lingüística Aplicada* (número extraordinario 1: *Estudios cognoscitivos del español*), (extra 1),19-65.
- Langacker, R. (2008). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Oviedo, M. I. (2021). *El dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en las voces de los formadores de docentes para la educación primaria. Provincia de Buenos Aires (2007-2018)* [Tesis doctoral SEDICI-UNLP]. <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte2005>
- Schank, R. C. y Abelson, R. P. (1977). *Scripts, Plans, Goals, and Understanding*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.

Recepción: 29/03/2023

Aceptación: 02/06/2023

Estilo digital, lenguaje juvenil y gestión de vínculos: del lenguaje SMS al modo sticker

RESUMEN

En las interacciones digitales, las elecciones de formas verbales y/o formas gráficas están condicionadas tanto por las estrategias pragmáticas que cada hablante adopta como por las características del discurso digital. A partir del estudio de un corpus de intercambios digitales reales y de datos recogidos en entrevistas y test de hábitos sociales, describimos la relación entre la dinámica del estilo digital y las elecciones que realizan las generaciones jóvenes. Para ello, proponemos tres etapas que vinculan las herramientas de asistencia tecnológica con rasgos del estilo digital. Como resultado, observamos que las generaciones adultas se caracterizan por recursos que tienden a la inercia tecnológica mientras que las generaciones jóvenes emplean un repertorio de recursos y estrategias más amplio y dinámico.

PALABRAS CLAVE

Discurso digital ▪ mensajería instantánea ▪ comunicación mediada por computadora ▪ pragmática

* Lucía Cantamutto es doctora en Letras por la Universidad Nacional del Sur (Argentina). Ha sido becaria doctoral, posdoctoral y, actualmente, es investigadora del CONICET en el Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad de la Universidad Nacional de Río Negro (Argentina). Ha publicado numerosos artículos y libros en torno a la comunicación digital. Junto con Cristina Vela Delfa, publicaron en la serie Cuadernos de Lengua de Arco/Libros el libro *Los emojis en la interacción digital escrita* (Vela Delfa y Cantamutto, 2021). Filiación: Universidad Nacional de Río Negro. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5868-7608>. Correo electrónico: lcantamutto@unrn.edu.ar

TITLE

Digital style, Youth-Language, and Relationship Management: from SMS language to Sticker mode

ABSTRACT

In digital interactions, choices of verbal and/or graphic forms are conditioned both by the pragmatic strategies adopted by each speaker and by the characteristics of digital discourse. Based on the study of a corpus of real digital exchanges and data collected from interviews and social habits tests, we describe the relationship between the dynamics of digital style and the choices made by younger generations. To do so, we propose three stages linking technological assistance tools with features of digital style. As a result, we observe that older generations are characterized by resources that tend towards digital inertia while younger generations employ a broader and more dynamic repertoire of resources and strategies.

KEYWORDS

Digital discourse ▪ instant messaging ▪ computer-mediated communication ▪ pragmatics

INTRODUCCIÓN

Cada nueva tecnología de la comunicación que aparece no supone un quiebre con respecto a las anteriores formas de vivir y comunicarnos en el mundo. Muchos de estos sistemas obedecen a una novedad que no es tal, sino que forman parte de un continuum de desarrollos e innovaciones que se introducen en una tradición de prácticas discursivas. Por más disruptiva que parezca, cada tecnología continúa el camino de mediatización de la palabra que se inaugura con la creación de la escritura (Ong, 1997). Sin embargo, los efectos de estas modificaciones son percibidos de manera diferente por las personas usuarias: en este ecosistema de medios mutable (Scolari, 2009) con un repertorio abierto de aplicaciones y recursos sociosemióticos, las prácticas comunicativas y los marcos interaccionales (Goffman, 1970) resultan inestables.

Las prácticas comunicativas no se reinventan ante cada nueva interfaz sino que, por el contrario, se *contaminan* entre sí (Scolari, 2004), y quienes rápidamente migran sus prácticas comunicativas de una aplicación a otra suelen ser las generaciones jóvenes,¹ dejando atrás espacios interaccionales y algunas estrategias

1. La diferenciación entre generaciones de usuarios (*z*, *millennials*, *cristal*, etc.) según el año que nacieron y la evolución de las tecnologías no está exenta de problemas y responde más a una lógica de mercadeo que a una mirada analítica sobre los hábitos que atraviesan a cada grupo etario (Urresti, Linne y Basile, 2015; Palazzo, 2021). La correspondencia unívoca entre fecha de nacimiento y tecnología



pragmáticas propias del estilo digital. Esto se ha comprobado, por ejemplo, a partir de la aparición de la red social Facebook que deportó los mensajes de la casilla de correo electrónico personal y los intercambios en las salas de chats a esta nueva red social, luego a Instagram y a TikTok, y así convirtió al correo electrónico en una plataforma de uso mayormente profesional (Vela Delfa, 2021, p. 150). Del mismo modo, la aparición de las aplicaciones de Mensajería Instantánea (MI) en teléfonos móviles produjo una merma en el envío de SMS, y este sistema de mensajes se transformó en una casilla de notificaciones (Cantamutto, 2018).

El dinamismo de la arquitectura de las aplicaciones es un factor determinante que favorece que el grupo etario de los jóvenes se adapte con mayor versatilidad a estas nuevas posibilidades interactivas. Como señalan Urresti, Line y Basile (2015, p. 17), “las generaciones menores, ancladas en una edad más breve, con una experiencia vital más corta, encaran su apertura al mundo sin membranas y asumen como propia la condición inestable y cambiante del presente”. De hecho, cada novedad tecnológica produce en las personas adultas un nuevo proceso de aprendizaje y adaptación que va en contra de la inercia tecnológica. Por el contrario, esta experimentación de las formas nuevas tiene un valor lúdico para los jóvenes que tienen tiempo y para estos aquella no supone “esfuerzos dolorosos” (Blommaert, 2021, p. 19). Esta situación produce que las generaciones de adulto/as queden relegadas en cuanto al repertorio de recursos multimodales disponibles y aparezcan potenciales conflictos comunicativos entre interlocutores de diferentes edades y/o de diferentes comunidades socioculturales.

Las investigaciones en torno al lenguaje juvenil y al discurso digital han sido un terreno muy productivo, dadas las posibilidades de recoger datos en contextos educativos. En particular, una serie de estudios buscó correlacionar la mala ortografía con la creatividad lingüística propia de la etapa de los SMS (Betti, 2006; Simón Capell, 2011; Cantamutto, 2012b). Por ejemplo, destaca el estudio de Combes, Volckaert-Legrier y Largy (2012) en el que señalan que no hay correlación entre los errores de ortografía y el uso del teléfono móvil. Estos autores indican que para determinados usos lúdicos del lenguaje, presentes en los SMS, es necesario tener un buen conocimiento de las reglas y los códigos de la escritura estándar (Combes et al., 2012, p. 202). Aquellos fenómenos lingüísticos que parecían desconocimiento de la norma eran, principalmente, recursos de expresividad (Cantamutto, 2018). En este sentido, nos interesan las investigaciones en las que se describe el rasgo juvenil como un “atributo” y como un “componente identitario generacional, cronológico e ideológico donde los sujetos jóvenes delimitan su territorio de los modos discursivos tanto infantiles como adultos o adultocéntricos” (Palazzo, 2021, p. 17).

disponible desdibuja las situaciones estructurales divergentes de acceso para distintas poblaciones y resulta tan imprecisa como la temprana división entre nativos e inmigrantes digitales (Prensky, 2001). Asimismo, niega los procesos de convivencia de tecnologías que generan yuxtaposición en las estrategias que las personas usuarias emplean en una u otra interfaz así como los disímiles procesos de apropiación e integración (véase Blommaert, 2021): procesos atravesados por brechas de género, etarias, económicas, entre otras.

A partir del estudio sistemático de los rasgos del discurso de los jóvenes, Palazzo sostiene la “representación discursiva del ‘nosotros’ generacional manifestada en estrategias de filiación y autonomía” (Palazzo, 2021, pp. 12-13), entre las que se destaca “sostener el estatus de ‘joven’ en cuanto ‘estudiante’ distinto del de ‘docente’, ‘autoridad’, etc., resaltando el costado de autonomía y capacidad de gestión que no suele asociarse con la noción de ‘juventud’” (Palazzo, 2021, p. 14).

El objetivo de este artículo es describir, a partir de un corpus de intercambios digitales escritos, la relación entre la dinámica del estilo digital y las estrategias pragmáticas que seleccionan las generaciones jóvenes. Nuestra hipótesis es que las generaciones jóvenes realizan elecciones sobre un repertorio más amplio y abierto de recursos multimodales y recursos textuales y seleccionan el elemento que mejor se ajusta a sus necesidades interaccionales y al grado de expresividad requerida por la situación comunicativa. Por el contrario, las generaciones mayores, en el proceso de adaptación a las tecnologías y por la misma inercia tecnológica, emplean un menor número de estrategias pragmáticas propias del discurso digital que, además, suelen ser percibidas como marcas sociolingüísticas por los jóvenes. En este sentido, analizaremos fenómenos que presentan particular interés porque evidencian el proceso de pérdida de expresividad de algunas formas verbales y/o formas gráficas debido a las modificaciones en la asistencia tecnológica de las aplicaciones.

El trabajo se organiza del siguiente modo. En primer lugar, presentamos la perspectiva teórico-metodológica del estudio. En segundo lugar, proponemos una definición de discurso digital para comprender las prácticas comunicativas actuales. En tercer lugar, definimos el estilo digital a partir de la descripción de tres etapas de la interacción digital escrita: la evolución del denominado “lenguaje SMS” al “modo sticker” desde la perspectiva de las prácticas comunicativas de las generaciones jóvenes. En cuarto lugar, exponemos las conclusiones y las implicaciones que se desprenden de este análisis.

MARCO TEÓRICO

La investigación está circunscripta al enfoque de la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982, Tannen, 1996), con aportes de la etnografía de la comunicación (Gumperz y Hymes, 1972) y la microsociología del lenguaje (Goffman, 1981), e integra conceptos del análisis del discurso (Brown y Yule, 1993; Van Dijk, 2012). Para describir el uso situado de los recursos comunicativos provistos por una lengua determinada seguimos algunos estudios clásicos sobre la pragmática que ofrecen perspectivas válidas para describir la lengua en contexto (Verschueren, 2002) así como la perspectiva situada de la pragmática sociocultural que agregan la dimensión cultural y la percepción de los hablantes (Bravo y Briz, 2004; Bravo, 2005, 2009, 2020). Asimismo, para la gestión de los vínculos seguimos postulados de la sociopragmática (Spencer Oatey, 2002, 2005, 2011) y las consideraciones propuestas por Fant y Granato (2002) y Márquez Raiter (2015).



Esta matriz teórica nos ofrece un conjunto de conceptos significativos para comprender la construcción y negociación de la identidad interaccional (véase Bravo, 2020), definidora del estilo comunicativo de los grupos sociales: la interacción es comprendida como un intercambio potencialmente conflictivo donde los enunciados producidos por cada participante se adecuan lo más posible a los fines de la comunicación. En tal sentido, en la construcción del enunciado los y las hablantes evalúan la posible recepción por parte del interlocutor (Fant y Granato, 2002) para seleccionar sus estrategias pragmáticas. Ante este encuadre, adoptamos dos propuestas complementarias.

Por un lado, recuperamos la propuesta de *imagen social* desarrollada por Goffman (1981) y las categorías de *autonomía* y *afiliación* (Bravo, 2005). Según indica Goffman (1981), la *imagen* se construye socialmente en la interacción, y todos los rasgos, lingüísticos o no, contribuyen a la construcción y negociación de la identidad. Es decir, aquellas variables aparentemente estáticas como el género, la edad, el nivel socioeducacional, el origen étnico o geográfico, también se van “realzando y activando alguno de ellos de forma que se mantiene y construye lo que Goffman denomina una imagen pública determinada” (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2002, p. 136). De entre estas variables, en este artículo nos interesa en particular la edad como definitoria de algunos rasgos del estilo digital.

Como se mencionó, la *imagen social* se vincula con las categorías de *autonomía* y *afiliación*, planteadas por Bravo (2003), que configuran la propuesta para el análisis de la (des)cortesía y los mecanismos de construcción y negociación de la identidad. Las nociones de *autonomía* y *afiliación* se definen como conceptos vacíos que se ejecutan en cada interacción a partir de comportamientos que apelan a una u a otra categoría y surgen como una reelaboración de las nociones de *imagen positiva* e *imagen negativa*. Por lo tanto, en cualquier interacción podemos observar recursos y estrategias para la labor de la imagen propia y recursos y estrategias para la labor, negociación y mantenimiento de la identidad de ambos interactuantes. Siguiendo a Bravo (2003) estas categorías se definen como:

- a) *Autonomía*: comportamientos que muestran cómo una persona desea verse y ser vista por los demás como un individuo con contorno propio dentro del grupo.
- b) *Afiliación*: comportamientos que manifiestan cómo una persona desea verse y ser vista por los demás en cuanto a aquellas características que la identifican con el grupo.

Por otro lado, Verschueren señala que el uso del lenguaje consiste en “la continua elección lingüística, consciente o inconsciente, por razones internas (por ejemplo, estructurales) y/o externas al lenguaje” (Verschueren, 2002, p. 110). Estas elecciones abarcan todos los niveles de la lengua y responden a otros fenómenos del contexto (distancia social entre los y las participantes, grado de imposición del acto de habla, entre otros). Estas elecciones no son mecánicas, ni arbitrarias

y la selección de significado se da tanto por parte del emisor como del destinatario. Desde la aplicación en la cual se va a desarrollar o continuar el intercambio hasta las expresiones lingüísticas, los sujetos eligen “dentro de una gama de posibilidades variable amplia e inestable” a partir de “principios y estrategias altamente flexibles y permanentemente negociables” (Verschuere, 2002, p. 116) que se aproxime a la satisfacción de las necesidades comunicativas de ambos interlocutores. En esta línea, cobran relevancia cuestiones inherentes del uso que el grupo etario de jóvenes y adolescentes hace de la lengua (Zimmerman, 1996).

METODOLOGÍA

El diseño metodológico es de tipo cualitativo. Se combinan dos tipos de datos. Por un lado, ejemplos extraídos de la base de datos CoDiCE. Se trata de interacciones por SMS, correo electrónico y MI producidas desde el año 2003 hasta la actualidad, aspecto que permite un estudio microdiacrónico. Entre los 14 000 mensajes almacenados se encuentran correos electrónicos pertenecientes al español peninsular (Vela Delfa, 2007) y al español bonaerense (recolectadas por Cantamutto y Vela Delfa, 2015-2016 en el marco de un proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Valladolid), interacción por SMS de 2008-2016 (Cantamutto, 2018) y datos recogidos en el marco del proyecto “Diseño e implementación de un corpus sobre comunicación digital del español bonaerense y de la Patagonia” (FONCyT-IR: Cantamutto). Se han seleccionado ejemplos representativos de las etapas.

Los datos se dividen en dos grupos: menores de 30 años² (grupo 1) y mayores de esa edad (grupo 2). En cada ejemplo, se consigna el año en que fueron producidos los mensajes y el género. Todos los ejemplos corresponden a datos recogidos en Argentina, en la variedad dialectal del español bonaerense y de la Patagonia.

Por otro lado, complementan estas muestras de lengua datos pertenecientes a diferentes instrumentos para la recolección de datos sobre la percepción de los hablantes (Hernández Flores, 2002). Entre los instrumentos aplicados en investigaciones previas, seleccionamos tres que dan cuenta de la percepción de los hablantes en cada una de las etapas: entrevistas a hablantes (Cantamutto, 2012b), grupos focales (Cantamutto y Dambrosio, 2022) y test de hábitos sociales (Cantamutto, 2018; Cantamutto, *en prep.*). En todos los casos, se trata de hablantes de español bonaerense o español de la Patagonia.

En el siguiente cuadro (Tabla 1), se resumen las características sociolingüísticas de las personas entrevistadas:

2. A los fines de este trabajo, hemos dividido el corpus en dos grandes grupos. En el primero, incluimos datos de adolescentes y jóvenes. En el segundo, datos de personas adultas y adultas mayores.



Tabla 1. Conformación de la muestra de personas entrevistadas

Año	Instrumento	Grupo etario		Género		Total
		menor de 30 años (Grupo 1)	mayor de 30 años (Grupo 2)	femenino	masculino	
2009	entrevistas	9	4	8	5	13
2017	test de hábitos sociales	71	0	30	41	71
2022	grupos focales	8	8	14	2	16

EL ESTILO DIGITAL: JÓVENES Y TECNOLOGÍAS

Dada la cantidad de eventos comunicativos que cubre (Thurlow y Mroczek, 2011; Herring, 2019), el discurso de internet no constituye un todo homogéneo sino más bien un conjunto de variedades que evolucionan al ritmo de las actualizaciones de aplicaciones y dispositivos y de los cambios en las rutinas sociales (Van Dijk, 2016). Así, su caracterización implica no solo la identificación de diferencias discursivas y socioculturales, sino también tecnológicas.

De hecho, ante esta inestabilidad de los eventos comunicativos digitales, la definición de *discurso digital* tiene que ser lo suficientemente amplia como para incluir enunciados nuevos y, al mismo tiempo, tan específica como pueda ser en el ecosistema vivo de medios digitales. A partir de las aportaciones de Herring (2019), de Scolari (2021) y de nuestras propias investigaciones (Cantamutto, 2018, Cantamutto y Vela Delfa, 2016, 2020, *en prep.*), definimos la interacción digital como los enunciados (orales, escritos y/o multimodales) producidos con asistencia tecnológica a través de la mediación de alguna interfaz (teclados, pantallas, micrófonos). Estos enunciados son producidos por sujetos (personas-usuarias), por modelos creados por sistemas de inteligencia artificial o por una combinación de ambas. Para su recepción es necesaria la asistencia tecnológica a partir de la intervención de otra interfaz (pantalla, auricular, altavoz).

En este marco, distinguimos entre los enunciados según se acerquen a un intercambio transaccional o interaccional (relacionado con la gestión de vínculos). Siguiendo lo propuesto en Cantamutto y Vela Delfa (2020), los primeros se denominan *contenidos* (es decir, información en formato digital) y pueden ser videos breves de TikTok, *reels* de Instagram, una placa en Facebook, una entrada en un blog. Si bien los/las usuarios/as interactúan con estos contenidos (visualizando, compartiendo o reaccionando) y quedan marcas interactivas de esas acciones, son discursos monogestionados (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2019, p. 49). Los segundos, según el carácter público/privado del mismo, se denominan *comentarios* o *mensajes* (respectivamente). Los *comentarios* se caracterizan por

ser reactivos y su espacio de interacción es abierto (por ejemplo, los comentarios a una publicación en una red social pueden ser leídos por otros amigos/seguidores de la cuenta principal). Por su parte, los *mensajes* se producen en aplicaciones de correo electrónico o de mensajería instantánea (WhatsApp, SMS, los mensajes directos de Instagram o Twitter). En todos los casos, estamos ante un tipo de enunciado que siendo iniciativo o reactivo busca posicionarse en una dinámica interpersonal, dialogal y cuya expectativa es de un intercambio privado e íntimo.

Las personas hablantes realizan elecciones en todos los niveles posibles (Verschueren, 2002). En esta línea, seleccionan desde la aplicación para comunicarse hasta los recursos y estrategias que mejor se ajustan a sus propósitos comunicativos. A través de las elecciones lingüísticas y multimodales, el estilo digital se define por la confluencia de tres características dinamizantes que las determinan: *economía, claridad y expresividad* (Vela Delfa, 2007, Cantamutto, 2018). Esta tríada describe la mayoría de los fenómenos pragmáticos que se evidencian en las interacciones digitales y que se distinguen de los intercambios cara-a-cara, tales como presencia/ausencia de fórmulas de saludo, fórmulas de tratamiento, agradecimientos o empleo de graficones que reemplazan actos de habla expresivos, estrategias de atenuación mediante recursos periféricos o modificadores de margen derecho (graficones, risas, puntuación pragmática), entre otros.

Sin embargo, estos recursos seleccionados como estrategias pragmáticas al servicio de la gestión interaccional no son estáticos. Por el contrario, en un breve período, la pérdida de expresividad de determinados elementos favorece que, tras ser utilizados como estrategias de cortesía, sean percibidos como estrategias de descortesía (tal como sucedió con el uso de *ok*, véase Cantamutto, 2018). Este aspecto es una de las aristas de la selección de formas y estrategias que emplean los grupos de jóvenes como estrategias de afiliación entre pares y autonomía respecto de otros grupos etarios.

La innovación juvenil de las estrategias pragmáticas digitales se vincula con la constante actualización de las aplicaciones, que –a la par que adoptan en su diseño recursos ya existentes en otras aplicaciones (véase, por ejemplo, para el caso del *hipervínculo apelativo*, Cautín-Epifani et al., 2022)– adecuan sus prestaciones (*affordances*) a las necesidades comunicativas de los usuarios. En la comunicación móvil, el envío y recepción de mensajes de texto escrito se complejizó hasta ofrecer funciones tales como el intercambio de una gran diversidad de elementos multimodales (entre ellos, los audios de voz) y archivos en diferentes formatos, enlaces embebidos, videollamadas, así como opciones de retroalimentación (confirmación de recepción de mensajes mediante el *visto/doble check*, hipervínculos apelativos, reenvío, respuesta o reacción a través de emojis a mensajes específicos, activación de mensajes temporales u opción de compartir los mensajes a través de otras aplicaciones).

En resumen, tanto algunas propiedades del discurso digital como los diferentes elementos de la situación comunicativa resultan significativos para comprender el estilo digital. Las herramientas de retroalimentación automática y los recursos disponibles (conjunto personalizado de stickers, emojis, entre otros) se combinan con elementos verbales en la definición de los estilos digitales.



A los fines de organizar la presentación, y siguiendo la propuesta de establecer etapas en el campo de estudios (Herring, 2019) y en la dinámica de los recursos multimodales o graficones (Konrad et al., 2020), hemos identificado tres etapas según sus rasgos definidores: *lenguaje SMS*, *universo emoji* y *modo sticker*, vinculando cuál principio del estilo digital se pondera en esa época. A continuación, expondremos los rasgos que observamos en nuestros datos sobre la evolución del estilo digital a partir de tres etapas que, si bien son cronológicas, presentan superposición entre sus consecutivas (es decir, la primera etapa con la segunda y la segunda etapa con la tercera).

ETAPA 1: ECONOMÍA LINGÜÍSTICA Y LENGUAJE SMS

Desde finales de la década de 1990 hasta la década del 2010, la agenda de investigación hacía foco en las características (textuales) de los discursos que se producían en aplicaciones de chat y correo electrónico, principalmente. Para denominar los rasgos de estas variedades, el prefijo “ciber” era antepuesto a sus nombres:³ *ciberdiscurso* (Palazzo, 2005, 2008, 2009, 2010a, 2010b, 2014a, 2014b, 2021), *ciberlenguaje* (Parini, 2008) o *ciberhabla* (Covarrubias, 2008) fueron algunas de las alternativas empleadas. Estas denominaciones convivieron con otras tales como la línea anglosajona *netspeak* (Crystal, 2006), *discurso electrónico* (López Quero et al., 2004, Mosquera-Castro, 2014, 2017), o *comunicación virtual* (Sánchez Ceballos y Sánchez Upegí, 2010) que reflejan algunos de los aspectos de la comunicación mediada por computadora (Herring, 1996).

Entre estas, destaca la descripción del *ciberdiscurso juvenil* propuesta por Gabriela Palazzo. Esta denominación explícita el vínculo que tienen las personas jóvenes con las características discursivas del *ciberlenguaje*. En una mirada retrospectiva, señala Palazzo (2021):

los usuarios jóvenes imprimieron, sostuvieron e incluso –posteriormente– naturalizaron sus identidades lingüístico-discursivas y sus formas de expresión en entornos digitales. La visibilización de lo antinormativo como regla, pero también de la posibilidad de ser centro de la escena sobre la base de la adquisición y puesta en acción de habilidades y recursos comunicativos particulares, generó respuestas y representaciones sociales de escándalo, alarma y también azoramiento. (s.p.)

A medida que las prácticas comunicativas digitales dejan de desarrollarse en las computadoras y, por tanto, en espacios interaccionales compartidos (computadoras de la familia, bibliotecas o cibernets, mayoritariamente) y comienzan a alojarse

3. En esta línea, resulta de interés el proceso morfológico de este prefijo explicado en <https://www.rae.es/dpd/ciber-> (fecha de consulta: marzo de 2023).

en los teléfonos móviles personales, la comunicación por SMS se transforma en el modo de comunicación predominante. Como variante de *texting* (Crystal, 2008; Tagg, 2009), en español se denomina *lenguaje SMS*.

Las abreviaciones, aspecto más saliente de estos enunciados, se explican por diferentes razones que se pueden resumir en tres: a) rapidez (escribir más rápido, enviar más rápido), b) economía (para evitar costos adicionales por el límite de caracteres, como en el Ejemplo 2) y c) expresividad (Ejemplos 1 y 3). Las dos primeras motivaciones estaban íntimamente ligadas al desarrollo de la tecnología: los teclados alfanuméricos, las pantallas pequeñas y el límite de caracteres fueron factores que, tras la aparición de los teléfonos inteligentes, dejaron de ser determinantes. Sin embargo, las abreviaturas y la ortografía heteronormativa siguió siendo una estrategia afiliativa entre los y las jóvenes (véanse los Ejemplos 1 y 2), tal como lo ha comprobado, por ejemplo, Mancera Rueda (2016).

Ejemplo 1

SMS 0773-2011	Vínculo: amigas. Contexto: una adolescente responde a su amiga, quien, previamente, le había reenviado un mensaje del chico que le gusta.
F1 → F1	Q emocion turris!! Venis a dormir a casa hoy? T amo + tarde te llamo. CAR y FRAN T solo corazon!!!! Chiste, guarda q mati se pone celoso CHISTE te amo

Ejemplo 2

SMS 4346_2006	Vínculo: ex pareja. Contexto: un joven envía un mensaje a su ex pareja para decirle que la extraña para agradecerle por su amistad. El mensaje llegó en tres mensajes separados. Fue escrito con asistencia del texto predictivo
F1 → M1	Solandote decirte que estás presente, que te quiero !sos una mina ú nica. E o c quieras llamar

Ejemplo 3

SMS 1005-2009	Vínculo: novios. Contexto: una joven envía un mensaje lúdico a su pareja como despedida de buenas noches.
F1 → M1	}-----@-----{ + ^ (es Marita que te abraza y te estruja y te extraña tanto que se convirtió en palitos)



En esta etapa, las posibilidades de escritura variaban según las alternativas de asistencia tecnológica con las que se contaba: la convivencia de diferentes sistemas de escritura (teclados alfanuméricos, teclados *qwerty*, diccionarios predictivos y correctores automáticos, entre otros), actualizaciones de las aplicaciones diferentes según la marca del dispositivo y el sistema operativo, producía estilos diferentes. Así, la variación entre el empleo de las formas plenas y formas abreviadas se correlaciona con el uso de teclados alfanuméricos, sistemas de escritura predictiva o teclado *qwerty* y, por tanto, fue una variable de peso considerada en estudio de los SMS (Cantamutto, 2018).

De hecho, en el corpus SMS-CEBo se evidencian cambios en el nivel morfosintáctico motivados por la forma de introducir las palabras. Los Ejemplos 1 y 3 tienen fecha posterior al 2. Sin embargo, entre el 1 y el 2 se distinguen las abreviaciones utilizadas en los ítems que son preferentes para este proceso de reducción (*q<que*, *t<te*) así como el empleo de signos numéricos como elemento expresivo. El Ejemplo 2, por el contrario, expone las modificaciones del mensaje que no son percibidas por el emisor pero sí por la destinataria.

En otro orden, el uso de la herramienta de escritura predictiva acentúa normativamente los mensajes, acción que producía que los enunciados fueran recibidos en distintos mensajes (véase Cantamutto, 2018). En términos amplios, la generación del teléfono condiciona el repertorio disponible. Estas cuestiones se resumen en la dificultad de la escritura y la visualización (Liénard, 2005, p. 50) de los mensajes.

En el período en que convivieron ambos sistemas de escritura (año 2009), el grupo etario 2 indicaba que prefería introducir cada una de las letras por diferentes motivaciones: a) por mayor dominio del sistema de escritura: “al no usar permanente lentes, escribo de memoria” y b) por acceso diferido a las tecnologías, tal como señala esta encuestada “tengo un celular demasiado viejo; no tiene la opción de texto predictivo”. Sin embargo, las personas del grupo etario 1 señalaban las ventajas de utilizar la asistencia tecnológica de la escritura predictiva “para escribir más rápido” y porque “me ahorra tiempo”, aunque reconocen las limitaciones que, al estilo propio de este grupo etario, esta tecnología impone: “Generalmente uso el texto predictivo. Sin embargo, esta característica que ostenta en su designación es más que deficiente para predecir los abusos del lenguaje que muchas [veces] pretendo realizar, entonces no queda otra que hacerlo letra x letra” y “uso el texto predictivo porque es más rápido, creo, pero a veces me molesta tener que agregar tantas palabras al diccionario, al fin termino tardando lo mismo, no?”. En estas reflexiones se observa un conocimiento de la herramienta de escritura automática en el grupo etario 1 que difiere, incluso, del escaso acceso tecnológico del grupo etario 2. Además, en el grupo etario 2, se pone de manifiesto que la herramienta de asistencia para la escritura le impedía utilizar expresiones creativas, alejadas de la norma.

Uno de los fenómenos que surgió en este contexto fue el uso de *ok* como expresión de acuerdo, acuse de recibo y para cerrar el par de adyacencia (véase Cantamutto, 2018, 2020). En un principio, escribir *sí* generaba un costo adicional por el



carácter acentuado. Para desambiguar entre el uso afirmativo y el *si* condicional, se emplearon signos diacríticos (en particular, signos de puntuación como comas, puntos y signos de exclamación) o marcas morfológicas como *sip*. En este contexto, el marcador conversacional *ok* cumplió importantes funciones en la dinámica interaccional y propició la negociación y el alcance de las metas interaccionales. Sin embargo, hemos comprobado que la frecuencia discursiva del marcador *ok* en la interacción digital escrita depende del grado de inmediatez comunicativa y fluidez interaccional del evento comunicativo así como del grupo etario del hablante y el dominio de uso. Dado que esta forma es percibida como una estrategia de descortesía, en vínculos de confianza, en esta etapa, se emplean variantes (*oki, okkk, oka*, entre otras). Posteriormente, proliferan los usos de emojis y stickers en detrimento de esta forma que se percibe como “cortante”.

ETAPA 2: TECLADOS QWERTY Y UNIVERSO EMOJI

La expansión de los teclados (de alfanuméricos a *qwerty*) y de las pantallas produjo la aparición de nuevos rasgos en el estilo digital. Las asistencia tecnológica de las herramientas de escritura que se basan en diccionarios estáticos no favorecen el empleo de aquellos rasgos que, en la etapa previa, dotaban de expresividad a un mensaje: abreviaciones, repeticiones, grafías lúdicas o cambios de código no resultan sencillos de incluir. Esto provocó una merma en las abreviaturas así como nuevas variables en la escritura: problemas de puntuación (Ejemplo 4) y puntuación pragmática (Ejemplo 5), modificaciones en los mensajes enviados (Ejemplos 2 y 6) así como sugerencias de cómo completar el enunciado (Ejemplo 7). Si bien la repetición de letras –estrategia surgida en la etapa 1– seguía vigente, en esta etapa las repeticiones se concentraban en elementos vocativos, principalmente, o en expresiones de saludo. De hecho, los hablantes del grupo etario 1 comenzaron a utilizar un sistema de anotación para indicar que “corregía” un envío involuntario: el asterisco era la clave de contextualización para indicarle al destinatario del error y (o *typo*), tal como se ve en el Ejemplo 6, estrategia que no se emplea en el Ejemplo 7. En cambio, una hablante del grupo 2 justifica el empleo del recurso de eliminar mensajes y da una explicación al respecto (Ejemplo 10). En el Ejemplo 8, en la diada docente-estudiante, aparecen algunos rasgos de expresividad como el empleo de emojis y alargamientos. Sin embargo, dado el carácter institucional del intercambio ambas interlocutoras emplean pocas formas.

Ejemplo 4

SMS 46889-2015	Vínculo: amigos. Contexto: un joven le cuenta a su amiga que compró luces para su bicicleta.
M1 → F1	Estreno d luces pa la bici.. <u>Empetacular</u> como se la ve!



Ejemplo 5

SMS 4589-2015	Vínculo: amigas. Contexto: desconocido.
F2 → S/D	Jajajaj ju.... Me haces acordar a anita con pochito... Empezó diciendo que no lo tocaba ni con láser... Tanto fue el pájaro a la fuente que terminaron en el altar

Ejemplo 6

WhatsApp CoDiCE- 2015	Vínculo: compañeras de trabajo. Contexto: una joven aconseja a una compañera de trabajo sobre un texto que debe entregar.
F1 → F1	28/12/2015 12:14:35: Robertina: Es decir, te puede decir pone esto aca y <i>waro alma</i> 28/12/2015 12:14:42: Robertina: <i>*Esto alla</i>

Ejemplo 7

WhatsApp 2015	Vínculo: padre-hijo. Contexto: en el grupo familiar, un padre pregunta a su hijo por un huracán que pasó cerca de la zona en la que se encontraba. Se da una confusión en torno a “menor” y “mejor”.
M2 → M2	25/10/2015 14:05:12: Padre: Y tu huracan?? 25/10/2015 14:07:51: Franco: Nada, pá, ya pasó. Acá no hizo nada 25/10/2015 14:13:13: Padre: <i>Menor</i> _asi Frannn 25/10/2015 14:33:21: Franco: <i>Menor menor</i> 25/10/2015 14:43:24: Padre: <i>MEJOR!!!</i> 25/10/2015 14:47:48: Franco: Jejeje

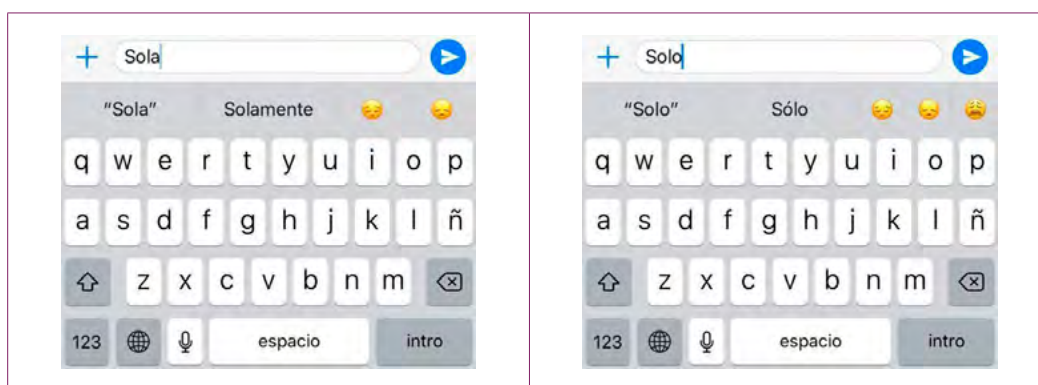
Ejemplo 8

WhatsApp CoDiCE 2021	Vínculo: docente-estudiante. Contexto: una docente escribe a una estudiante para preguntarle por unos trabajos prácticos que adeuda. La estudiante responde 11 días después del primer mensaje.
Docente: F1 Julia: F1	3/9/20 11:21 - Docente: Hola Julia, cómo estás? 3/9/20 11:21 - Docente: te quería preguntar como venías con los TP 5 y 6 de Literatura 3/9/20 11:21 - Docente: si necesitas ayuda avísame 🥰 14/9/20 15:02 - Julia: Hola profe , hoy me voy a poner a hacerlos 14/9/20 15:06 - Docente: hola Julia cómo estás? 14/9/20 15:06 - Docente: dale buenísimo que de a poco <i>retome</i> el ritmo 14/9/20 15:06 - Docente: cualquier cosa, me consultas 14/9/20 15:06 - Docente: <i>retomes*</i> 14/9/20 16:18 - Julia: PTT-20200914-WA0077.opus (archivo adjunto) 14/9/20 16:20 - Docente: uhh bueno Julia cuidate mucho!!! 14/9/20 16:21 - Docente: manteneme al tanto 14/9/20 16:21 - Docente: un abrazo gigante 🍷 14/9/20 16:21 - Julia: Dale!!

A la par que mejora la asistencia tecnológica para escribir, las generaciones jóvenes siguen reconociendo problemas con las pantallas y los sistemas de escritura. En el Test de Hábitos Sociales del 2017, una joven respondió a la pregunta sobre si alguien les comentó algo sobre su forma de escribir: “Sí, a veces debido al teclado táctil que sin querer presiono otras teclas y queda una palabra totalmente inexistente [sic]”. Sin embargo, llama la atención la incorporación de una herramienta novedosa en ese momento, el audio: “Sí, mis amigos, me dicen que se rien cuando digo algun apodo o porque ahí si cuento algo muy largo y rapido por ahí no me entienden y tnego que mandarlo más pausado o mandar un audio [sic]” o “[...] cuando no tengo ganas de escribir mando un audio o escribo todo abreviado”. Al mismo tiempo, el dominio de la tecnología puede resultar difícil para algunas personas también jóvenes: “Sí, mis amigos [me comentan sobre mi escritura] porque el corrector automático a veces me cambia las palabras y no se cómo sacarlo”. Tal como señalamos, diversas brechas atraviesan los procesos de incorporación de las tecnologías y no todas las personas jóvenes tienen el mismo dominio de una tecnología reciente.

Las herramientas de asistencia a la escritura fueron mejorando sus funcionalidades y ofreciendo, además de la forma normativa de las palabras introducidas, la sugerencia de emojis como rasgos de expresividad. Estas propuestas limitan la capacidad expresiva de los elementos seleccionados (dada la dinámica descripta para el estilo digital) así como evidenciaban sesgos de los sistemas de asistencia tecnológica. En febrero de 2020, pocos tiempo antes de las campañas en torno a #MeQuedoEnCasa (Vela Delfa, Cantamutto y Nuñez Cansado, 2021), la predicción de emojis asociaba la palabra “solo/a” a un sentimiento de tristeza (Ejemplo 9).

Ejemplo 9



Rápidamente se advierte que el uso de emojis y emoticones es más frecuente en los jóvenes. En los test de hábitos sociales, se recogen respuestas en torno a la utilización de estos recursos expresivos: “Sí, mi abuela. Me dijo que escribiera bien porque en un mensaje que le envié había escrito: ‘:D’ a modo de ícono y ella no entendió” y “Puede ser por los emoticones que mando que uso mucho una cara o algo así. Algún amigo me lo puede haber dicho”.



Con los emojis, los hablantes canalizan la expresividad necesaria en los intercambios más cercanos a la inmediatez comunicativa y, dado el creciente número de emojis de los que se dispone, las funciones que estos asumen son cada vez mayores. Sin embargo, los mismos elementos que resultan elegidos por su carácter expresivo presentan rápidamente una pérdida de ese valor. Tal es el caso del emoji del beso 🍷, que, tras su incorporación a UNICODE en 2015, fue creciendo en popularidad. Sin embargo, la frecuencia de su uso ha disminuido debido a dos motivos. Por un lado, las generaciones jóvenes suelen utilizar stickers como cierre interaccional (tal como veremos en la siguiente etapa) y, por otro, dado el carácter abierto de los intercambios en WhatsApp, los marcadores interactivos y las fórmulas de agradecimiento han ganado espacio como intervenciones reactivas que cierran pares de adyacencias.

En esta etapa, el principio de claridad es la característica dinamizadora del estilo digital que prima y que se acompaña con emojis (véase Vela Delfa y Cantamutto, 2021). En contra de los problemas comunicativos que surgían previamente por no poder desambiguar los enunciados, en este momento se observa, por un lado, una merma en las abreviaciones y en las formas lúdicas y, por el otro, el empleo de los emojis para mostrar la fuerza ilocutiva de un mensaje y para dotar de expresividad sin realizar cambios en las expresiones verbales. Sin embargo, en contrapartida, son las personas adultas quienes mantienen formas reducidas entre sus usos (Ejemplo 10):

Ejemplo 10

WhatsApp CoDiCE- 2015	Vínculo: familia. Contexto: un joven escribe a su madre, en el grupo familiar, para avisarle que es el cumpleaños del cantante Eros Ramazzotti.
Padre: M2 Franco: M2 Madre: F2 Ludmila: F1 Mar: F1	28/10/2015 14:04:01: Franco: Hoy cumple 52 eros ramazzotti, madre 28/10/2015 14:05:26: Madre: Dia historico...cto hace q no lo escucho... 28/10/2015 14:42:37: Ludmila: Hoy es un buen día <i>pura para escucharlo lo</i> 28/10/2015 14:53:47: Franco: Acá <i>tb</i> todo es lluvia y día gris 28/10/2015 14:58:12: Mar: <i>Tormehta</i> 28/10/2015 18:01:23: Padre: Jopp 28/10/2015 18:02:09: Padre: 🍷 28/10/2015 18:02:29: Padre: Nariz tapada 29/10/2015 11:07:01: Mar: <imagen omitida> 29/10/2015 11:28:47: Padre: Bss

Los últimos dos ejemplos que analizaremos son de interacciones en el vínculo madre-hijo/a adolescente. En el Ejemplo 11, la madre (Almendra) utiliza una sumatoria de recursos para dotar de expresividad sus mensajes, replicando estrategias de los jóvenes y utilizando recursos de afiliación. En la primera intervención, usa tres emojis de saludo. En la segunda intervención, utiliza una

serie de expresiones con alargamientos y preguntas, demostrando interés por su hijo. Sin embargo, el adolescente responde más de diez horas más tarde, sin responder a ninguna pregunta concreta, sin actos, fórmulas de saludo ni otras estrategias de cortesía esperables en estos intercambios, con información concreta sobre su situación: “Ya llegué a Bariloche!”, intervención vinculada con la categoría de autonomía. En el Ejemplo 12, una joven utiliza dos expresiones de saludo para el inicio y cierre del intercambio en el medio de un acto de habla de pedido.

Ejemplo 11

WhatsApp CoDiCE-2018	Vínculo: madre-hijo. Contexto: una mujer le escribe a su hijo de 18 años que se fue de viaje de egresados a Bariloche para saber cómo se encuentra.
Almendra: F2A Brian: M1A	1:21: Almendra: 🙌🙌🙌🙌 1:22: Almendra: Cómo estás <i>hijito</i> ooo? Cómo estuvo el viaje? Con quién te tocó en la habitación? Hoy <i>q</i> ropa te toca para el boliche? 11:54: Brian: Ya llegué a Bariloche!

Ejemplo 12

WhatsApp CoDiCE 2021	Vínculo: Madre-hija. Contexto: una adolescente le pide a su madre que le compre un pantalón.
F1 → F2	18:19: hola 18:20: [foto de una vidriera con un maniquí con un pantalón] quiero este pantalón 18:20: beso

En las entrevistas, hablantes de ambos grupos señalan que usan los emojis con diferentes funciones. Por ejemplo, “[los emojis] los uso cuando quiero evitar escribir [...] Muchas veces los uso para agilizar una conversación” (grupo etario 2) o “muchas veces las caritas (emojis) ayudan a facilitar el afecto vía mensaje de texto” (grupo etario 1). Estos usos no están exentos de problemas en las interacciones entre hablantes de diferente edad, principalmente, porque la contextualización y el anclaje semántico adecuado de cada elemento multimodal incide en el éxito o fracaso de las interacciones. De hecho, es frecuente el envío involuntario de algún elemento multimodal, principalmente de stickers, que obliga a los hablantes a rápidamente avisar de la elección involuntaria del elemento (véase Ejemplo 16).



ETAPA 3: ASISTENCIA TECNOLÓGICA PARA LA EDICIÓN DE TEXTOS Y MODO STICKER

Los teléfonos inteligentes se han consolidado entre los dispositivos móviles. Debido a la obligatoria digitalización de las prácticas comunicativas durante la vigencia de las medidas sanitarias para prevenir la propagación del covid-19, es cada vez más temprana la edad en la que se dispone de un dispositivo personal con conexión a internet. Según los informes del año 2022, la edad de acceso a la telefonía móvil, en España, es entre los 10 y los 11 años.⁴ En Argentina, los datos de la Encuesta Permanente de Hogares indican que el 88% de la población tiene un teléfono celular,⁵ y que entre los 4 y 12 años el 82,7% de las personas tienen acceso a internet y el 94,5% del grupo de entre 13 a 17 años.⁶ Como se observa, en la preadolescencia se da el acceso a dispositivos y a conexión a internet para desarrollar una amplia diversidad de tareas, entre las que se destacan el contacto con su grupo de pares.

Además, para los otros grupos etarios, la necesidad de descargar aplicaciones para muchos trámites (carnet de obra social, cuentas bancarias y billeteras electrónicas, entre otros) conduce a que, paulatinamente, la mayoría de las personas cuente con dispositivos móviles inteligentes de última generación. De manera simultánea, los sistemas operativos de estos aparatos presentan similitudes en cuanto a las prestaciones y sus actualizaciones producen innovaciones paulatinas en las posibilidades comunicativas. Es decir, en esta etapa, hay cierta confluencia en las *affordances* de los dispositivos.

En esta etapa, resaltan dos aspectos. Por un lado, las diferentes herramientas de retroalimentación que permiten la intervención de los hablantes en el texto ya producido (eliminar, responder, reaccionar, reenviar, compartir) y, por otro, el incremento del repertorio de elementos multimodales.

En el Ejemplo 13, se observa que, tras eliminar un mensaje como forma de control de su propia escritura, una hablante adulta envía un tercer mensaje de disculpas con un emoji que intenta reparar el daño a su propia imagen. En el Ejemplo 14 y siguientes, observamos las estrategias que emplean los jóvenes ante una situación similar. A pesar de encontrarse en un contexto institucional y estar desarrollando una práctica indebida, no piden disculpas por haber ocupado el espacio interaccional de la conversación grupal y por haber borrado los mensajes sin dar explicaciones. Resaltan las abreviaciones siguiendo los recursos textuales de la primera etapa, muchos de ellos ya presentes como acortamientos lexicalizados (*grax<gracias*, *q<que*, por ejemplo), o caídas de vocales y esqueletos

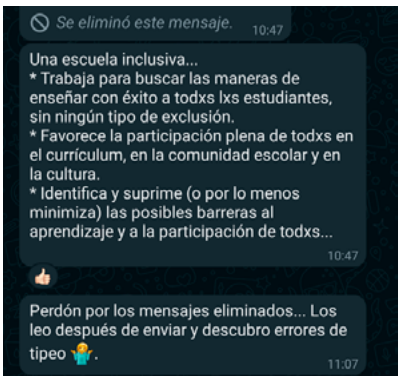
4. <https://www.ontsi.es/sites/ontsi/files/2022-02/usotecnologiamenoresespa%C3%B1a2022.pdf> (consulta: febrero de 2023).

5. https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/mautic_05_22843D61C141.pdf (consulta: febrero de 2023).

6. <https://es.statista.com/estadisticas/1220202/porcentaje-poblacion-acceso-internet-edades-argentina/> (consulta: febrero de 2023).

consonánticos (*pso<paso, nd<nada*) así como los errores de tipeo (*dle=del*). De hecho, “Ambar” consulta sobre un trabajo evaluativo y lo hace con un registro informal con rasgos de oralidad (intervenciones 28, 29, 30 y 32).

Ejemplo 13

WhatsApp 2021	Vínculo: grupo de investigadores sobre prácticas educativas. Contexto: una mujer envía un mensaje (10:47) que luego borra y reemplaza por otro (10:47). Unos minutos más tarde, envía una tercera intervención (11:07) en la que aclara por qué borró el primer mensaje.
F2 → varios destinatarios	

Ejemplo 14

WhatsApp 2020 (Roche, en prep.)	Vínculo: compañero/as de curso. Contexto: en un grupo de una materia escolar, algunos estudiantes empiezan un intercambio entre ellos que luego eliminan. La docente no ve los mensajes hasta el día siguiente.
Ambar: F1 Guada: F1 Lorenzo: M1 Verónica: F1	8/11/21 17:47 - Ambar: Se eliminó este mensaje. 8/11/21 17:48 - Guada: Ni enterada yo de <i>nd</i> JAJAJ 8/11/21 17:48 - Guada: Q <i>pso</i>? 8/11/21 17:48 - Ambar: Se eliminó este mensaje. 8/11/21 17:48 - Ambar: Se eliminó este mensaje. 8/11/21 17:49 - Ambar: Se eliminó este mensaje. 8/11/21 17:49 - Ambar: Se eliminó este mensaje. 8/11/21 17:49 - Guada: JAJAJAJA ES UN CAPO EL CHABON <i>DLE</i> PROFE NO TE <i>CUSTA ND</i> TENER HIJOS 8/11/21 17:49 - Guada: 🤔🤔🤔 8/11/21 17:50 - Ambar: Se eliminó este mensaje. 8/11/21 17:50 - Ambar: Se eliminó este mensaje. 8/11/21 17:50 - Ambar: Se eliminó este mensaje. 8/11/21 17:50 - Ambar: Se eliminó este mensaje. 8/11/21 17:51 - Guada: Cuando? 8/11/21 17:51 - Ambar: Se eliminó este mensaje. 8/11/21 17:51 - Guada: Mañana tampoco voy ni ganas al <i>pri</i> 8/11/21 17:51 - Verónica: Borren los mensajes sino la profe se enpja 8/11/21 17:51 - Ambar: Se eliminó este mensaje. 8/11/21 17:51 - Ambar: Se eliminó este mensaje. 8/11/21 17:52 - Ambar: Se eliminó este mensaje.

continúa en la página siguiente

viene de la página anterior

	8/11/21 17:52 - Guada: Si
	8/11/21 17:52 - Lorenzo Eu, para eso tienen el <i>priv</i>
	8/11/21 17:52 - Ambar: Se eliminó este mensaje.
	8/11/21 17:52 - Verónica: Borren los mensajes
	8/11/21 17:54 - Ambar: PTT-20211109-WA0001.opus (archivo adjunto)
	8/11/21 17:56 - Guada: Profe me decís fecha de la prueba <i>grxx</i> .
	8/11/21 17:56 - Ambar: <i>Ay perdon</i>
	8/11/21 17:56 - Ambar: Es un trabajo practico
	8/11/21 17:56 - Ambar: No prueba
	8/11/21 17:56 - Lorenzo Si no me equivoco era el viernes 19
	8/11/21 17:56 - Guada: No psa nd <i>grxx</i>
	8/11/21 17:57 - Ambar: Si pero no es prueba LA TENGO CON QUE ES PRUEBA
	8/11/21 17:57 - Ambar: <i>Boaa</i>
	8/11/21 17:57 - Guada: Ah <i>DLE</i> falta bocha <i>grxx</i>
	8/11/21 17:57 - Ambar: Se eliminó este mensaje.

Este uso de los grupos escolares con un estilo propio del discurso juvenil se ve en mayor detalle en el siguiente intercambio (Ejemplo 15). Si bien adecúan las estrategias al hablar con la docente, en los intercambios que se dan entre pares priman las estrategias de afiliación por sobre el contexto institucional del intercambio. La posibilidad de responder al mensaje de un par favorece la aparición de estos elementos expresivos.

Ejemplo 15

WhatsApp 2020 (Roche, en prep.)	Vínculo: estudiantes-docente. Contexto: una joven escribe para avisar a la profesora que no empezó un trabajo. Antes de que la docente responda, otra compañera responde al mensaje indicando que estaba en la misma situación.
F1	

En las entrevistas y grupos focales realizados, las personas del grupo etario 1 señalaban que usaban stickers con mucha frecuencia: “Si es con amigos/ familia uso stickers a morir, si es con alguien que estoy conociendo o algo más laboral uso emojis”, “Soy muy expresiva con mi cara! Entonces me siento cómoda simplemente con emojis o stickers Pero en cualquier contexto ja! n todas! Salvo las formales de trabajo. Pero con amigos, familia compañeros en grupos informales. Al cierre de cada mensaje. O cuando no tengo palabras para alguna situación. [sic]” o “Si re, a veces

cuando quiero expresar algo en las oraciones pongo algún emoji o si digo algo que no va a gustar tanto a la otra persona para descomprimir con un emoji o sticker [sic].

Las personas jóvenes son conscientes de las funciones de los stickers: “Ah también muchas veces uso sticker para finalizar una conversación o cuando quiero contestar algo para no clavar el visto [sic]”. En esta respuesta, la hablante indica una de las funciones principales de los stickers (como cierres de la interacción) así como estrategia de cortesía para mitigar el efecto que produce una estrategia de retroalimentación. El conocimiento del funcionamiento de la aplicación produce en los jóvenes usos novedosos que tienden a privilegiar los vínculos afines por sobre la tecnología. Esta función también la reconocen el grupo de mayores: “Yo uso stickers para cerrar una conversación con alguien de confianza, ya que no pueden ir junto al mensaje, ya sea para despedirme o reaccionar con alguna emoción en especial”.

Por el contrario, el grupo etario 2 reconoce su existencia pero su uso es muy bajo: “Tengo sticker q he guardado pero reconozco q con los emojis es más práctico”, “Los emojis y stickers si constantemente, siempre y cuando sea con algún contacto de confianza. Los utilizo a veces porque resumen sentimientos, pensamientos, reacciones en solo una imagen”.

Vinculado con cuestiones técnicas, a diferencia de los emojis que se introducen dentro del enunciado y se pueden combinar con palabras, los stickers se envían al presionar y solo pueden generar una secuencia entre dos de ellos. Esto produce el envío involuntario de estas pegatinas (Ejemplo 16).

Ejemplo 16

WhatsApp CoDiCE 2022	Vínculo: clienta-vendedora. Contexto: una joven coordina la entrega de un producto con una clienta.
F2 → F2	



A diferencia de los emojis, pero de manera semejante a los primitivos emoticones, los stickers forman una clase abierta y en permanente expansión. Cada grupo de pares tiene stickers en común que refieren a “bromas” internas del grupo. Su uso se vincula con recursos afiliativos tanto en los intercambios digitales como en la interacción cara-a-cara. De hecho, un particular fenómeno que evidenciamos es el “modo sticker” en la conversación oral. Los grupos jóvenes refieren en la oralidad a gestos o expresiones de los stickers que intercambian a diario (Cantamutto y Dambrosio, 2022).

El intercambio masivo de stickers, práctica frecuente entre adolescentes y jóvenes, también ha sido observado por hablantes mayores. Sin embargo, no encuentran el mismo sentido a esta práctica: “Formo parte de grupos (incluyendo mis amigos, con los q me junto más frecuentemente) q hacen suerte de ‘maratón’ de sticker de todo tipo. Algunos me los guardo en favoritos (los q me interesan) pero me apabullan/saturan q termino vaciando chat”. Como se observa, al momento de (de)mostrar afiliación y solidaridad entre hablantes no se escatiman recursos lingüísticos: los hablantes no “miden” en función de caracteres las estrategias utilizadas (véase Vela Delfa, 2007, p. 681).

Tampoco temen ser demasiado disruptivos y oscuros en sus estrategias para recortar su identidad de los hablantes de otros grupos etarios. Si bien aún no lo hemos relevado en datos concretos del corpus, hemos observado el proceso de migración de estrategias de una aplicaciones a otras como en el caso de emojis contradictorios a los esperados en intervenciones reactivas. Es decir, en vez de incluir un emoji de alegría, se utiliza alguno de tristeza. Otra estrategia es el empleo de códigos con formas numéricas que, del mismo modo que antes se hacían con siglas como LOL, se busca impedir la interpretación por personas ajenas al grupo de pares. Es decir, utilizan códigos como estrategias de afiliación entre jóvenes.

CONCLUSIONES

Este estudio tenía por objetivo describir algunos de los rasgos del estilo digital a partir del estudio de un corpus microdiacrónico de interacción digital escrita. Dentro del espectro de recursos y estrategias que utilizan los/las hablantes para la gestión interrelacional, hemos ido ejemplificando con rasgos en distintos niveles de lengua que actualizan las identidades de los hablantes. Es así que, por ejemplo, en el nivel morfosintáctico, el uso de abreviaciones fue un rasgo propio del lenguaje adolescente en la primera etapa, circunscripto en un límite difuso entre jerga y argot (Cantamutto, 2012a). Desde este grupo etario, se ha extendido en sus usos hasta quedar reducido, en la actualidad, a acortamientos lexicalizados. En el nivel léxico-semántico (que hemos analizado en Cantamutto, 2013a), los préstamos (en especial, la frecuencia de uso de *ok* como rasgo que vulnera la imagen del interlocutor) y/o cambio de código y los acortamientos lexicalizados se verifican usualmente también como recurso afiliativo entre los interlocutores.

A la luz de las categorías de autonomía y afiliación, observamos elecciones lingüísticas que atienden a las relaciones interpersonales; particularmente, en la elección de estrategias que tienden a ubicar a los interactuantes en el polo de la solidaridad y se orientan a la identidad del otro, subordinándose a las metas comunicativas (véase Zimmerman, 2002, pp. 246-247). La motivación ulterior de los recursos que hemos señalado está mayormente ligada a cuestiones propias del uso que los jóvenes hacen de la lengua (Zimmerman, 1996) así como a formas que reflejan el carácter cercano a la oralidad de las conversaciones tecnológicas (Vela Delfa, 2007). En este sentido, se ponderan recursos lingüísticos que reponen rasgos prosódicos, paralingüísticos y expresivos propios de la multimodalidad de la interacción cara-a-cara: por ejemplo, el uso de mayúsculas, alargamientos y repeticiones, emoticones y sintaxis propia de la oralidad. Asimismo, la frecuente aparición de fórmulas de saludo y despedida, expresiones de afecto y de buenos deseos, uso de firmas y fórmulas de tratamiento favorece la expresividad y la gestión de la interacción entre los participantes.

En cuanto al grupo etario, en estudios previos hemos comprobado que los jóvenes de ambos sexos escriben de manera diferente con respecto a los adultos (Cantamutto, 2012a): el empleo de la lengua por parte de los jóvenes pondera el uso de recursos que fortalezcan la identidad tanto de quienes intervienen en la comunicación como del grupo social en el que se inscriben y usan marcas que favorecen la solidaridad intragrupal (uso de vocativos, emoticones, expresiones de afecto y buenos deseos). A partir de lo observado, podemos señalar que los interactuantes reconocen los contextos de interacción y los roles que están desempeñando, así como también eligen las marcas para activar diferentes identidades. Dentro de esto, reconocen algunos recursos lingüísticos propios de cada grupo etario que se constituyen como elementos identitarios en relación a las diferentes diadas. En las interacciones entre jóvenes, diferentes fenómenos atienden a reforzar tanto las autoimágenes del hablante, como la aloimagen del interlocutor, a fin de desarrollar el proceso de co-construcción de la identidad de los interlocutores.

A pesar de que se evalúan negativamente los usos de las generaciones más jóvenes, apelando a los rasgos más evidentes a nivel morfosintáctico y léxico-semántico, los datos ofrecen evidencia de que ciertos rasgos de las etapas 1 y 2 se encuentran fosilizados en las generaciones adultas.

Como ha demostrado la investigación, el discurso digital es una práctica comunicativa en la que sujetos/usuarios interactúan con dispositivos particulares (con sus constricciones propias). La competencia tecnológica se transforma en un aspecto central de la competencia pragmática en este tipo de intercambio y, por tanto, las generaciones mayores, con mayor inercia tecnológica, suelen adoptar tardíamente algunos recursos. Por el contrario, los jóvenes expanden sus posibilidades comunicativas al incorporar todas las alternativas que se presentan en estos repertorios. A veces, como ocurre cuando llevan sus prácticas digitales al mundo *offline*, sus estrategias resultan tan ajenas que no se reconocen: tal como sucede con el modo sticker de hablar. La evidencia morfosintáctica de las



abreviaciones se ha ido transformando, paulatinamente, en recursos expresivos que resultan mucho más difíciles de identificar. Precisamente de eso se trata el estilo juvenil: expresiones que distingan a este grupo etario y sus pares de hablantes de otras edades. En los intercambios digitales, a las expresiones lingüísticas, se suman los elementos multimodales y las herramientas de asistencia tecnológica que son poco conocidas por usuarios menos permeables a la evolución de las aplicaciones.

REFERENCIAS

- Betti, S. (julio-diciembre 2006). La jerga juvenil de los SMS :-). *Cuadernos del Lazarillo*, (31), 68-76.
- Blommaert, J. (2021). Comprender la sociedad a través del lenguaje: una nueva mirada sobre los grupos sociales y la integración (Trad. L. Eisner). *Enunciación*, (26), 37-54. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.16908>. (Trabajo original publicado en 2017).
- Bravo, D. (2009). Pragmática, Sociopragmática y Pragmática sociocultural del discurso de la cortesía. Una introducción. En D. Bravo, N. Hernández Flores y A. Cordisco (eds.), *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la cortesía en español* (pp. 31-68). Buenos Aires: Dunken.
- Bravo, D. (2020). Pragmática sociocultural para el análisis de los aspectos sociales del discurso. En V. Escandell-Vidal, J. Amenós Pons, y A. K. Ahern (eds.), *Pragmática*. Madrid: Akal.
- Bravo, D. (ed.). (2005). *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corporas orales y escritos* (pp. 21-52). Buenos Aires: Dunken.
- Bravo, D. y Briz, A. (eds.). (2004). *Pragmática sociocultural: Estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.
- Brown, G. y Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor.
- Brown, R. y Levinson, S. (1987). *Politeness*. Madrid: Cambridge University Press.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso*. Barcelona: Ariel.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2019). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cantamutto, L. (2012a). *El uso de los mensajes de texto en el habla adolescente del español bonaerense* [Tesis de Licenciatura en Letras], Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca.
- Cantamutto, L. (2012b). Entre la escritura predictiva y la autocorrección: el léxico acotado. En E. Rojas Mayer (ed.), *Léxico e interculturalidad: nuevas perspectivas* (pp. 308-316). San Miguel de Tucumán: INSIL.
- Cantamutto, L. (2018). *Estrategias pragmáticas de la comunicación por SMS en español bonaerense* [Tesis doctoral], Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca.
- Cantamutto, L. y Dambrosio, A. (2022). "Hablar en modo sticker": estrategias pragmáticas digitales en la interacción oral [Ponencia]. Congreso Internacional de



- Estudios Lingüísticos, Buenos Aires: Universidad Nacional de Moreno. http://ciel.unm.edu.ar/wp-content/uploads/jet-engine-forms/244/2022/11/Ponencia-Cantamutto-y-Dambrosio_CIEL-2022.pdf
- Cantamutto, L. y Vela Delfa, C. (2016). El discurso digital como objeto de estudio: de la descripción de interfaces a la definición de propiedades. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (69), 296-323.
- Cantamutto, L. y Vela Delfa, C. (2020). Mensajes, publicaciones, comentarios y otros textos breves de la comunicación digital. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, (38), 20.
- Cantamutto, L. y Vela Delfa, C. (en prep.). *Cómo investigar las interacciones digitales privadas desde una perspectiva lingüística. Claves teóricas y metodológicas* [Libro PICT-2019-02093].
- Cautín-Epifani, V., Cantamutto, L., Vela Delfa, C. y Miralles, J. G. (2022). El hipervínculo apelativo como forma de tratamiento del discurso digital. *Filología*, (54), 81-96.
- Combes, C., Volckaert-Legrier, O., y Largy, P. (2012). Automatic or controlled writing?: The Effect of a Dual Task on SMS Writing in Novice and Expert Adolescents. *Linguisticae Investigationes*, 35(2), 199-217.
- Covarrubias, J. I. (2008). La ciberhabla juvenil en los Estados Unidos. En H. López Morales (coord.). *Enciclopedia del español en Estados Unidos* (pp. 512-538). Madrid: Instituto Cervantes-Santillana.
- Crystal, D. (2006). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2008). *Txtng: the Gr8 Db*. Oxford: Oxford University Press.
- Fant, L. y Granato, L. (2002). Cortesía y gestión interrelacional: hacia un nuevo marco conceptual. En *Stockholm Studies in Interaction, Identity and Linguistic Structure, SIIS Working Papers IV*, Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Goffman, E. (1970). *Ritual de la interacción* (Trabajo original de 1967; trad. Floreal Mazía). Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (Trabajo original de 1959; trad. H. G. Torres Perrén y F. Setaro). Amorrortu-Murguía.
- Gumperz, J. (2001). Interactional Sociolinguistics: A Personal Perspective. En D. Schiffrin, D. Tannen y H. Hamilton (eds.), *The handbook of Discourse Analysis* (pp. 215-228). Malden: Blackwell.
- Gumperz, J. (2002). Las bases lingüísticas de la competencia comunicativa. En L. A. Golluscio (ed.), *Etnografía del habla. Texto fundacionales* (pp. 151-164). Buenos Aires: Eudeba.
- Gumperz, J. (ed.) (1982b). *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hernández-Flores, N. (2002). Los tests de hábitos sociales y su uso en el estudio de la cortesía: una introducción. En D. Bravo (ed.), *Actas del Primer coloquio del programa EDICE "La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes"* (pp. 186-197). Estocolmo: Universidad de Estocolmo.



- Herring, S. C. (2019). The coevolution of computer-mediated communication and computer-mediated discourse analysis. En P. Bou-Franch y P. Garcés-Conejos Blitvich (eds.), *Analyzing Digital Discourse: New Insights and Future Directions* (pp. 25-67). Cham: Palgrave Macmillan.
- Herring, S. C. (ed.) (1996a). *Computer-Mediated Communication: Linguistic, social, and cross-cultural perspectives* (vol. 39). Ámsterdam: John Benjamins publishing company.
- Konrad, A., Herring, S. y Choi, D. (2020). Sticker and Emoji Use in Facebook Messenger: Implications for Graphicon Change. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 25(3), 217-235, <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmaa003>
- Liénard, F. (2005). Langage texto et langage contrôlé: description et problèmes. *Linguisticae Investigationes*, 28(1), 49-60.
- López Quero, S., Calero Vaquera, M. L. y Zamorano Aguilar, A. (2004). Foros de debate vs. otros discursos electrónicos. *Español actual: Revista de español vivo*, (82), 53-76.
- Mancera Rueda, A. (2016). Usos lingüísticos alejados del español normativo como señal de identidad en las redes sociales. *Bulletin of Spanish Studies*, 93(9), 1469-1493.
- Márquez Reiter, R. (2015). Cortesía y descortesía. En J. Gutiérrez-Rexach (ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (vol. I, pp. 297-304). Londres-Nueva York: Routledge.
- Ong, W. (1997). *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Palazzo, M. G. (2005). ¿Son corteses los jóvenes en el chat? Estudio de estrategias de interacción en la conversación virtual TEXTOS de La Cibersociedad, 5. <http://www.cibersociedad.net/textos/articulo.php?art=60>
- Palazzo, M. G. (2008). Consideraciones sobre el uso y las representaciones sociales del discurso juvenil en el ciberespacio. En *Actas del 10 Congreso REDCOM. Conectados, Hipersegmentados y Desinformados en la Era de la Globalización*. Salta: Universidad Católica de Salta.
- Palazzo, M. G. (2009). El ciberdiscurso juvenil: representaciones sociales del desconcierto, la censura y la aceptación. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, 41. Disponible en: <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero41/ciberdis.html>
- Palazzo, M. G. (2010a). *La juventud en el discurso: representaciones sociales, prensa y chat*. Tucumán: Departamento de Publicaciones FFyL-UNT.
- Palazzo, M. G. (2010b). Aspectos comunicativos del ciberdiscurso juvenil. Consideraciones teóricas. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 1(3), 1-22. <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1486/1260>
- Palazzo, M. G. (2014a). El discurso juvenil en el ciberespacio: expresión de subjetividades y mecanismos de interacción. En A. Parini y M. Giammatteo (eds.), *Lenguaje, discurso e interacción en los espacios virtuales* (pp. 131-144). Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo/SAL.
- Palazzo, M. G. (2014b). Prácticas discursivas juveniles del ciberespacio. Estética y subjetividad en el caso de un blog. *Tonos Digital*, (26). http://www.um.es/tonosdigital/znum26/secciones/estudios-20-palazzo_practicas_discursivas.htm



- Palazzo, M. G. (comp.). (2021). *Caja de herramientas. Claves para el estudio de juventudes y discursos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario-Aula Taller.
- Parini, A. (2008). El ciberlenguaje como variedad lingüística en la construcción de estilos comunicacionales. En P. L. Barcia (ed.), *La lengua española: sus variantes en la región*. Primeras Jornadas Académicas Hispanorrioplatenses sobre la Lengua Española (pp. 247-258). Buenos Aires: AAL.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-6.
- Sánchez Ceballos, L. M., y Sánchez Upegui, A. (2010). Usos académicos del chat y estrategias lingüísticas en la comunicación virtual sincrónica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(30), 10-35. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/55>
- Scolari, C. A. (2009). Alrededor de la(s) convergencia(s). Conversaciones teóricas, divergencias conceptuales y transformaciones en el ecosistema de medios. *Signo y Pensamiento*, 28(54), 44-55.
- Scolari, C. A. (2012). Comunicación digital. Recuerdos del futuro. *El profesional de la información*, 21(4), 337-340.
- Scolari, C. A. (2021). *Las leyes de la interfaz: diseño, ecología, evolución, tecnología* (vol. 141). Barcelona: Gedisa.
- Spencer-Oatey, H. (2002). Managing Rapport in Talk: Using Rapport Sensitive Incidents to Explore the Motivational Concerns Underlying the Management of Relations. *Journal of Pragmatics*, 34(5), 529-545.
- Spencer-Oatey, H. (2011). Conceptualising “the Relational” in Pragmatics: Insights from Metapragmatic Emotion and (Im)Politeness Comments. *Journal of Pragmatics*, 43(14), 3565-3578.
- Spencer-Oatey, H. (ed.). (2000). *Culturally Speaking: Managing Rapport through Talk across Cultures* (pp. 11-46). Londres-Nueva York: Continuum.
- Tagg, C. (2009). *A Corpus Linguistics Study of SMS Text Messaging* [Tesis doctoral], University of Birmingham, Birmingham.
- Tannen, D. (1996). *Género y discurso*. Barcelona: Paidós.
- Thurlow, C. y Mroczek, K. (2011). *Digital Discourse. Language in the New Media*. Oxford: Oxford University Press.
- Urresti, M., Linne, J. y Basile, D. (2015). *Conexión total. Los jóvenes y la experiencia social en la era de la comunicación digital*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario-Clacso.
- Van Dijk, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de la conectividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Van Dijk, T. A. (2012). *Discurso y contexto: un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa.
- Vela Delfa, C. (2007). *El correo electrónico: el nacimiento de un nuevo género* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Vela Delfa, C. (2021). *La comunicación por correo electrónico. Análisis discursivo de la correspondencia digital*. Fráncfort del Meno-Madrid: Vervuert-Iberoamericana.
- Zimmermann, K. (1996). Lenguaje juvenil, comunicación entre jóvenes y oralidad. En W. Oesterreicher y K. Zimmerman (eds.), *El español hablado y la cultura*



oral en España e Hispanoamérica (pp. 475-514). Fráncfort del Meno-Madrid: Vervuert-Iberoamericana.

Zimmermann, K. (2002). La variedad juvenil y la interacción verbal entre jóvenes. En F. Rodríguez (ed.), *El lenguaje de los jóvenes* (pp. 137-161). Barcelona: Ariel.

Recepción: 03/05/2023

Aceptación: 17/06/2023

Graciela Viviana Baum,* María Florencia Di Martino,**
Carolina Marino*** y María Paula Saba****

Decolonialidad e inglés: pedagogías de (de)liberación y materiales de enseñanza

RESUMEN

Tradicionalmente, los libros de inglés del circuito comercial se han instalado en las instituciones públicas y privadas y han propuesto y reproducido sistemáticamente un modelo de enseñanza hegemónico y euro-usa-céntrico. Este carece de significado para lxs estudiantes locales en todos los niveles de enseñanza pero especialmente en el inicial y el medio, dado que no responde a sus identidades ni necesidades y obstaculiza el aprendizaje de la lengua bajo estudio. En respuesta a este vaciamiento que conlleva una crisis pedagógica, la mirada decolonial propone una alternativa al abordaje normalizado de la enseñanza de la lengua inglesa que desafía el canon moderno enunciado desde la matriz colonial del poder para acompañar procesos de conciencia y sanación en el aula de inglés y fuera de ella. Así, los materiales de enseñanza

* Profesora en Lengua y Literatura Inglesas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), especialista en Constructivismo y Educación por Flacso Argentina, maestranda en Lingüística (UNLP), investigadora categorizada, directora de proyectos de investigación, profesora adjunta ordinaria en la cátedra Didáctica Especial y Prácticas Docentes en Lengua Inglesa 2, profesora adjunta en la cátedra Introducción a la Lengua Inglesa. Filiación: Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Correo electrónico: gracielabaum@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9503-0154>

** Profesora en Lengua y Literatura Inglesas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), ayudante diplomada suplente en Introducción a la Lengua Inglesa (UNLP), ayudante diplomada en Curso Introductorio a las carreras de inglés (UNLP), profesora en escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires (nivel básico y superior) y colaboradora en Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo sobre Decolonialidad y Enseñanza de Inglés (UNLP). Filiación: Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Correo electrónico: mariaflorenciadimartino@gmail.com

*** Profesora en Lengua y Literatura Inglesas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), profesora en escuelas secundarias de la Provincia de Buenos



decoloniales situados portan esta impronta y la llevan al aula como espacio de (de)liberación.

PALABRAS CLAVE

Decolonialidad ▪ inglés ▪ pedagogías ▪ materiales de enseñanza ▪ lengua otra

TITLE

Decoloniality and English: Pedagogies of (de)liberation and teaching materials

ABSTRACT

Traditionally, commercial coursebooks have been set up in public and private institutions, and have proposed and systematically reproduced a hegemonic, euro-USA-centered teaching model that bears no relevance to students at none but especially initial and secondary educational levels. This is so since it does not respond to their identities and needs, thus hindering the routes to learning the language under study. In response to the kind of substantial emptying mechanism, which entails a pedagogical crisis in the field, the decolonial perspective offers an alternative to the normalized approach/es to teaching English. Thus, it challenges the modern canon enunciated from the colonial matrix of power and accompanies awareness and healing processes in the classroom and outside it. In this fashion, decolonial situated materials carry this stamp and bring it into the classroom as a space for (de)liberation.

KEYWORDS

Decoloniality ▪ English ▪ pedagogies ▪ teaching materials ▪ an other language

INTRODUCCIÓN

En el primer apartado, nos proponemos discutir y mostrar la relevancia de las políticas del decir y del nombrar –o lo político en el decir y en el nombrar–, entendiendo esto como la construcción de un lugar de enunciación. En dónde/desde dónde enunciamos y nos enunciamos como educadoras y desde allí nos construimos y

.....
Aires (nivel básico y superior), ayudante diplomada interina en Introducción a la Lengua Inglesa (UNLP), ayudante diplomada en Curso Introductorio a las carreras de inglés (UNLP), profesora a cargo en capacitación en Inglés (Tecnicatura en Enfermería, Escuela de Gobierno) y colaboradora en Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo sobre Decolonialidad y Enseñanza de Inglés (UNLP). Filiación: Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Correo electrónico: aromrn@gmail.com

**** Profesora en Lengua y Literatura Inglesas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), ayudante diplomada interina en Introducción a la Lengua Inglesa (UNLP), profesora en escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires (nivel básico y superior), colaboradora en Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo sobre Decolonialidad y Enseñanza de Inglés (UNLP). Filiación: Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Correo electrónico: mariapaulasaba92@gmail.com



construimos nuestro entorno en un sentido geocorpopolítico (Mignolo y Tlostanova, 2006) y decolonial (Mignolo, 2005, 2009 y 2010). En el segundo apartado, pretendemos hacer un aporte a las líneas de reflexión teórica sobre nuestra disciplina (con las que acordamos y con las que no lo hacemos) y compartir las complejidades y complicidades propias de la enseñanza de inglés. En el tercer apartado, desarrollamos esta última idea a través de la reflexión sobre la lengua inglesa en cuanto lengua moderna/colonial y su impacto en los materiales de enseñanza disponibles en Argentina para su uso dentro del sistema formal de gestión pública y privada. En el cuarto apartado, entablamos un diálogo con la idea de lengua otra (Baum, 2018 y 2021) y su relevancia para generar una opción, mientras que también comparamos materiales de enseñanza decoloniales situados *ad hoc* (Baum, 2022) y libros de texto comerciales. Finalmente, y como conclusión, buscamos habilitar una mirada político-pedagógica alternativa esperanzadora y no una alternativa a las tradiciones existentes.

Incluimos en el título de nuestro trabajo la expresión “pedagogías de (de)liberación” porque deseamos discutir y deliberar en el campo pedagógico-político, buscando comprender los engranajes que hacen que la cultura y la política sean o –mejor dicho– devengan una misma entidad. Kusch (1976) nos dice que la cultura es una estrategia para vivir, y que –por tanto– es política; es entonces –la cultura– una estrategia política para vivir. Siguiendo al autor, no hay nada en lo político o en la política que no se entreme directa y profundamente con lo cultural, con la cultura en su sentido cualitativo, es decir, como creación, como decisión cultural y como actitud o gesto cultural. Esta concepción política y situada de la cultura –porque lxs sujetos culturales no somos una esencia ni un universal– nos va develando entonces la conflictividad histórico-estructural de nuestra propia cultura, la americana; nos va situando en perspectiva diacrónica para vernos en nuestra profundidad americana.

ENUNCIARNOS POR DENTRO Y POR FUERA DE LA MATRIZ COLONIAL DEL PODER

Aclaremos que nos situamos enunciativamente en el período moderno/colonial que Dussel (1994) denomina “primera Modernidad” –con datación en 1492 y la conquista de América– y *no* en la “segunda Modernidad” de los siglos XVIII y XIX, en los que emergen las voces poscoloniales referidas a la diferencia imperial británica y francesa sobre India y África. Geopolíticamente, para referir a nuestras experiencias de colonialidad, nos identifica el triángulo del Atlántico (*middle passage*) y las heridas de la racialización en Abya Yala. Abrevamos entonces en la perspectiva decolonial (Quijano, 1992 y 2000; Mignolo, 2005, 2009 y 2010) como lugar de enunciación situado para hablar de la lengua inglesa, su estatus y su enseñanza, como un campo de estudio deshistorizado y despolitizado. Decimos esto porque el colectivo docente en nuestra región/país no ha problematizado sustancialmente ni la lengua inglesa como lengua moderna imperial/colonial en



sí misma, ni las complicidades que ha sostenido en relación a su estatus global, ni las implicancias regionales/locales de curricularizar su enseñanza e instalar determinados discursos sobre su aprendizaje. Tampoco ha puesto en cuestión la formación local del profesorado en lengua inglesa, su impronta anglófila y meritocrática. Así lo demuestran voces tales como Montenegro (2017), Baum (2018) o los avances y primeros resultados del Proyecto de Investigación (2020-2022) radicado en el Centro de Investigaciones Lingüísticas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación “Problematizar y rehistorizar la formación de profesorxs de inglés (FaHCE-UNLP) en el marco del giro decolonial a partir del análisis crítico de Programas de Asignaturas en el período 2016-2020”, cuya segunda parte ya ha sido acreditada para el período 2023-2025.

Para situarnos brevemente en la perspectiva decolonial, empezaremos por decir que nos inspira una mirada y una comprensión de la Modernidad como colonialidad, es decir, como un fenómeno recíprocamente constitutivo. Esto nos permite ver la trampa moderna en su retórica que enmascara su lógica colonial. En este punto, recurrimos a Aníbal Quijano (1992), con su invaluable contribución: el patrón colonial del poder o la colonialidad del poder. El autor se enfoca en la Modernidad como momento histórico inaugurado en 1492 con la idea y categoría de raza: raza como sistema de clasificación (epistémica y ontológica) de las personas según la lógica superior/inferior, que deviene un sistema de relaciones sociales. Allí y entonces se articula en América/Abya Yala un patrón de poder que no ha terminado. Quijano desentraña su “conducta”, los modos en que este sistema-mundo (Wallerstein, 1979) produce y reproduce ausencias, racialización y esclavitudes, y señala –en su formulación original– una estructura central de poder colonial conformada por la epistemología, las lenguas vernáculos modernas, las instituciones y los actores. Estos conforman un dispositivo de control y gestión de la vida en cuatro grandes dominios o áreas: la subjetividad, la economía, la autoridad y el conocimiento. Traducido geopolíticamente, nos referimos a quien controla, es decir, al norte global –hoy un conjunto de poderes multipolar–; y al sur (del sur) global, es decir, lxs controladxs, también internamente desigualdxs en sus condiciones materiales de existencia.

En esta apretada síntesis deseamos mostrar la operatoria sistémica del patrón colonial del poder: los lugares y fijaciones de subjetividad que produce en términos de opresión, silenciamiento, invisibilización a partir de una matriz blanca, masculina, heteronormada, occidental/euro-usa-céntrica y capitalista. A esta formulación, el pensador argentino Walter Mignolo (2010) le suma, por un lado, la construcción de la doble faz en la denominación Modernidad/colonialidad y toda la emergencia y flujos de sentidos que esto habilita; por otro lado, una perspectiva semiótica que concibe el patrón en términos de una matriz en dos niveles de abstracción: uno, un complejo de subjetividades interrelacionadas que conforman la enunciación (el nivel de la ideación y voluntad de manipulación); el otro, el nivel asequible –con correlatos en la experiencia cotidiana– es el de los dominios que conforman los enunciados (de esa enunciación). Aquellos sentidos que, como sistemas sociales dentro de la Modernidad occidental, vemos, leemos, escuchamos,



es decir, consumimos e incluso reproducimos, constituyen esos enunciados; son la retórica moderna. Todos ellos esconden la lógica colonial. Ver esta dimensión implica una labor decolonial, ya que no es desde la Modernidad que se desarticula su cara oscura y constitutiva: la colonialidad. Finalmente, Mignolo (2019 y 2020) nos muestra el lugar de doble articulación de la Modernidad en la enunciación como constitución de esa matriz y en la simultánea destitución de toda la tradición no europea en cada uno de los dominios (constitución destitutiva).

Pues entonces, como vemos, podemos acceder únicamente a los enunciados (contenidos) cuyos términos de enunciación no solo escapan a nuestra voluntad sino que la cooptan de modos encubiertos (control y gestión de la enunciación sobre los enunciados). Si no podemos entrar en la enunciación más que a través de sus enunciados/contenidos, debemos enfocarnos en desarmar la retórica de salvación y *felicitación* para develar la lógica colonial, implícita en sus enunciados.

INGLÉS COMO TRAMPA MODERNA/COLONIAL O COMO CONCIENCIA POLÍTICA

Pues, ¿cómo se relaciona todo lo dicho hasta aquí con la lengua inglesa?

La lengua inglesa –en cuanto principal lengua moderna (junto con el francés, el alemán y el italiano en la segunda Modernidad y el español y el portugués en la primera Modernidad)– ejerce su gestión y control desde la enunciación en enunciados/contenidos “lavados” y, como decíamos, deshistorizados y despolitizados.

La tradición en nuestro campo ha sido funcional a prácticas y discursos importados e instalados bajo normas y estándares descendidos del norte global. Revisando brevemente el estado de la cuestión, encontramos una nutrida concurrencia de concepciones internacionalistas, globalistas, que han apostado a la linguafranquización, mercantilización de “el” inglés y a la adscripción a una plusvalía despolitizada; y también observamos muy pocas vertientes críticas de estos posicionamientos.

Nos referiremos a cuatro amplios tipos de propuestas que se hallan en circulación para la enseñanza del inglés en las esferas regional y local: “críticas”, poscoloniales, híbridas y decoloniales (Baum, 2021).

A. POSTURAS “CRÍTICAS”

Las posturas críticas –en el sentido débil al que nos referiremos aquí– son un componente institucionalizado central en todos los planteos pedagógicos actuales; algo así como un *must be* moderno que se recita, formulaicamente, a modo de *mantra* en los objetivos generales de la educación formal –con sus adecuaciones– en todos los niveles.

El campo de la enseñanza de inglés no es la excepción, sino más bien la regla dada la clásica procedimentalización del área, subsumida en aspectos lingüísticos



y comunicacionales, y su más reciente aproximación a la criticidad (en el sentido en que lo venimos tratando). Por esto notamos la intertextualidad con áreas otrora ausentes tales como la educación, la formación, la ideología, la sociedad, la ciudadanía, la política, entre otras. Sin embargo, entendemos que la inclusión de estas dimensiones no equivale –de manera espontánea ni automática– a un giro crítico en el sentido pedagógico.

A título de ejemplo, tomaremos dos muestras aleatorias del amplio repositorio de publicaciones dedicadas a la enseñanza “crítica” de inglés en el ámbito regional/local, y dialogaremos con ellas. Encontramos en Corradi (2017):

¿Cómo pueden enseñarse temas específicos de la enseñanza del inglés y, al mismo tiempo, abordar aspectos formativos? Primeramente, se deben conocer las metas de la educación. Más allá de las ideologías y políticas educativas de diferentes estados, la finalidad de la educación es la de formar a estudiantes para la sociedad en la que viven. (p. 87)

La pregunta que inicia esta cita no se contesta más que de manera general en el texto posterior, haciendo alusión a estrategias y usos de lectura cuando resulta crucial que la respuesta dé cuenta del punto de convergencia (enseñanza de inglés y aspectos formativos) que se discute. Por otro lado, entendemos que no es posible ubicarnos “más allá de ideologías y políticas educativas” para hablar de/sobre la educación, que es en sí misma un dispositivo ideológico. Al margen de que la finalidad de la educación no necesariamente implica formar estudiantes para la sociedad en la que viven sino para transformarla, es decir, leerla críticamente e indignarse ante la injusticia, la desigualdad, la racialización de modos accionables, prácticos, no estatuquoístas.

En el caso de una lengua extranjera como el inglés, los aspectos instrumentales se refieren a la posibilidad de lxs estudiantes de comunicarse, mientras que los formativos apuntan a una visión más global: “[...] la relación que existe entre lengua y cultura al punto tal que hoy en día se puede hablar de lengua-cultura. Estos y muchos otros son aspectos formativos que subyacen a la enseñanza de una lengua” (Corradi, 2017, p. 88).

La división de la lengua en instrumental-comunicativa y cultural abre una brecha de significación que deja sin correlato toda tesis respecto de la lengua como espacio de disputa, de lucha, de resistencia. Tal concepción relativiza la naturaleza y el poder eminentemente performativo de las lenguas. Por otro lado, la diferente medida de los alcances de la enseñanza de inglés y de la educación divide nuevamente las aguas de la lengua/comunicación y educación inargumentablemente.

ELT [*English Language Teaching* o Enseñanza de la Lengua Inglesa] se focaliza en el aprendizaje del inglés mientras que la educación incluye el aprendizaje a través del inglés; ELT se centra en el aula y la educación en la sociedad, sabiendo que el aula y la institución educativa son una muestra de la sociedad. ELT aborda la comunicación oral, muchas veces “de la boca para afuera”, en tanto que en un



marco educativo más amplio el interés es que los estudiantes aprendan a tomar la palabra. En síntesis, ELT enfatiza aspectos instrumentales y la educación incorpora, además, aspectos formativos. El objetivo de ELT y de la educación es que los estudiantes aprendan, aunque los alcances son diferentes: aprender a comunicarse y aprender a ser un miembro de la sociedad, para lo que la comunicación es esencial (Corradi, 2017, p. 89).

Ahora bien, ¿podemos separar la lengua de algo o de todo lo real o incluso lo existente? ¿Qué es lo que queda si le sacamos la lengua al mundo de la vida, sea este la educación, la escolarización, la socialización, etc.? ¿Cómo se implementa una secuenciación entre aprender a comunicarse para luego ser un ciudadano? Estas y otras preguntas nos llevan a pensar en que una lógica de particiones *ad hoc*, fragmentaria, es una maniobra de debilitamiento y desagenciamiento pedagógico y político que, eventualmente, no resulta conducente por más benévolos que sean los propósitos del docente. Barboni y Porto (2011) consideran que:

la internacionalización del inglés [...] a través de la era digital y de internet presenta a los niños y jóvenes nuevas exigencias lingüísticas y nuevas formas de interacción, exigencias que en el siglo XXI aparecerán en inglés. Aquellos niños y jóvenes que no estén alfabetizados en inglés en el futuro cercano tendrán dificultades para insertarse en el ámbito laboral, académico y profesional. El Estado, mediante la Ley N° 26.206 y las políticas curriculares implementadas a partir de ella, reconoce que la escuela pública en la actualidad debe estar preparada para responder a estas necesidades. (p. 41)

Esta concepción despolitiza el escenario ya que asume como estado de cosas una internacionalización del inglés a la que des-carga de sentidos e intereses en un esquema de fuerzas que sabemos *a priori* desigual; recurre a una serie de elecciones léxicas para nombrar (“nuevas”, “exigencias”, “futuro cercano”, “dificultades”, “insertarse”, “necesidades”) que solo exotiza la diferencia (los otros de), traza la línea a la que De Sousa Santos (2018) recurre para dividir dos tipos de sociabilidades: de un lado y de otro de la línea abismal, la cosmopolita y la colonial; por último, la cita no se pregunta por las condiciones de enunciación de lxs sujetos excluidos (de lo “laboral, académico y profesional”), sino que provee un diagnóstico y un pronóstico basados en una retórica racializada (¿quiénes son “aquellos niños y jóvenes que no estén alfabetizados en inglés”?). Concluyen las autoras:

Esto implica un reconocimiento por parte del Estado acerca de la necesidad de propiciar la educación en inglés en la era de la globalización e internacionalización del conocimiento y la información. El inglés es una lengua de comunicación internacional y su incidencia en el acceso a la información y al conocimiento es determinante. Asimismo, el inglés es determinante para poder interactuar con sujetos de las más diversas culturas y para poder vehicular los propios significados culturales en un contexto transnacional. En este sentido, la educación en inglés



que brindemos a nuestros niños y jóvenes, con las características que hemos descrito en este capítulo, será fundamental para contribuir a la construcción de una sociedad cada día más inclusiva. [...] Asimismo, hemos sugerido en este capítulo que las estrategias de intervención desde el Estado, con sus instituciones formadoras, deben permitir el desarrollo de culturas de formación que trasciendan las culturas académicas actuales en pos de nuevas construcciones que contemplen la diversidad de identidades docentes (Barboni y Porto, 2011, pp. 153-154).

Tal como nos preguntamos respecto de quiénes son los niños y jóvenes alfabetizados a los que aluden las autoras más arriba, aquí nos preguntamos por el énfasis y el carácter categórico de la afirmación sobre la imprescindibilidad del inglés (“es determinante”), a pesar de que en páginas previas hacen voluminosa referencia a las relaciones entre poder y saber en términos de hegemonía o imperialismo lingüístico, además de señalar sus consecuencias. No podemos sino volver sobre la evaluación de la educación en inglés como “fundamental para contribuir a la construcción de una sociedad cada día más inclusiva” y repensar qué tipo de sociedad inclusiva se construye sobre la creencia de que el inglés, en cuanto lengua moderna/colonial mayoritaria, dejará espacio simbólico genuino para el desarrollo de lenguas minoritarias, subalternizadas, oprimidas. Para esto debería dejar de ser una lengua moderna, dado que la Modernidad –ya lo hemos dicho– se constituyó destitutivamente como condición *sine qua non* en relación con todas las formas de saber, ser, conocer, sentir, percibir, gobernar, administrar. Pensar que el inglés generará un aula inclusiva es parte de la retórica moderna (quien no sepa inglés no llegará, no alcanzará, no pertenecerá...) es ponerlo en el lugar de un plusvalor naturalizado y legitimado por las instituciones educativas, y promover desde el Estado un modelo de inclusión subordinada (incluir para dominar), aun desde posturas de nativización o translingüismo. Este Estado, otra de las instituciones modernas, define, regula e interviene políticas educativas y lingüísticas en nada ajenas al orden mundial, vertical y constreñido por organismos internacionales que –más allá de sus discursos inclusivos– son funcionales a una agenda central. Mirar al Estado como ejecutor atomizado de decisiones internas, sin complejidades y compromisos multilaterales, y depositar expectativas exclusivamente en sus respuestas, nos hará perder grandes oportunidades de gestionar propuestas y transformaciones desde las bases y estamentos intermedios.

B. POSTURAS POSCOLONIALES

Existe la impronta de una agenda bastante voluminosa dentro de la tradición poscolonial para la enseñanza de inglés en contextos de lengua segunda y lengua extranjera (Canagarajah, 2004, 2005, 2006 y 2007; Kumaravadivelu, 2003, 2012 y 2016; Akbari, 2008; Hsu, 2017; Zhang, 2008), un mapeo bibliográfico para construir el estado de la cuestión lo confirma. Son muchxs lxs autores que adoptan marcos poscoloniales, aunque entendemos que tal adopción no puede no ser una



opción situada. Con esto queremos decir que optar por un anclaje teórico poscolonial, y no simplemente tomar algunos conceptos o aspectos, no es, a nuestro entender, una alternativa elegible en/desde Latinoamérica/Abya Yala y las subjetividades que la habitamos. Habremos de desarrollar algo más esta disquisición entre teoría poscolonial y perspectiva decolonial, a fin de argumentar nuestra posición decolonial y situada, y lo haremos en dos sentidos.

Un primer sentido, teórico y geocorpopolítico, anterior a toda mirada disciplinar(izante) y aplicada; un segundo sentido, del orden de consideraciones pedagógicas *ad hoc* y especificidades teórico-prác(x)icas. Antes de adentrarnos en esta tarea, es menester reconocer la buena vecindad y diálogo entre ambos posicionamientos (poscolonial y decolonial), ya que, como veremos, son tributarios de un mismo mal y comparten la voluntad de recorrer algunas preguntas y desentrañar algunas inquietudes que ocupan a uno y a otro.

El primero de los sentidos en que diferimos de los estudios poscoloniales se relaciona con el punto de referencia histórico al que una y otra mirada llama “colonial”. Si bien ambas refieren al colonialismo como hito histórico del que se desprenden, la teoría poscolonial mira a los siglos XVIII y XIX, y la perspectiva decolonial mira al siglo XVI. La primera se refiere a los imperios británico y francés; la segunda a los imperios ibéricos, portugués y español. La primera piensa un imperialismo continental; la segunda, uno marítimo. La primera emerge teóricamente intentando comprender las vivencias y secuelas de la ocupación territorial, y la dominación militar, política, económica, cultural y social de los pueblos subyugados en el período que Dussel (1994) denomina segunda Modernidad y que se corresponde con la Ilustración europea; mientras que la segunda hace lo propio en la primera Modernidad, conquistando no solo el espacio concreto, sino también el tiempo mediante la invención de la tradición europea con el advenimiento del Renacimiento no ya como movimiento europeo sino planetario.

En este punto nos detenemos, ya que la diferencia entre una y otra concepción del inicio de la Modernidad, entre otras, distingue de manera sustancial ambas posiciones. La perspectiva decolonial entiende que la Modernidad, el colonialismo y su despliegue extractivista son condición de existencia del capitalismo, el cual no hubiera sido posible sin esta mudanza de riquezas hacia Europa. La teoría poscolonial –con una mirada fuertemente reduccionista– entiende la preexistencia de un capitalismo europeo y de constitución intraeuropea, que viene a colonizar territorios periféricos. No levanta la mirada cuatro siglos atrás, sino que se instala en el bucle histórico de su propia experiencia de colonización. Como hemos dicho, son experiencias muy disímiles de sometimiento y sujeción a cánones ajenos, ya que en el caso del colonialismo del siglo XVI nos encontramos frente a la mayor masacre de la humanidad, con la inauguración de la categoría de “no-humano” con núcleo en la categoría de raza para justificar la negación ontológica y epistémica de los pueblos de Abya Yala y de los esclavizados transportados desde África. Hablamos pues, como anticipamos, de una geo-corpo-política que nos ubica en diferentes lugares de enunciación, en territorios geopolíticamente diferenciados, con cuerpos marcados por procesos distintos y con heridas coloniales también de

otra naturaleza. Podemos teorizar y comprender la colonización, pero no igual, porque nos sucedió de maneras distintas. Luego, los rumbos que tomaron las dos escuelas de pensamiento también reflejan estas divergencias de puntos de partida, ya que lxs estudiosxs poscoloniales (entre quienes se destacan Said, Spivak y Bhabha) se fueron inscribiendo en un paradigma culturalista, muy ligado a la crítica literaria y al análisis textual y del discurso, siguiendo a pensadores dentro del posestructuralismo francés (Derrida, Lacan, Foucault). Lxs pensadorxs en la perspectiva decolonial no giraron hacia Europa ni retomaron líneas posmodernas como lxs poscoloniales, sino que se distanciaron de las narrativas de la Modernidad mediante una genealogía que se deriva de pensadores como Sepúlveda, De las Casas, Guamán Poma, Garcilaso de la Vega, que serán revisadas y retomadas por intelectuales latinoamericanos como Mariátegui, Quijano, Dussel, Wallerstein, Mignolo, etc.

Para la teoría poscolonial, el colonialismo quedó en el pasado, por eso es “pos”, ha sido superado y el pensamiento poscolonial se piensa como el instrumento emancipador de tal yugo y sus secuelas. No pervive ni convive con el poscolonialismo. Para la perspectiva decolonial el colonialismo también ha prácticamente concluido, pero la colonialidad, la cual ha instalado una lógica más allá de la constitución imperial *in situ*, que continúa, permea el sistema-mundo, y su definición, resistencia y trascendencia son parte constitutiva de un proyecto decolonial.

Finalmente, nos importa decir que la agenda de la decolonialidad es fuertemente política, no se restringe a los ámbitos académicos, como ha venido sucediendo marcadamente dentro de los estudios poscoloniales, especialmente en universidades de Estados Unidos. La decolonialidad construye activamente una militancia, es praxis, es decir, reflexiva y accionable a la vez. En este sentido, encontramos sumamente sugerente y atinada la observación de la intelectual mejicana Breny Mendoza: “Nadie dice ‘vamos a poscolonializarnos’, pero sí ‘vamos a de(s)colonializarnos’”.¹

El segundo sentido en que diferimos de la mirada poscolonial no deja de constituirse en un motivo situado, aunque aquí lo abordaremos en términos disciplinariamente situados. Intentaremos demostrar que cualquier aproximación a la enseñanza de inglés en/desde Latinoamérica y de la mano de una pedagogía territorial, en cuanto que mira a Latinoamérica y sentipienso en/con ella, no puede retomar discursos poscoloniales de globalización y/o internacionalización (hibridez, liminalidad, tercer espacio, todas formas contiguas no subversivas del *statu quo* moderno, aunque sí del colonial) sin caer en la trampa moderna que equipara inglés con instrumentalismo, oportunidad y modernización; y tampoco sin quedar sujeto a la retórica de interculturalidad e inclusión enunciada desde organismos supranacionales tales como la UE o la Unesco, que construyen falacias y despiertan aspiraciones subsumidas en el pastiche euronorteamericano.

Tomaremos dos instancias para ilustrar el modo en que los estudios decoloniales son sumados a la enseñanza de inglés en contextos locales. Desde nuestro

1. Recuperado de: <https://youtu.be/sndnRsuLI7A>



sur global, Calvete y De Laurentis (2014), siguiendo a Canagarajah (2005), se refieren a una descripción de la lengua inglesa en estos términos: “En este nuevo orden mundial ‘el inglés ha alcanzado comunidades globales que tienen que negociar su pluralidad a través de las fronteras’” (Calvete y De Laurentis, 2014, p. 238). Observamos la impronta de un pensador poscolonial hindú radicado en Estados Unidos, con filiación académica en Pensilvania, cuya relación con la lengua inglesa es como lengua segunda, y por esto, en gran medida, constitutiva de su subjetividad. Sin embargo, los cruces con el estatus de lengua “extranjera” –como suele denominarse– no son tan claros. Por otro lado, la noción de “comunidades globales” sin inscripción en cuanto a lo que tal construcción implica, y la instalación discursiva de “nuevo orden mundial” como estado de cosas, propone una crítica a las consecuencias de la globalización pero no a su estatus de existencia (como si se tratara de un fenómeno natural y espontáneo) ni a los modos de dismantelar lo que no es sino una construcción orquestada por las potencias centrales.

Los estudios poscoloniales recortan de su agenda crítica ciertas esferas de la realidad con las cuales no comprometen su resistencia, ni entablan conflictividades, aunque planteen de manera sumamente crítica –como lo hacen Canagarajah y otros tales como Kumaravadevelu– la relación de “el” inglés y el imperialismo lingüístico con las lenguas y culturas no eurocéntricas. Sin embargo, la globalización es la estructura de poder que andamia todos estos y otros sistemas de opresión, cualquiera sea el ámbito de la vida.

Continúan Calvete y De Laurentis (2014):

la lectura literaria en Comunicación Integral se realiza en el contexto de un profesorado de inglés como lengua de comunicación internacional. Sin dudas, el surgimiento de variadas versiones del inglés y múltiples identidades culturales y lingüísticas han puesto en tela de juicio constructos tales como hablante nativo, lengua estándar o propiedad del idioma. (p. 238)

Dicho esto, en un contexto de lengua segunda, las múltiples identidades culturales y lingüísticas son bien distintas de las que podemos referir en un contexto de aprendizaje de inglés con otro estatus. Si bien compartimos la reflexión sobre constructos tales como “hablante nativo”, “lengua estándar” y “propiedad del idioma”, no podemos soslayar el hecho de que en nuestro contexto no es un idioma, no gravita del mismo modo sobre las identidades ni sobre la sociedad civil en general en cuanto lengua de escolarización y de circulación social a escala nacional. Las autoras mencionadas instan a un abordaje cultural multifacético que incluya a las culturas de las diversas comunidades donde el idioma es utilizado. A tal fin, los docentes deben también cruzar fronteras en forma constante y practicar una pedagogía que negocie discursos y culturas en oposición (Calvete y De Laurentis, 2014, p. 239).

Sin embargo, las fronteras desfronterizadas de la globalización nos ponen de cara a las desigualdades e injusticias más grandes cuanto más se abre el plano planetario y donde la pedagogía, más que negociar discursos debe desarticular violencias, pertrechar subjetividades y comunalidades para resistir los embates



globales, patriarcales, capitalistas, coloniales. No son culturas opuestas, son culturas otras: no nos separa la lengua sino cuatro siglos de opresión y formas de lucha que trascienden la intelectualidad y la academia.

Acordamos con las autoras en “conseguir que los futuros educadores no sean consumidores acríticos del idioma ni de los textos y materiales producidos por las agencias de poder” (Calvete y De Laurentis, 2014, p. 239) y enfatizamos la necesidad de ingresar al currículum de la formación docente inicial el diseño de materiales de enseñanza *ad hoc*, decoloniales y situados. Continúan las autoras:

[...] con el objetivo de poner en contacto a los alumnos, futuros profesores de inglés como lengua extranjera, con algunas de las culturas e identidades donde opera el idioma. Se trata indudablemente de un corpus post-colonial puesto que incluye producciones literarias de autores cuyas culturas e identidades han sido afectadas por la experiencia del colonialismo y que han desafiado al canon tradicional y las ideas dominantes sobre literatura y cultura. [...] No caben dudas que el aprendizaje del lenguaje es ideológico; por lo tanto al decir de Canagarajah [...], “la solución no es escapar de la política, sino negociar con las agencias de poder para una emancipación personal y colectiva” (Calvete y De Laurentis, 2014, p. 240).

En relación a la primera parte de la cita, entendemos que la elección de un corpus poscolonial responde a la necesidad de abreviar en autores anglohablantes nativos o en contextos de segunda lengua. Es una decisión acertada –creemos– en cuanto a la importancia de una mirada crítica y rupturista del canon. Sin embargo, esta adscripción concierne a las tradiciones culturalistas y literarias –típicas de los estudios subalternos, poscoloniales y orientalistas– y no a estamentos económicos, geopolíticos, corpopolíticos, decoloniales en el sentido de la experiencia y la herida colonial. Con excepción de autores de la talla de Frantz Fanon y Aimé Césaire, los planteos poscoloniales se han radicado, como ya hemos dicho, en aspectos identitarios y culturales expresados a través de la literatura y la crítica literaria. Luego, tanto la afirmación de las autoras como la cita que adoptan de Canagarajah, nos ubica en un lugar doblemente distante: por un lado, decir que el aprendizaje del lenguaje es ideológico es, primero, quitar la lengua del escenario –por error u omisión–, ya que no es el lenguaje el que está en cuestión, ni la función simbólica *per se*, sino la lengua con su hueste de disputas, batallas, resistencias en cuanto cónclave de poder político (ontológico, epistémico, económico). Por otro lado, decir que la solución es negociar con las agencias de poder para lograr la emancipación se traduce en un posicionamiento *top down*, es decir, funcional al poder hegemónico y, por ende, de descrédito hacia las formas de insurgencia que se construyen desde las bases, con los movimientos sociales, populares y de manera colectiva. Negociar en estos términos, claramente no es “escapar de la política”, sino alinearse políticamente con los centros de poder/saber y aceptar una “emancipación” concedida y no tomada por quienes por derecho la demandan.

El segundo ejemplo en esta línea, proveniente de Venezuela, revela la fuerte impronta de fuentes eurocéntricas críticas del eurocentrismo y de pensadores



poscoloniales a la hora de teorizar la hegemonía de la lengua en ese país latinoamericano. El recurso a la teoría crítica desde una perspectiva ecológica, incluso contrapuesta a la mirada de difusión homogeneizante, no puede dar cuenta más que desde la propia comprensión de “la historia” del lugar que ocupa la enseñanza de inglés en el contexto venezolano. Esto plantean las autoras:

Es por ello que la enseñanza del inglés, en la era de la globalización, debe reconocer las distintas variedades de la lengua existentes en todo el mundo, y asumir su rol como medio de comunicación intercultural entre personas de diferentes contextos, así como de proyección de los propios valores culturales y de la identidad de los hablantes (Moncada Vera y Chacón Corzo, 2018, p. 212).

A pesar de retomar voces críticas de pensadores poscoloniales o dentro de la corriente crítica europea, el posicionamiento que surge por fuera de los intertextos es, por lo menos, desafectado, ajeno al compromiso político de pronunciarse en relación a la globalización, a la interculturalidad y a las identidades culturales. Estas entidades –afirmadas y objetivizadas sin más– adquieren la inercia y la existencia de lo nombrado. Las autoras se inscriben en marcos teóricos tales como el presentado por Tsuda:

En otras palabras, la perspectiva ecológica opone resistencia al histórico estatus hegemónico de esta lengua a nivel mundial, promoviendo así una política del inglés para una comunicación más justa y fundamentalmente intercultural. Y es que el lenguaje es parte de la cultura de una sociedad y, por tanto, por medio de este, los individuos expresan su identidad y su ideología.

Según esta visión, los individuos deben tener la libertad de usar el idioma de su preferencia en cualquier circunstancia y no aquel que se les quiera imponer (Tsuda, 2008, citado por Moncada Vera y Chacón Corzo, 2018, p. 216).

En el contexto de un escrito de corte antihegemónico, hallamos posiciones sumamente funcionales a la retórica moderna que sostiene constructos de justicia social, soberanía identitaria y lingüística como velos para seguir operando colonialmente. El anti-imperialismo lingüístico al que hace referencia Tsuda (2008) en términos de “resistencia” provoca un giro o una apertura en los contenidos puestos en consideración, pero no en las condiciones de la enunciación, ya que esta sigue orbitando la cosmovisión del opresor que concede la libertad a un Otro oprimido para hacer uso de ella según voluntad del opresor.

C. POSTURAS HÍBRIDAS

Generamos la categoría de posturas híbridas dado que en varias aproximaciones encontramos, ya sea una suerte de confusión terminológica entre las perspectivas decolonial y poscolonial, o una superposición de enfoques. En el primer grupo,



por ejemplo, hallamos el productivo volumen de Despaigne (2021). Si bien el texto es de claro posicionamiento decolonial, las menciones al contexto del trabajo, a las subjetividades involucradas, etc., son todas referenciadas como poscoloniales, incluso autores de clara inscripción decolonial son también equivocadamente agrupados bajo tal rótulo:

[...] cómo influyen el aprendizaje de lenguas “globales” en contextos poscoloniales, tales como el de Méjico, y cómo los estudiantes de minorías navegan estas ideologías volviéndose agentes de su propio aprendizaje. Este libro subraya las relaciones de poder desiguales entre lenguas y otras formas de herencia cultural en contextos poscoloniales [...]. (p. 1; la traducción es nuestra)

Continúa la autora:

Es más, la mayor parte de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en el nivel universitario en contextos poscoloniales como Méjico no toma en consideración los contextos socio-culturales mayores de los estudiantes de minorías. (2021, p. 2)

En relación a los pensadores elegidos por la autora, observamos:

En otras palabras, busca explorar si las percepciones de los estudiantes de minorías acerca del inglés están moldeadas por el legado cultural colonial mejicano (Mignolo, 2005; Escobar, 2005; Quijano, 2000) mediante el examen de la relación entre las identidades de estudiantes becados (indígenas y mestizos) y la dedicación a la lengua extranjera. (p. 3)

Vemos cómo las identidades indígenas y mestizas, junto con autores que se auto-refieren como decoloniales, conviven sintagmáticamente con el lexema “poscolonial”. En otro artículo, la autora vuelve a referirse erróneamente a los pensadores decoloniales: “Los poscolonialistas latinoamericanos, como Mignolo y Quijano” (Despaigne, 2015, p. 61). Sin embargo, su planteo es decolonial en cuanto

Ambos conceptos, modernidad y colonialidad de poder, ayudarán a entender cuál es el legado colonial inherente al contexto sociohistórico en que viven los participantes de este estudio, es decir, las relaciones de poder que iniciaron en la época colonial y siguen existiendo hoy en día en su vida universitaria (Despaigne, 2015, p. 62).

Entendemos que el aporte de la autora, que es de sumo interés para el campo de estudios, se ve opacado por tal interferencia conceptual.

En el segundo grupo, en esta línea híbrida de pensamiento, encontramos varios desarrollos en Colombia tales como Granados Beltrán (2018) o Soto-Molina y Méndez (2020). Estos últimos autores abordan la manifestación del colonialismo lingüístico en los libros de texto. Adherimos a la perspectiva planteada por ellos



respecto del esquema de fuerzas que implican la enseñanza y el aprendizaje de una lengua moderna/colonial como “el” inglés y volvemos sobre las preguntas que formulan:

Desde un punto de vista decolonial, es verdaderamente necesario decolonizar las mentes de las personas, abrazando una comprensión crítica de cómo la enseñanza de ILE [Inglés Lengua Extranjera] está compuesta de fuerzas políticas y culturales que llevan a acciones. Significa estar alertas y ser sensibles a los modos en que los profesores de inglés pueden ser usados como instrumentos de estas nuevas formas de colonización por su identificación relacional con la lengua inglesa. Entonces, las preguntas de este tipo deben ser una preocupación constante durante la planificación y dictado de las clases: ¿qué tipos de acciones son recomendables para resistir el colonialismo lingüístico al enseñar inglés? ¿Qué proceso de toma de decisiones estratégico favorece un estilo de enseñanza justo y equitativo en relación a la cultura? (Soto-Molina y Méndez, 2020, p. 17; la traducción es nuestra).

Sin embargo, nos resulta llamativa la falta de bibliografía en la línea decolonial, de modo que las preguntas que cierran la anterior cita puedan abordarse no solo desde una mirada de justicia y equidad sino territorial, situada y consciente de procesos que, lejos de reducirse al colonialismo lingüístico, se radican en la colonialidad del poder. Desde allí, desde su enunciación, impactan todos los dominios de la vida, incluidas las lenguas y culturas. Por otro lado, entendemos que referirse a un “estilo de enseñanza” resulta una estrategia débil, ya que debemos pensar en un agenciamiento político de lxs educadores, que excede el aula y la institución para constituirse en un acto social, comunitario y transversal.

D. POSTURAS DECOLONIALES

En Argentina solo hemos podido identificar unos pocos trabajos (Pereyra, 2017a y 2017b; Montes, 2020 y 2021; Sarasa, 2017) fuera de nuestras propias contribuciones.

En relación a Pereyra (2017a y 2017b), la autora apuesta a una opción decolonial, aporta bibliografía y especulaciones relevantes y pertinentes. Así sitúa su propuesta:

Nuestro proyecto de investigación se inscribe en la perspectiva de la interculturalidad y la decolonialidad [...]. Este pensamiento se articula desde América Latina a partir de una red de intelectuales que busca intervenir en el discurso hegemónico de la ciencia eurocéntrica y sus saberes presentados con valor de universales para configurar un espacio otro de producción de conocimiento, de y desde la diferencia colonial (Pereyra, 2017a, p. 21).

Y continúa:

El inglés, en tanto que lengua desde la que se proyecta la expansión global colonial, da cuenta de su carácter imperial en cuanto impone jerarquías que asignan validez a un orden cultural, económico, político y social, así como a un modo de pensamiento en detrimento (o a través de la llana negación) de otros órdenes existentes o posibles [...] (Pereyra, 2017a, p. 27).

Concordamos con ella en su valoración:

En ese sentido, consideramos los libros de texto como elementos que representan identidades a través de discursos y que generan prácticas determinadas. Para poder devenir en otras representaciones, para asumir ese carácter dinámico y transformador identitario, debemos situarnos en nuestro tiempo y espacio (Pereyra, 2017a, p. 35).

Como se aprecia en esta última cita, su mirada está especialmente relacionada con los libros de texto en el contexto local sobre los cuales realiza una crítica muy detallada y –a nuestro modo de ver– atinada, pero no aporta un ejemplario ni una propuesta metodológica que andamie este giro *ad hoc*.

Montes (2021), por su parte, ofrece una articulación sumamente potente al hilvanar un breve marco decolonial con una lectura de *La Tempestad* de Shakespeare (1911) y la contraescritura de Aimé Césaire *Una tempestad* (1969) como proyecto performativo áulico, cuyo punto de apoyo y de fuga es la cita en la cual Calibán les dice a Miranda y Próspero: “Me enseñaste a hablar, y mi provecho es que sé maldecir” (Montes, 2021, p. 2). Este hundirse en los confines de la lengua del colonizador para empoderarse y desmarcarse de la asimetría de poder resulta un recurso crítico a la hora de extrapolarlo a la enseñanza y aprendizaje de inglés en el contexto local.

Montes (2020) aborda una experiencia pedagógica y proyecto decolonial:

[...] en el marco de una exhibición de arte organizada por el Departamento de Artes a fines del año 2018. Con el objetivo de trascender el aula y resignificar el trabajo sobre arte latinoamericano realizado previamente a través de una secuencia didáctica, propusimos a los alumnos participar en dicha exhibición recreando ellos mismos, por medio de fotografías, algunas de las pinturas ya analizadas en dicha secuencia didáctica. Las recreaciones fueron acompañadas por las obras originales y por una breve descripción de las mismas. (p. 6)

El acto político de poner el cuerpo como exposición performática, sensible, vivencial, para acercarse al contenido de las visualidades y estéticas latinoamericanas es una expresión de posicionamiento decolonial. El uso de la lengua es parte creativa de tal intervención liberadora y del desacople de la modernidad/colonialidad planteado por la autora. En el mismo texto, Montes (2020) nos interpela:

Ahora bien, ¿cómo salirse radicalmente del paradigma epistémico monocultural occidental en el marco de una clase de inglés? ¿Cómo traspasar el poder



epistémico? Lo que proponemos en este proyecto es transgredir los modelos de alfabetización occidental, los cuales han colocado a la palabra escrita en un lugar de prestigio frente a otras formas de conocer el mundo propias de los pueblos originarios como la danza, la música, la tradición oral, la imagen, entre otras cosas. (p. 7)

Su lugar de enunciación retoma a las claras un sentipensamiento pluriversal capaz de insurgir las estructuras coloniales y desafiar los cánones modernos para develar mediante una pedagogía decolonial las destituciones operadas por la blanquización de los mundos y de los imaginarios.

Sarasa (2017) aborda la investigación sobre narrativas descolonizadoras en la formación docente inicial, para lo cual recurre a pensadores clave dentro de la perspectiva decolonial y emplea sus ideas fuerza de manera sumamente potente y creativa. La autora genera cruces valiosos entre poesía, performática y construcción de identidad, que permiten ver, sentir y pensar la potencialidad reflexiva y transformativa de estos procesos de escritura colaborativa. Su meta principal es explorar el potencial descolonizador de las narrativas en la formación inicial del profesorado, en este caso de inglés.

La indagación narrativa, y las pedagogías que la acompañan [...], empoderan la (trans)formación de docentes en formación al brindarles la ocasión de co-componer su (futura) identidad profesional durante los trayectos de aprendizaje universitario. Asimismo, nuestro estudio resignifica su marco conceptual a la luz de pedagogías descoloniales [...]. (p. 51)

Continúa diciendo la autora que “las pedagogías descoloniales no solo alumbraron nuevos sentidos de los relatos, sino que nos permitieron autoralmente liberarnos de formas más constrictivas de representar nuestra investigación” (Sarasa, 2017, p. 61). Esta reflexión permite vislumbrar las posibilidades de apertura a la pluriversalidad constitutiva que ofrecen las pedagogías descoloniales dada la urdimbre de liberación y sanación tanto para lxs estudiantes como para lxs docentes investigadores involucrados. Entendemos con la autora que esta apertura a modos otros de sentipensarse, decirse, narrarse y representarse colectivamente son caminos de encuentro, enseñanza y aprendizaje continuos.

Por ejemplo, en situaciones de la vida cotidiana académica y extraacadémica, es habitual leer/oír: “La lengua inglesa garantiza el acceso al mundo científico y académico (entre otros)”. El enunciado (que no es ingenuo) encarna la retórica de salvación y progreso individual. Lo que no siempre se ve es la lógica colonial: es más que una lengua y que cualquier lengua. Refuerza un orden en el que “una” lengua se convierte en lengua de conocimiento, impone el consumo, enseñanza y aprendizaje de esa lengua en el ámbito internacional y promueve su expansión para la consecución de metas u objetivos. La retórica moderna se articula solapadamente con la lógica colonial en todos estos implícitos. Construye la exclusión mediante la constitución de un círculo de pertenencia y prestigio en torno a la



lengua que garantiza el acceso a un mercado mediante un bien o recurso. La otredad queda automáticamente conformada por el “otro de” o “el otro no” (europeo, norteamericano, anglohablante nativo o no). Para no pertenecer a este último grupo de exclusión, hay que hablar/escribir en inglés.

“El” inglés es la lengua que produce y controla los significados del capitalismo global: la lengua del mercado, la lengua del dinero, la lengua de las finanzas, la lengua de los *mass* y *social media*, la lengua de la ciencia, la lengua de la academia y su *class culture*, la lengua de “el” conocimiento, la lengua de la industria cultural (entretenimiento, tecnologías, etc., y por ende de la pobreza, marginalización, subalternización, esclavismos, accesos obturados). Pero yendo un paso más allá de lo enunciado, ¿en qué términos es enunciado? ¿Cuáles son las condiciones de esa enunciación? ¿Qué coordenadas geocorpopolíticas marcan las reglas de juego y definen quién es el ventrílocuo (lógica colonial) y qué artificios (retórica moderna) median esa locución? Las lenguas no son propiedad de sus usuarixs (falacia de desajenidad) más que en el discurso multiculturalista del capitalismo global, en un sentido lavado/despolitizado funcional al poder hegemónico (Walsh, 2009). Luego, además de las complejidades y colonialismos internos (desigualdades, básicamente, en el acceso a la palabra) de cada cultura/pueblo, volver sentido común el posible adueñamiento de una lengua colonial permite objetivar la lengua –cuando en realidad se trata de un organismo vivo, activo, que respira, cambia, surge y resiste–; y permite ocultar la asimetría inherente a esta relación de poder (usuario x – lengua moderna no nativa, inglés en este caso) que arroja una ecuación inversa: los usuarios son usados por la lengua de la enunciación y por la lengua-*commodity* que les hace creer, les hace decir, les hace hacer (Calvet, [1974] 2005). Lxs sujetxs se simbolizan en su lengua nativa de manera constitutiva e irreductible.

Veámoslo en el entorno pedagógico. En una enunciación (colonial) que tematiza cuestiones consideradas significativas, necesarias o urgentes en la agenda moderna y –por ende– decide curricularizar (tematizar, conceptualizar) esos espacios de significación, al enunciarlos en inglés, ¿qué añade, qué sustrae? ¿Da igual hacerlo en inglés –en cuanto lengua colonial– que en otra lengua? ¿En qué términos se significa, se comunica, se negocia eso que se *incluye* curricularmente en inglés? Pensemos luego por qué, para qué, para quién incluimos. La *inclusión* da existencia a la otredad en el discurso pedagógico de la interculturalidad relacional y funcional (Walsh, 2009) mientras los términos del diálogo permanecen en la órbita de la lógica colonial. ¿Qué hacen los materiales de enseñanza “de autor”, de editoriales monopólicas? Subsidiarizan a partir de sus centros y sucursalizan la enseñanza de la mano de una de las mayores organizaciones dedicadas a estos propósitos: TESOL (enseñanza de inglés a hablantes de “otras” lenguas). Otras = “el resto”. Esto en el contexto de una diáspora angloaprendiente ampliamente mayor que la población anglohablante nativa.

Nos preguntamos entonces: ¿seguiremos enseñando inglés como “una herramienta necesaria, útil”, como “una puerta a oportunidades”, como “un camino hacia el éxito” o –por el contrario– seguiremos afectando su no comando



en cuanto “carencia”, “déficit”, “obstáculo”, o verdadera “obturación”? La retórica moderna siempre hace una promesa tras señalar una falta para articular una necesidad de compensación. Este algoritmo constituye el *ethos* moderno/colonial.

Ahora bien, ¿podemos continuar sin reparar en la pedagogía de subalternización que conlleva y en la posición meritocrática que esgrime? ¿Podemos –desde nuestro lugar de enunciación en el sur del sur global– seguir sosteniendo complicidades políticas, epistémicas, educativas, etc., con “el” inglés y su arco de representaciones? Creemos que para dejar de mirarnos en el espejo del “otro de” (del lado de la línea que nos pusieron y que gentilmente ocupamos creyendo que somos ellos) es preciso dejar de entender la otredad como una categoría ingenua, como un significante vacío; es preciso nombrarnos y nombrar la diferencia con claridad, porque los nombres –los sustantivos– han sido tomados por la retórica moderna y no admiten re-simbolización, porque han sido normalizados y comoditizados. Los aprendimos, los consumimos –las categorías, los sentidos que encarnan– en el sentido y según la disponibilidad que la Modernidad les ha atribuido en el mercado de significaciones. Creemos que los usamos libremente cuando en verdad hacemos libre uso de algunos significados activos pero no vemos –y por ende no usamos– los activamente borrados por la Modernidad. A cada invención categorial moderna corresponde la destitución epistémica y ontológica de una categoría ancestral.

Las lenguas modernas –en el acto pedagógico en cuanto acto político– nos conducen a reproducir el *statu quo*, nos permiten también renegar de los poderes hegemónicos y declararnos “antihegemónicos, anticorporativos, interculturales” como forma de gatopardismo ideológico, o nos ofrecen la oportunidad de no coalicionar con posturas fundamentalistas en contra de/destitutivamente ni de funcionar disyuntivamente (en exclusión o en alternancia con otras posturas); sino de conversar sobre una alternativa de alternativas, es decir, no una tercera opción, no una antiopción sino una opción a lo existente. Esto implica advertir, mostrar, vernos en el espejo que más nos incomoda: el de ser vectores de posibles colateralidades/complicidades coloniales en un esquema de fuerzas planetario atrozmente desigual y mal distribuido. ¿Qué podemos hacer desde esta alternativa de alternativas, desde esta opción fronteriza, desde el inglés como lengua otra? Promover un *ethos* decolonial, transitar procesos de descolonización epistémica mediante una gramática decolonial con los “recursos necesarios para *reescribir* la historia global desde la perspectiva de la conciencia crítica de la colonialidad y desde dentro del conocimiento geo y corpo-político, para desprenderse de la Modernidad euro-usa-céntrica y su paradigma epistémico teo-ego-político que debe ser descolonizado” (Mignolo, 2010; el resaltado es nuestro). Esto implica “aprender a desaprender una colonización epistémica que se inicia al negarles a las lenguas y las subjetividades la posibilidad de participar en la producción, distribución, y organización del conocimiento, en un movimiento vertical arriba-abajo, con las corporaciones y el estado arriba y el pueblo abajo” (Mignolo, 2010).



LOS LIBROS DE TEXTO: UNA VENTANA A LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN ARGENTINA

La enseñanza de “el” inglés en Argentina se encuentra fuertemente ligada a los libros de texto euro-usa-céntricos, pensados y diseñados para estudiantes que aprenden la lengua en entornos institucionales, académicos, escolares y extraescolares.

Sin importar la procedencia, lengua nativa, contexto social y cultural de lxs alumnxs, los libros de texto son –en los niveles inicial y medio– el insumo privilegiado que se le presenta al grupo de estudiantes. Estos libros son producidos por editoriales que suscriben al inglés canónico (British Standard o American Standard), las cuales –a su vez– responden a organismos y organizaciones de difusión internacional de la enseñanza de la lengua. Entre ellas, la de mayor alcance – como hemos mencionado– es TESOL, con sus cinco organizaciones de apoyo: The Center for Applied Linguistics (el Centro para la Lingüística Aplicada), The Modern Language Association of America (la Asociación de la Lengua Moderna de América), The National Association of Foreign Student Affairs (la Asociación de Asuntos de Estudiantes Extranjeros), The National Council of Teachers of English (el Consejo Nacional de Profesores de Inglés) y The Speech Association of America (la Asociación de Habla Americana). Este gran dispositivo de colonización, gestionado globalmente, hace necesaria la homogeneización, estandarización y reproducción de parámetros, baremos, exámenes y métodos, más allá de las necesidades, identidades, intereses, etc., de quienes aprenden.

En nuestra extensa experiencia como docentes y en la formación inicial de docentes de inglés, consideramos que “el libro de inglés” resulta ser una simple sumatoria de ítems lingüísticos y tópicos, no posee una correlación basada en criterios de coherencia interna entre sus unidades temáticas sino que solo reproduce de manera mecanicista y aislada contenidos vacíos, es decir, no significativos para lxs estudiantes (Pereyra, 2017a y 2017b). En este sentido, podemos afirmar que los contenidos abordados en los materiales de enseñanza tradicionales distan de la realidad de lxs estudiantes ya que no apelan a sus subjetividades en cuanto pueblo, lo cual impide u obstaculiza la configuración de un vínculo dialógico con el material concebido como espacio de mediación pedagógico-didáctica. Los libros de texto (*coursebooks*) generan estudiantes receptores pasivxs de este tipo de conocimiento ya que no alojan la posibilidad de incluir contenidos situados ni un tratamiento crítico de los contenidos que ofrecen y, por ende, lxs estudiantes no son invitadx a cuestionar(se) ni a (re)pensar(se).

Desde la óptica de la formación docente inicial y el dispositivo de desarrollo preprofesional denominado *practicum* (conjunto de prácticas de enseñanza cuya observación acredita parte de la formación de grado en la didáctica especial), detectamos la dificultad de salir del rol pasivo-receptivo que frecuentan lxs estudiantes especialmente en el nivel medio, ya que los libros de texto hacen prevalecer la lógica del estándar. Aquellxs docentes que adoptan los manuales de enseñanza como herramienta de trabajo tienen como objetivo avanzar en la



transmisión y reproducción de contenidos lingüísticos (léxico-gramaticales), dejando de lado no solo las individualidades y particularidades presentes en el espacio áulico sino también la creatividad y el desarrollo colectivo, transversal, propio de los entornos educativos gestionados desde una perspectiva socio-crítica. Entonces, ¿podríamos considerar que en Argentina también lxs docentes ejercen un rol pasivo dentro de esta maquinaria de reproducción de la enseñanza y el aprendizaje de “el” inglés? ¿Son acaso otro eslabón en la estructura que garantiza la vigencia de la internacionalización de esta lengua? Sabemos, fruto de nuestra propia trayectoria docente, que portamos un bagaje biográfico-académico bastante canónico y además –en mayor o menor medida– nos hemos visto inmersxs en realidades institucionales exentas de criticidad. En este contexto, hemos sido víctimas/cómplices incidentales, agentes reproductores de la matriz colonial del poder que, como hemos mencionado, es un patrón de subjetivación que opera en todos los órdenes de la vida.

Así, podemos afirmar con Baum (2008) que se ha metaforizado el campo y se piensa “el” inglés –por ejemplo– como una herramienta en cuanto medio para un fin externo a él (objetivando y negando el poder político de las lenguas, y de opresión y glotofagia de las hegemónicas); como un “portal” a un amplio conjunto de oportunidades; o como un *commodity*, es decir, un bien (de mercado) que responde a las leyes de oferta y demanda, y cuyo valor se rige no en términos culturales, de memoria, y sentipensamiento, sino económicos y de primacía global. Concebir “el” inglés en estos términos (o en otros que ignoran su estatus colonial) es colocarse en un lugar de enunciación internacionalista, acrítico y acomodaticio en lo que refiere al uso de libros de enseñanza multiculturalistas (técnicamente una falacia del capitalismo global) y métodos de enseñanza basados en la repetición y en la reproducción de fórmulas. Sabemos con Ken McGuffin (2012) que “Cuando el dinero global habla; habla en inglés” (“When global money talks; it speaks English”; la traducción es nuestra). Dentro del mundo capitalista, “el” inglés parece aportar un valor agregado a lxs usuarixs. Esta mirada es funcional al mercado de la enseñanza de la lengua inglesa y tiene un fuerte impacto en el modelo neoliberal de la educación donde el individualismo, la competencia y el eficientismo encuentran su mayor expresión.

MATERIALES DE ENSEÑANZA *AD HOC*: INGLÉS COMO LENGUA OTRA PARA ESTUDIANTES OTRXS [N1]

Como docentes de inglés en Argentina, nos desprendemos de la visión utilitaria, nativista y colonial, y abordamos nuestras prácticas desde la concepción del inglés como lengua otra (Baum, 2018).

Ante la urgencia de cuestionar(nos) y (re)pensar este contexto de enseñanza, surge la necesidad de diseñar material propio teniendo en cuenta la realidad de cada institución y grupo de estudiantes desde una perspectiva decolonial situada (Baum, 2018, 2021 y 2022).



Dentro de este marco, surge el concepto de “posiciones otras” y –dentro de ellas– de inglés como lengua otra (ILO) (Baum, 2018 y 2021) como alternativa a la enseñanza de la lengua inglesa en términos de extranjera, segunda, adicional, global, internacional, etc. Por ejemplo, la denominación “extranjera” refiere etimológicamente a “extraño y externo” y por lo tanto su significado intrínseco indica que se encuentra por fuera del sujeto que la aprende, dificultando así el aprendizaje (Baum, 2021). Tal dificultad se explica no solo por el tipo de relación que lxs estudiantes –*a priori*– establecen con ella en cuanto objeto de estudio sino también, y sobre todo, en cuanto espacio de significación geocorpopolítico.

El inglés como lengua otra se propone en la genealogía de un paradigma otro en el sentido de Mignolo (2009, 2010 y 2012), y desde allí resignifica y reinterpreta la enseñanza de la lengua permitiendo que cada individuo que desee aprenderla lo haga desde un lugar propio y único. Esta perspectiva colabora en visibilizar la pluriversalidad a la hora de aprender y la legitimidad de todos los modos de habitar los saberes y sentires.

A partir del diseño de materiales *ad hoc* buscamos emanciparnos de la mirada tradicional de la enseñanza del inglés, abriendo oportunidades y generando las condiciones materiales y simbólicas para la inclusión de quienes no han podido, por diversos motivos, acceder al aprendizaje de esta lengua. Creemos que la educación puede ser el espacio que disrumpa el sistema capitalista para que empiece a emerger un horizonte otro.

Por eso, tomamos como punto de partida la concepción de pedagogizar decolonial de Walsh (2009) y de Walsh et al. (2006), y nos abocamos a diseñar y pensar secuencias didácticas que den cuenta de nuestra realidad social. Así pues, la historia y presente latinoamericanos se vuelven clave para inspirarnos en la creación de materiales de enseñanza *ad hoc*. La pedagogía decolonial nos brinda las bases para entamar nuestros planes y generar un material que “hable” de “lo nuestro”, como lo expresa Kusch (1976), de “nuestro suelo y horizonte simbólico”.

De tal manera, tanto el proceso como el punto de llegada (*outcome*) de estas secuencias didácticas demuestran que la clase de inglés como lengua otra “puede volverse un entorno preferencial para impulsar experiencias académicas y socioafectivas altamente relevantes tanto para docentes como para estudiantes” (Baum, 2018).

Las autoras de este artículo trabajamos en diferentes escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires y –si bien cada población posee distintos intereses, bagajes culturales y realidades– los libros de texto de editoriales monopólicas (*coursebooks*) suelen ser los mismos. Como docentes que hemos cortado lazos con las metodologías e insumos de enseñanza producidos por el mercado neoliberal internacional, creemos que es fundamental proponer un material de trabajo que aloje miradas y sentipensares otros y tenga repercusiones dentro y fuera del aula.

Consideramos pertinente también pensar la adaptación de nuestros materiales al diseño curricular vigente en las instituciones de educación primaria y media, de modo que estos sean funcionales a la escuela en donde se enseña y no a intereses corporativos muy por fuera de las variables pedagógicas que nos interesan.



En las páginas que siguen, intentamos mostrar qué es lo que hacemos, cómo lo adaptamos y cómo ponemos el cuerpo para acompañar las trayectorias individuales y grupales de lxs estudiantes.

La Tabla 1 es un cuadro comparativo sobre los modos de abordar la enseñanza a partir de un libro de texto del circuito comercial –*Solutions Third Edition, Elementary*– y de material de enseñanza diseñado *ad hoc*. Este último apela al diseño de tareas vertebradoras de secuencias didácticas tal y como lo sugiere Ellis (2003), donde lxs estudiantes procesan la lengua de manera pragmática, con foco en el significado antes que en la forma, utilizando sus propios conocimientos conceptuales y lingüísticos en tareas no focalizadas; acercándose inductiva y analógicamente a ella desde el contenido en tareas focalizadas; y sistematizándola en tareas de desarrollo de conciencia lingüística cuyo foco es la actividad metalingüística y metacognitiva. Esta estructura o plan de trabajo tripartito es secuencial y cíclico, es decir, se basa en la gradualidad y escalonamiento de los niveles de complejidad tanto conceptuales como lingüísticos e involucra la consecución de un *outcome* (cierre) en términos lingüísticos o no lingüísticos. Esta plataforma de aprendizaje conduce a la activación, desarrollo y expansión de la lengua en uso. Entendemos que para que esto suceda es preciso entamar la enseñanza por tareas con un sentido de relevancia y de autenticidad (Shomoosi et al., 2007; Taylor, 1994; Widdowson, 2003); es preciso articularla con una pedagogía lugarizada (Restrepo, 2011) y con un tipo de vínculo con la lengua que aloje una concepción no gramaticalista ni nativista sino de lengua como campo de disputa, ideológicamente saturada (Bakhtin, 1981). Esta es la postura de lengua otra que promovemos desde la perspectiva decolonial, junto con aquellas posiciones otras no sumativas o acumulativas de órdenes modernos/ coloniales, euro-norteamericanos, sino inscriptas en una genealogía de disrupción. Tanto las estrategias didácticas como los dispositivos de evaluación responden a esta mirada no subalternizante, no exotizante de las diferencias (frente al canon y el *native-speakerism*) y atenta a la trampa moderna que enaltece el mérito sin mediar reflexión respecto de los diversos puntos de partida.

El libro de texto, mediante una sucesión de ejercicios (vs. tareas), introduce el ítem lingüístico en cuestión y ofrece una selección de vocabulario. Los *coursebooks* –dada su raigambre estructuralista– carecen de contextos discursivos selectivamente relevantes (geoculturalmente hablando) y, en cambio, condensan en su amplia abarcabilidad cultural, la posibilidad de alcanzar mercados altamente disímiles. De este modo los contenidos (ejes, tópicos, temas) no interpelan a tal diversidad de subjetividades ni permiten trabajar la literacidad crítica dado que abordan las temáticas tangencialmente.

Por otro lado, el material *ad hoc* se piensa como agente de transformación y generador de fisuras. Genera un recorrido que prioriza el contenido crítico-educacional propuesto en la unidad didáctica y a partir de él se gestiona el ítem gramatical a enseñar. Coincidimos con Walsh (2017) en que la pedagogía está pensada desde las luchas sociales y permite ver esos enclaves pedagógicos dentro de la lucha misma y utilizarlos como elementos para reaprender, desaprender, reflexionar y actuar.

El material diseñado, mediante la progresión de tareas que mencionamos más arriba, promueve el pensamiento crítico a partir de la formulación de situaciones que ponen en tensión cuestiones socio-históricas y aspectos de la vida cotidiana, acompaña en el análisis de tales contextos de cercanía y andamia los conocimientos lingüístico-discursivos y conceptuales introducidos en la secuencia/unidad didáctica. De esta manera, lxs estudiantes se involucran en la narrativa situada que se desarrolla a lo largo del material desde coordenadas de relevancia sociocultural.

Brevemente, la secuencia que aquí –aunque incompleta– presentamos construye su línea narrativa mediante la participación de cuatro mujeres que, dadas sus profesiones, son invitadas por el MST (Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra) de Brasil para estudiar tres áreas de pobreza en Latinoamérica: Cartagena en Colombia, Río de Janeiro en Brasil y el Riachuelo en Buenos Aires, Argentina. A partir de tal premisa, y de un panfleto (que es abordado más tarde como género discursivo y comporta también la tarea posterior o *outcome* de la secuencia) que convoca a la participación para cambiar las condiciones materiales de existencia de las personas en situación de pobreza, las cuatro mujeres inician su recorrido por los tres espacios objeto de su estudio.

En este contexto planteado, y en la narrativa de la investigación de estas cuatro mujeres, el ítem lingüístico en cuestión (*there is/there are*) se desprende y necesariamente se aprende ante la necesidad comunicativa de lxs estudiantes de exponer las distintas realidades subyacentes como consecuencia de la pobreza y su comparación en distintos lugares de Latinoamérica. En otras palabras, el entramado contextual y comunicativo facilita y requiere el aprendizaje de este ítem lingüístico cuya función es la descripción.

La Figura 1 ilustra el tratamiento que recibe la introducción del ítem gramatical *there is/there are* en el libro de texto. Las Figuras 2 y 3 ilustran el tratamiento que recibe el mismo ítem en el material *ad hoc* en el contexto social de Latinoamérica descripto arriba.

La Figura 3, en cuanto tarea, implica la existencia de un objetivo lingüístico-gramatical implícito, dado que lxs estudiantes deben focalizarse en el significado (la línea narrativa de la unidad/secuencia) para completarla, y en una conciencia sociopragmática de los aspectos implicados contextualmente. En esta tarea, a raíz de la previa presentación de la pertinente invitación a las cuatro mujeres al viaje, se presentan prendas de ropa que se incluirían para dicho viaje –con varios destinos– a Latinoamérica. Además, al momento de presentar esta tarea, se trabaja con realia, es decir que se ingresa a la clase el objeto real y sobre él se desarrolla la tarea, debatiendo qué empacar con lxs estudiantes de acuerdo a los destinos propuestos.

En la Figura 4 se puede observar la mirada mecanicista de la enseñanza del ítem gramatical en cuestión propuesta por el libro de texto. Por el contrario, la Figura 5 muestra las estrategias metacognitivas y de familiarización con metalinguaje para la resolución de la tarea de generación de conciencia lingüística que permite la sistematización de los contenidos lingüísticos en cuestión.



Tabla 1. Cuadro comparativo

ASPECTOS INVOLUCRADOS	LIBRO DE TEXTO	MATERIAL AD HOC
Nivel de proficiencia	Elementary	Elementary
Propósito de enseñanza	· Ofrecer vocabulario sobre comida · Introducir vocabulario sobre fiestas y celebraciones · Introducir adjetivos más preposiciones · Generar situaciones reales de roles en un restaurant · Introducir información sobre cantidades (algo, un poco, mucho, poco, etc.)	· Promover el pensamiento crítico con respecto a la pobreza en Latinoamérica · Promover estrategias metacognitivas mediante resolución de tareas de generación de conciencia lingüística · Andamiar el uso de la estructura gramatical <i>there is/there are</i> para producir pie de foto
Expectativa de logro	· Adquirir y producir nuevo vocabulario referido a comida · Seleccionar la respuesta correcta · Completar espacios vacíos en una oración · Usar <i>there is/there are</i>	· Profundizar el pensamiento crítico mediante el análisis de la pobreza · Adquirir y producir vocabulario referido al tópico de viaje · Poner en uso la estructura existencial <i>there is/there are</i>.
Contenido conceptual	· Comida (pasta, hongos, arroz, papas, etc.) · Adjetivos y preposiciones	· La pobreza en Latinoamérica · Viaje / ropa · Características de lugares
Contenido lingüístico	· <i>There is/there are</i> · Género discursivo: invitación	· Presente simple · <i>There is/there are</i>
Contenido estratégico	· Preguntas de <i>multiple choice</i>, <i>quiz</i>. · Completar el espacio vacío	· Imágenes: descripción en pie de foto · Texto descriptivo · Tareas de generación de conciencia
Contenido educacional	· Leer y comprender un texto sobre invenciones · Generar situaciones reales en un restaurante · Comprender palabras no acentuadas en un audio	· Concepto de pobreza en Latinoamérica. Causa y origen de la pobreza. Promoción de conciencia social en lxs estudiantes. · Injusticia social, desigualdad social y poder en Latinoamérica

En lo que respecta a la Figura 6, esta ilustra la tarea posterior, es decir, el *outcome* al que llegan lxs estudiantes luego de incorporar el vocabulario y el ítem gramatical de la unidad en el libro de texto. Por último, la Figura 7 da cuenta de parte de la producción final (escritura de *captions*) que realizan lxs estudiantes luego de aprehender el vocabulario propuesto por la unidad temática y de la generación y promoción de conciencia lingüística respecto del uso gramatical *there*



Figura 1



1 Look at the food in the photo. Do you think this person has a healthy diet? Why? / Why not?

2 Work in pairs. Read the text and answer the two questions at the end.

Madison is a student in London. In this photo, you can see the food she buys every week. She tries to choose healthy food. There's some meat and some fish. There are some vegetables too. For snacks, there are some crisps, but there aren't any biscuits or sweets and there isn't any chocolate. There aren't any ready meals because there isn't a microwave in her flat! Now compare this with the food you eat at home every week. Is there a big difference? Are there any things your family and Madison both buy?

Figura 2

SECTION A



It is time to change our reality! We are members of the **MST** movement (Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra) from Brazil and we fight for socioeconomic equality. We want social justice, solidarity and unity in all Latin America.

Cynthia, Julia, Ana and Sofia will analyze poverty in Latin America. We invite them to study poverty in Cartagena, Rio de Janeiro and el Riachuelo. Globalization and industries cause poverty and we want to **STOP** them.

PLEASE, LET'S ALL FIGHT TOGETHER!

Members of the MST movement
<http://www.mst.org.br/>

SECTION B

1. Now that you have the MST pamphlet in your hands, you want to work with them and you invite a friend to read about the MST. Together, you surf the MST website, www.mst.org.br, and there is a quiz for new visitors with the most important principles about the movement. You take some minutes to think and then decide on the best option:

a. The MST is

a. a corporation.
b. an industry
c. a social movement.

b. The MST fights for socioeconomic equality and

a. money for the poor people.
b. unity among Latin Americans.
c. power.

c. The MST thinks that

a. companies
b. workers
c. Latin American citizens

cause poverty.



Figura 3

1. The four women are putting their travel essentials in the suitcase. Ana decides to describe what they take on the travel.



There is a laptop and there are two pairs of shorts in case it's too hot in Rio de Janeiro. Also, there is a pair of _____, there is a pair of _____ and _____.

For the time in Colombia, there _____ and _____.

Also, there _____ and _____.

For the time in Buenos Aires, _____.

Figura 4

3 Complete the table with the correct verb forms. Use the text to help you.

Singular: <i>there is</i>	Plural: <i>there are</i>
Affirmative	Affirmative
There's a melon.	3 _____ some tomatoes.
Negative	Negative
1 _____ a cucumber.	4 _____ any prawns.
Interrogative	Interrogative
2 _____ a melon? Yes, there is. / No, there isn't.	5 _____ any peas? Yes, there are. / No, there aren't.

Figura 5

→ Now, work with your classmates.

I. Look at some of Julia and Sofia's words:

- There isn't a wallet in my suitcase.
- There is a map.
- There aren't any t-shirts.
- There are 2 pairs of shorts.

II. Underline the elements that are repeated in the sentences and write them in the [brackets] below:

[_____]	[_____]
[_____]	[_____]
[_____]	[isn't]
[_____]	[_____]

III. Next, imagine your own suitcase. Write two sentences to describe your belongings. Then, write two negative sentences to compare it with the women's.

✓ _____.

✓ _____.

X _____.

X _____.

IV. Then, tick the correct option:
We use there is (not) / there are (not) to express:

___ Ability in the present

___ Habit in the present

___ (non)existence in the present

V. Finally, complete the correct sentence:

- We use _____ to give orders.
- We use _____ to describe objects, situations.
- We use _____ to speak about your feelings.

is/there are y de conciencia sociopolítica respecto del tópico de la pobreza en Latinoamérica en el material *ad hoc*. Esto se vio reflejado en el momento de participar autónomamente, oralmente y de manera comprometida, ya que se mostraron primero las imágenes presentes en la actividad sin acompañamiento/andamio textual. Lxs estudiantes identificaron y emplearon el contenido conceptual junto con el ítem lingüístico para poder expresar la problemática social en los *captions* correspondientes.

Figura 6



Figura 7

2. After socialising the ideas in Ana's notebook, the women work on the photos. When they finish, they show their work to each other.




Picture 1 **Picture 2**

The differences between pictures show what happens inside and outside the walls because, in picture 1, there is a _____. Also, _____. But, there isn't _____ and there aren't any _____.

On the contrary, in picture 2, _____.

_____.

_____.



CONCLUSIÓN (EN CLAVE DE PRAXIS)

Ante todo, cabe destacar la empatía y alegría con la que los estudiantes de segundo año del nivel medio con nivel elemental de proficiencia se involucraron y desempeñaron a lo largo de la unidad didáctica, ya que no solo demostraron responsabilidad y compromiso con el material sino con la realidad social que los interpeló.

Empleamos materiales de características artesanales similares desde 2016 en la materia Introducción a la Lengua Inglesa de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP con altísimos índices de aceptabilidad.

Entendemos que hay varias líneas posibles de acción en relación con la decolonización del currículum y la enseñanza de inglés en nuestro territorio. Entre otras:

- Negar “el” inglés (único) y negarlo como lengua de conocimiento, es decir, trabajar para dismantelar la maquinaria anglófila que subalterniza modos otros de significar, expresar y escribir.
- Traccionar para restituir el valor de todas las lenguas.
- Pertrechar la lengua (*weaponize it*) para la creación de cosmopolitismos insurgentes: redes translocales que desde las bases dan sus luchas y donde la lengua inglesa puede desempeñar un rol geocorpolítico de cohesión.
- Usarla para develar mecanismos de racialización, destitución, control y despliegue de la lógica binaria superior/inferior y su retórica, que instituyen las lenguas modernas en general y “el” inglés en particular.
- Usarla y usar la academia, una de sus principales aliadas, para generar y poner en circulación proyectos de decolonización epistémica y ontológica. No, en cambio, que la academia use contenidos decoloniales para veladamente –como signo de progresismo curricular– reforzar su propia lógica disciplinaria y disciplinadora.
- Advertir que romper los saberes y ponerlos en cajas (disciplinas) es una gran maniobra de debilitamiento colectivo, y que homogeneizar la comunicación en una lengua moderna/colonial lo es también a través de la hegemonización de la palabra.
- Finalmente, desde nuestro lugar de enunciación, actuamos una pedagogía de reconstitución (de todos los órdenes) dentro y fuera del aula. Una pedagogía de resistencia, reexistencia, siembra y esperanza en/desde el sur del sur global. Una pedagogía de DELIBERACIÓN y de LIBERACIÓN.

REFERENCIAS

- Akbari, R. (2008). Transforming lives: introducing critical pedagogy into ELT classrooms. *ELT Journal*, 62(3), 276-283.
- Bakhtin [Bajtín], M. (1981). *The Dialogic Imagination* (Trad. Caryl Emerson y Michael Holquist, pp. 259-422). Texas: University of Texas Press.



- Barboni, S. y Porto, M. (eds.). (2011). *Enseñanza de inglés e identidad nacional. A los 200 años de la Revolución de Mayo*. La Plata: Ediciones al Margen.
- Baum, G. (2008). El inglés, su enseñanza y su aprendizaje metaforizados. *Puertas Abiertas*, 4(4), 49-59. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4556/pr.4556.pdf
- Baum, G. (2018). Un paradigma otro: Pedagogizar decolonial para la enseñanza situada de inglés como lengua otra. *En Formación* 97, (3), 47-57.
- Baum, G. (2021). Diseño de materiales decoloniales situados para la enseñanza de inglés como lengua otra. *Cuadernos de la ALFAL*, 13(2), 133-168. https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/13_2_cuaderno_009.pdf
- Baum, G. (coord.). (2022). *Enseñar inglés: ¿complicidad colonial? La opción decolonial como contrapedagogía para ver, visibilizar y resistir la trampa moderna*. La Plata: Colección Libros de Cátedra, EDULP. <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/1983>
- Baum et al. (2018). La democratización del ingreso a las carreras de inglés en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata: la materia Introducción a la Lengua Inglesa. [Actas de Resúmenes]. *I Jornadas UNAHUR de Lenguas Extranjeras*.
- Calvet, J.-L. (2005 [1974]). *Lingüística y Colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Calvete, M. y De Laurentis, C. (2014). Una experiencia en la formación de docentes de inglés: Pedagogía Crítica y Estudios Poscoloniales. *Revista de Educación*, 5(7), 229-242.
- Canagarajah, S. (2004). Subversive Identities, Pedagogical Safe Houses, and Critical Learning. En B. Norton y K. Toohey (eds.), *Critical Pedagogies, and Language Learning*. Cambridge (Inglaterra): Cambridge University Press.
- Canagarajah, S. (2005). Reconstructing local knowledge, reconfiguring language studies. En S. Canagarajah (ed.), *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Canagarajah, S. (2006). Changing Communicative Needs, Revised Assessment Objectives: Testing English as an International Language. *Language Assessment Quarterly*, 3(3), 229-242.
- Canagarajah, S. (2007). Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, (91), 923-939.
- Corradi, L. (2017). El desafío de enseñar Inglés. Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. *Conexión, Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas*, (14), 85-91.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: Clacso. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/educacion/santos/Capitulo%20I.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2018). *The End of the Cognitive Empire: The Coming of Age of the Epistemologies of the South*. Durham: Duke University Press.
- Despaigne, C. (2015). Modernidad, colonialidad y discriminación en torno al aprendizaje del inglés en Puebla, México. *Trace*, (68), 59-80. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So185-62862015000200059&lng=es&tlng=es



- Despaigne, C. (2021). *Decolonizing Language Learning, Decolonizing Research. A Critical Ethnography Study in a Mexican University*. Nueva York: Routledge.
- Dussel, E. (1994). *1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: Plural Editores. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf>
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- Ellis, R. (2003). Designing a Task-Based Syllabus. *RELC Journal*, (34), 64-81.
- Feng, A. y Byram, M. (2002). Authenticity in College English Textbooks, an intercultural perspective. *RELC Journal*, 33(2), 58-84.
- Granados Beltrán, C. E. (2018). *La interculturalidad crítica en los programas de formación inicial de docentes de lenguas extranjeras en el contexto colombiano contemporáneo* [Tesis doctoral, Universidad de Santo Tomás, Bogotá]. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/15503/Granados-Beltr%C3%A1n%20%20La%20interculturalidad%20cr%C3%ADtica%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20inicial%20de%20docentes%20de%20LE%20%20100119.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hsu, F. (2017). Resisting the Coloniality of English: A Research Review of Strategies. *CA-TESOL Journal*, (29), 111-132.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Hartford: Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. Nueva York: Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2016). The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, 50(1), 66-85.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.
- McGuffin, K. (2012). When Global Money Talks, It Talks English. *Futurity*, 23 de marzo. <https://www.futurity.org/when-global-money-talks-it-speaks-english/>
- Mignolo, W. (2005). Un paradigma otro: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitanismo crítico. *Dispositio*, 25(52), 127-146. <http://www.jstor.org/stable/41491792>
- Mignolo, W. (2009). La colonialidad: la cara oculta de la modernidad. En *Catálogo de la exposición Modernologías, del Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona (MACBA)*. Barcelona: Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo.
- Mignolo, W. (2012). *Local Histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Mignolo, W. (2019). The Way We Were. Or What Decoloniality Today is All About. *Anglistica AION*, 23(2).
- Mignolo, W. (2020). The Logic of the In-Visible: Decolonial Reflections on the Change of Epoch. *Theory, Culture & Society*, 0(0), 1-14.
- Mignolo, W. y Tlostanova, M. (2006). Theorizing from the Borders. Shifting to Geo- and Body-Politics of Knowledge. *European Journal of Social Theory*, 9(2): 205-221.



- Moncada Vera, B. y Chacón Corzo, C. (2018). La hegemonía del inglés: una mirada desde las concepciones de un grupo de profesores de inglés en Venezuela. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 209-227. www.udea.edu.co/ikala
- Montes, R. (2020). Proyectos decoloniales en la clase de inglés. *Hilvanando Experiencias*, 4(5), 5-12. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/104890>
- Montes, R. (2021). *Recreando La Tempestad desde una filosofía de la liberación latinoamericana: acción, reflexión y praxis decoloniales en la enseñanza de la lengua inglesa*. En prensa.
- Pereyra, M. (2017a). *La Interculturalidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua inglesa* [Tesis de maestría], Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/5748>
- Pereyra, M. (2017b). Políticas y articulaciones teóricas para una educación intercultural y descolonizadora del idioma inglés en Argentina. *(En)clave Comahue. Revista Patagónica de Estudios Sociales*, (23).
- Porto, M. (2019). Does education for intercultural citizenship lead to language learning? *Language, Culture and Curriculum*, 32(1), 16-33.
- Porto, M. y Byram, M. (2015). Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, (3), 9-29.
- Porto, M., Houghton, S. y Byram, M. (2018). Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom. *Language Teaching Research*, 22(5), 1-15.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29).
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: Clacso.
- Restrepo, E. (2011). Modernidad y diferencia. *Tabula Rasa*, (14), 125-154. <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1408>
- Sarasa, M. C. (2017). Las posibilidades descolonizadoras de las narrativas en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 8(12), 49-66.
- Shomoossi, N. y Ketabi, S. (2007). A Critical Look at the Concept of Authenticity. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, (4), 149-155.
- Soto-Molina, J. E. y Méndez, P. (2020). Linguistic Colonialism in the English Language Textbooks of Multinational Publishing Houses. *How*, 27(1), 11-28. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1243028>
- Taylor, D. (1994). Inauthentic Authenticity or Authentic Inauthenticity? *TESL-EJ*, 1(2).
- Tsuda, Y. (2008). The hegemony of English and strategies for linguistic pluralism: Proposing the Ecology of Language Paradigm. En M. K. Asante, Y. Miike y J. Yin (eds.), *The Global Intercultural Communication Reader* (pp. 167-179). Nueva York: Routledge.
- Wallerstein, I. (1979). *El moderno sistema mundial I. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*. Madrid: Siglo XXI.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural* [Ampliación de la ponencia dictada en el Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello]. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.



- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Serie Pensamiento Decolonial). Quito: Abya Yala.
- Walsh, C., García Linera, A. y Mignolo, W. (2006). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo.
- Widdowson, H. G. (2003). Expert beyond experience: Notes on the appropriate use of theory in practice. En D. Newby (ed.), *Mediating between Theory and Practice in the Context of Different Learning Cultures and Languages*. Estrasburgo-Graz: Council of Europe Press.
- Zhang, Y. (2008). A Socio-Political View of English Language Teaching in the Chinese Context. *CCSE English Language Teaching*, 1(2), 59-66.

Recepción: 31/03/2023

Aceptación: 21/06/2023



Federico Navarro (Universidad de O'Higgins), **Theresa Lillis** (Open University), **Tiane Donahue** (Dartmouth College), **Mary Jane Curry** (University of Rochester), **Natalia Ávila Reyes** (Pontificia Universidad Católica de Chile), **Magnus Gustafsson** (Chalmers University), **Virginia Zavala** (Pontificia Universidad Católica de Perú), **Daniela Lauria** (Universidad de Buenos Aires, Universidad Pedagógica Nacional, CONICET), **Annabelle Lukin** (Macquarie University), **Carolyn McKinney** (University of Cape Town), **Haiying Feng** (University of International Business and Economics), **Désirée Motta-Roth** (Universidade Federal de Santa Maria)

Manifiesto: Reconsideración del inglés como lengua franca en contextos científico-académicos*

RESUMEN

Buscamos discutir algunos presupuestos sobre el uso del inglés como “lengua franca” en contextos científico-académicos, identificar el impacto de estos presupuestos en las trayectorias de producción y recepción de conocimientos, y legitimar el uso de múltiples lenguas para el intercambio académico transnacional. Proponemos diez principios: el uso del inglés como “lengua franca” científico-académica no siempre promueve la inclusión; una supuesta “lengua franca” científico-académica puede actuar como lengua de dominación; las políticas que posicionan al inglés como “lengua franca” pueden desalentar las traducciones y limitar la participación; las políticas que colocan al inglés como la “lengua franca” científico-académica contemporánea pueden sugerir que el conocimiento producido en inglés es el único que existe; la imposición del inglés como presunta “lengua franca” científico-académica es una expresión de la distribución desigual de la producción y recepción de conocimiento; las lenguas y variedades actúan como poderosos recursos para la producción de conocimiento; la elección de una lengua de publicación o presentación es un derecho sociolingüístico; la elección de una lengua de publicación o presentación es un acto político; los organizadores de congresos deberían

* La versión original de este manifiesto se publicó en inglés. En este caso publicamos una versión traducida al español por Martín Álvarez, con autorización de la revista. La referencia de la publicación original es la siguiente: Navarro, F., Lillis, T., Donahue, T., Curry, M. J., Ávila Reyes, N., Gustafsson, M., Zavala, V., Lauría, D., Lukin, A., McKinney, C., Feng, H. y Motta-Roth, D. (2022). Rethinking English as a Lingua Franca in Scientific-Academic Contexts. A Position Statement. *Journal of English for Research Publication Purposes*, 3(1), 143-153. <https://benjamins.com/catalog/erpp.21012.nav>

Otras traducciones de esta declaración a diferentes lenguas se encuentran disponibles en: <https://www.escriurayaprendizaje.cl/elf>

tener derecho a fomentar la(s) lengua(s) de su preferencia; los organizadores y participantes de congresos deberían ser creativos y estar atentos a la inclusión de audiencias lo más diversas posible.

PALABRAS CLAVE

Inglés para fines específicos ▪ congresos científicos ▪ producción internacional de conocimiento ▪ derechos sociolingüísticos ▪ políticas lingüísticas ▪ decolonialidad

TITLE

Rethinking English as a Lingua Franca in Scientific-Academic Contexts

ABSTRACT

We aim to challenge assumptions made about the use of English as a “lingua franca” in scientific-academic contexts, identify the impact of such assumptions on trajectories of knowledge production and uptake, and legitimize the use of multiple languages for transnational scholarly exchange. We set out ten principles: Using English as a scientific-academic “lingua franca” does not always promote inclusion; A language positioned as a scientific-academic “lingua franca” can act as a language of domination; Positioning English as the “lingua franca” policy may discourage translations and exclude participation; Policies which position English as being the contemporary scientific-academic “lingua franca” may convey the idea that knowledge produced in English is the only knowledge that exists; The imposition of English as a presumed scientific-academic “lingua franca” is a manifestation of the unequal distribution of knowledge production and uptake; Languages/varieties function as powerful resources for knowledge making; Choosing a language for publishing or presenting is a sociolinguistic right; Choosing a language to publish or present in is a political act; Convention organizers should have the right to promote the language(s) of their choice; Convention organizers and scholars should be as creative and sensitive to including as diverse an audience as possible.

KEYWORDS

Academic conferences ▪ decoloniality ▪ English for academic purposes ▪ global knowledge making ▪ language policies/politics ▪ sociolinguistic rights

En julio de 2019, en el marco de un congreso internacional de lingüística, se presentaron dos conferencias magistrales en español (la lengua mayoritaria en el país anfitrión) sin interpretación simultánea a otras lenguas. Este hecho dio pie a un debate público respecto de si el uso de lenguas diferentes al inglés en conferencias podía ser considerado una práctica excluyente. Por sorprendente que pueda ser que se cuestionara la legitimidad de usar lenguas distintas del inglés,



las presuposiciones que hay detrás de este debate se encuentran ampliamente extendidas y, en nuestra opinión, deben ser cuestionadas.

La principal suposición parece ser la idea de que el inglés es una “lengua franca”, cuyo uso fomenta la inclusión y la “eficiencia” comunicacional, a la vez que se cree que otras lenguas excluyen a gran cantidad de participantes. Aunque esta idea esté naturalizada y forme parte del sentido común, se trata de una suposición ideológica que tiene consecuencias concretas para las prácticas sociales en las que participamos en contextos académicos. Por ejemplo, se utiliza esta noción para argumentar que el inglés debería institucionalizarse como lengua de los congresos internacionales.

No obstante, se trata de una idea problemática por diversos motivos, entre los cuales destacamos los siguientes:

- a) Ignora el hecho de que, en el mundo, la mayor parte de las y los académicos usan diariamente muchas lenguas y participan en prácticas translingüísticas para realizar investigación. Por lo tanto, están acostumbrados a navegar el conocimiento por medio de diversas lenguas;
- b) No logra abordar el aspecto político del lenguaje y la producción de conocimiento, particularmente en relación con la posición privilegiada del inglés al interior de los sistemas de evaluación y los desafíos que plantea dicha posición para sostener conocimientos e intercambios equitativos en otras lenguas;
- c) No aborda algunos de los problemas fundamentales que se han planteado sobre las direccionalidades del intercambio de conocimiento y la importancia de la diversidad lingüística y semiótica para construir intercambios más igualitarios entre, por ejemplo, el Norte y el Sur global, centro(s) y periferia(s), Occidente y Oriente.

Como académicas y académicos de diferentes regiones, comprometidos con el desarrollo del conocimiento –y la participación en la producción de conocimiento– en diferentes lenguas, tradiciones y direcciones, creemos que el debate sobre la lengua para el intercambio científico-académico no se trata simplemente de un tema de habilidades comunicativas y soluciones tecnológicas, sino también –y especialmente– de una cuestión de igualdad en las dinámicas y oportunidades de creación de conocimientos. Más aun, las lenguas que se seleccionan y legitiman para el intercambio científico-académico impactan directamente en las historias y trayectorias, individuales y colectivas, de producción y recepción de conocimiento, y son centrales para las identidades lingüísticas y sociales, para las políticas públicas, y para la garantía de derechos.

De este modo, en esta declaración establecemos diez principios para fomentar el debate acerca de cómo y por qué, como comunidades científicas de diversos campos disciplinares y regiones, deberíamos utilizar diferentes lenguas y variedades para promover el diálogo transnacional en contextos científico-académicos. Estos principios deben ser leídos en conjunto, ya que expresan diferentes dimensiones, alcances y acciones relacionadas con la misma problemática.

1) *El uso del inglés como “lengua franca” científico-académica no siempre promueve la inclusión.* El propio uso de la frase “lengua franca” para referirse al inglés es problemático, ya que tergiversa de muchos modos lo que podría llegar a ser una lengua franca académica (esto es, constituida por muchas lenguas, en lugar de solo una). Además, da a entender que el inglés es efectivamente una lengua compartida, que es igualmente fácil y accesible para que todos la usen, lo cual no es cierto. Muchas y muchos académicos no usan el inglés en su labor científico-académica (o no como parte central de ella). Por lo tanto, escribir y presentar en inglés les demanda tiempo, trabajo y, a menudo, costos financieros adicionales. Por otra parte, también sucede que los niveles de cercanía y confianza en relación con el inglés académico son enormemente variados. Que muchos académicos puedan comunicarse de forma muy eficaz en inglés como segunda lengua no significa que también pueda hacerlo el resto de los académicos de las mismas comunidades. Por supuesto, tal vez el deseo de una “lengua franca” para la comunicación científica se considere algo “apolítico”. No obstante, el uso (y la consecuente imposición) del inglés como la única “lengua franca” priva a otras lenguas, culturas e infraestructuras de producción de conocimiento de las mismas oportunidades para participar en las discusiones académicas globales. Por lo tanto, es impreciso considerar que el uso obligatorio del inglés como una “lengua franca” supone automáticamente una alternativa inclusiva y consensuada de comunicación. Asimismo, la idea monolítica de una “lengua franca” es un mito, por cuanto ninguna lengua es uniforme, sino que, más bien, las lenguas presentan una amplia gama de variaciones regionales, sociales y disciplinares entre hablantes con repertorios lingüísticos heterogéneos y acostumbrados a diferentes prácticas de literacidad académica.

2) *Una supuesta “lengua franca” científico-académica puede actuar como lengua de dominación.* Toda lengua posicionada como la “lengua franca” científico-académica en determinado momento geohistórico es a menudo también una lengua para la dominación, explotación y colonialidad del conocimiento. Esto quiere decir que tener dicha lengua en común no solo implica contar con un medio potencial para la comunicación transnacional de conocimiento científico-académico, sino que también entrega posible evidencia de relaciones de dominación pasadas o actuales entre grupos sociales, sus culturas y sus patrimonios. Este imperialismo lingüístico reproduce la división desigual del poder y de los recursos simbólicos y materiales, y explica por qué elegir lenguas alternativas o “minorizadas” es frecuentemente una forma de posicionamiento político contrahegemónico y un tipo de intervención activa. Por último, la colonialidad y la dominación también reaparecen en la periferia. Por ejemplo, el inglés puede ser una lengua imperialista para un hablante de español; pero el español, a su vez, puede ser una lengua imperialista para un hablante de otras lenguas dentro de España o de lenguas indígenas latinoamericanas.

3) *Las políticas que posicionan al inglés como “lengua franca” pueden desalentar las traducciones y limitar la participación.* Si presuponemos que todas y todos



los académicos de un campo están familiarizados con el inglés, existirá poco interés por brindar interpretación multilingüe en congresos, promover traducciones de obras a otras lenguas o aprender más lenguas si ya se es hablante de inglés. Por otra parte, perdemos el profundo valor de tener que entender las perspectivas y epistemologías que se viven mediante las diversas lenguas. De este modo, posicionar el inglés como una “lengua franca” puede fortalecer la producción de conocimiento en determinadas regiones, mientras que al mismo tiempo puede desincentivar la producción de conocimiento en el resto del mundo. En otras palabras, el uso del inglés como “lengua franca” puede fomentar una falta de reciprocidad. Para promover el uso de lenguas que no sean el inglés en la comunicación académica, debemos reconocer las barreras existentes. Por ejemplo, que los académicos tengan que invertir de antemano en aprender y usar inglés puede desincentivar que elijan otras lenguas para publicar o presentar; tal vez los editores de revistas académicas y los organizadores de conferencias estén preocupados por sus lectores o audiencias; y tal vez la infraestructura local para la producción de conocimiento requiera de mayor desarrollo (por ejemplo, es posible que existan pocas revistas académicas locales). A pesar de ello, somos optimistas y pensamos que esas barreras pueden superarse mediante giros ideológicos y recursos materiales (como tecnología avanzada para la traducción automática).

4) Las políticas que colocan al inglés como la “lengua franca” científico-académica contemporánea pueden sugerir que el conocimiento producido en inglés es el único que existe. Muchas veces parecería que el alcance, los consejos editoriales y la lengua de publicación de las revistas académicas más valoradas –así como la lengua y nacionalidad de los conferencistas y editores de manuales internacionales con mayor prestigio– equipararan “conocimiento escrito en inglés” con “investigación de escala mundial”. A menudo este monopolio científico-académico no reconoce las tradiciones intelectuales desarrolladas en lugares y lenguas fuera del centro anglófono. Por lo tanto, la necesidad de reconocimiento no es únicamente una cuestión de inclusión o acción afirmativa: la producción académica en regiones y lenguas diferentes de la inglesa es próspera y está creciendo, y el mundo anglófono monolingüe debe dialogar también con ella. Si un académico proveniente de estas tradiciones minorizadas decidiera no reconocer los estudios escritos en inglés, seguramente sería objeto de críticas o, directamente, no sería aceptado ni publicado; muchas veces, la no inclusión de las tradiciones anglófonas es entendida como equivalente al no reconocimiento de trabajos que suelen ser considerados fundamentales en muchas disciplinas.

5) La imposición del inglés como presunta “lengua franca” científico-académica es una expresión de la distribución desigual de la producción y recepción de conocimiento. No es común que los debates sobre alguna “lengua franca” incluyan reflexiones sobre la problemática de la distribución desigual de oportunidades para participar en conversaciones transnacionales. Una académica ubicada en un país anglófono posindustrial puede investigar prácticamente cualquier tema,

general o particular, teórico o aplicado, situado geográficamente o que trascienda fronteras, y su investigación probablemente recibirá mayor atención que el trabajo desarrollado por una académica de la periferia. Es más: la producción académica de países anglófonos y posindustriales tiene el poder de validar –o no– temas de interés académico a nivel transnacional, así como el de legitimar conocimiento o “hechos” producidos en otras regiones. En contraposición, es muy difícil que sea validada como una contribución legítima a los debates internacionales la investigación de una académica de la periferia, que escribe en su lengua local y que se alimenta de literatura que no está en inglés; demasiado frecuentemente, estos trabajos reciben legitimidad solo en términos de ser una muestra de su cultura. Esta distribución colonial del trabajo intelectual no es un mecanismo meramente unilateral del centro hacia la periferia, sino que suele ser reforzado en y desde la periferia. Por último, esta colonialidad del conocimiento no es únicamente una cuestión de poder simbólico y validación, sino que también se relaciona con la desigual distribución socioeconómica y estructural de las condiciones para producir conocimiento y participar a nivel global. Por lo tanto, deberíamos analizar nuestras actuaciones y afirmaciones académicas para determinar si estamos sencillamente reproduciendo esta colonialidad del conocimiento o, en lugar de ello, aportando a su transformación.

6) *Las lenguas y variedades actúan como poderosos recursos para la producción de conocimiento.* El lenguaje no es un simple medio de comunicación transparente. Más bien, las lenguas reflejan los recursos disponibles en sus contextos y portan historias de uso y significado, de modo que incluyen conceptos y tradicionales intelectuales particulares que tal vez no se traduzcan tan bien hacia o desde una “lengua franca” académica. En el plano individual, usar una lengua de preferencia puede permitir mayor creatividad, conceptualización y precisión. Por el contrario, usar el inglés como “lengua franca” podría promover marcos y recursos específicos –en los planos discursivo, sintáctico y léxico– para la creación de significados que están implícitamente basados en culturas, tradiciones y epistemologías hegemónicas. Como académicas y académicos, deberíamos esforzarnos por sostener fuentes intelectuales diversas para la creación de significado –en lugar de restringirlas– con el objeto de evitar puntos ciegos, dar cuenta de necesidades y oportunidades locales, y promover innovaciones teóricas.

7) *La elección de una lengua para publicar o presentar es un derecho sociolingüístico.* Todo investigador o investigadora debería tener derecho a presentar e intercambiar ideas en la lengua de su preferencia, tanto en conferencias magistrales como en otros géneros científico-académicos. El hecho de que un público pueda no conocer una lengua o variedad particular no debería significar que esa lengua tenga que ser excluida o que usarla sea excluyente. No obstante, resguardar el derecho a usar su/nuestra propia lengua en la comunicación científico-académica se vuelve estructuralmente desafiante en el marco de las políticas de la(s) lengua(s) y la producción de conocimiento, así como de la posición privilegiada que ha tenido



el inglés dentro de los regímenes de evaluación, tanto institucional como históricamente. Este derecho está aún más limitado en el ámbito de la publicación: las revistas académicas internacionales e indexadas más influyentes solo publican en inglés. De este modo, la mayoría de los académicos que usan otras lenguas para escribir no tienen siquiera la oportunidad de ser publicados. Este hecho es particularmente preocupante para académicos de países –normalmente en vías de desarrollo– con regímenes de evaluación que les exigen publicar en ese tipo de revistas para aprobar sus revisiones y ascender en sus carreras, así como para efectos de acreditación institucional. Un camino fundamental para hacerse cargo de esta desigualdad es la creación de revistas multilingües y artículos publicados en su lengua original junto con traducciones al inglés y otras lenguas –algo común en revistas sin fines de lucro y de regiones periféricas– así como también la inclusión de temáticas y regiones subrepresentadas y de formas de escritura no canónicas.

8) La elección de una lengua de publicación o presentación es un acto político. La lengua que elige una académica o académico para presentar, publicar e intercambiar ideas no depende únicamente de la comunicación o de su competencia lingüística, sino que también está relacionada con una identidad y posicionamiento político, explícito o implícito, intencional o no. Presentar en la(s) lengua(s) de nuestra comunidad, infancia, país o región cuando dicha lengua no se usa normalmente en actividades científico-académicas le da legitimidad a los trabajos que se están realizando en esa(s) lengua(s), y es una forma de sustentar tradiciones de producción de conocimiento. Además, tomar la decisión de presentar o escribir en una lengua diferentes del inglés es también un acto productivo en términos de desafiar la normatividad y hegemonía del inglés. Este tipo de acciones contribuye a impulsar transformaciones y se ha vuelto más frecuente en los últimos años, a pesar de que el acceso desigual a los recursos materiales y simbólicos limita este esfuerzo emancipatorio.

9) Los organizadores de congresos deberían tener derecho a fomentar la(s) lengua(s) de su preferencia. Los comités organizadores deberían tener la capacidad de promover determinadas lenguas, que supongan determinados posicionamientos políticos dentro de su contexto. Una conferencia presentada en una lengua local o minorizada puede ser excluyente para ciertos asistentes a la vez que incluyente para otros. Más importante aún es que ese tipo de evento podría instalar la idea de que se necesita más investigación e intercambio académico en esa lengua, así como fomentar que los miembros de la comunidad exploren y aprendan una diversidad de lenguas, epistemologías, historias y culturas. Deberíamos tener la voluntad de esforzarnos más para aprender a entender en lenguas que no conocemos. En la misma línea, se puede invertir en recursos traductológicos relacionados con determinadas lenguas de interés como una forma de acción afirmativa (como lenguas de señas o de pueblos originarios locales), en lugar de destinar esos recursos a una “lengua franca” científico-académica. Por otra parte, un académico podría tener en consideración qué lenguas aceptan y fomentan los congresos a la hora de decidir a cuál asistir.

10) *Los organizadores y participantes de congresos deberían ser creativos y estar atentos a la inclusión de audiencias lo más diversas posible.* A pesar de las dificultades y las implicaciones de las lenguas que se usen en los encuentros científico-académicos, sus organizadores y participantes deberían aprovechar los diferentes medios disponibles para ayudar a públicos diversos a participar en la conversación mediante prácticas formales o informales de interpretación. Algunas estrategias exitosas que se han usado en congresos internacionales son: el uso de diapositivas escritas en una lengua con presentación oral en otra lengua; el cambio de variedad o lengua sin restricción a través de las presentaciones; interpretación simultánea en lenguas adicionales (y, en el caso de países de habla inglesa, en otras lenguas); la entrega de apuntes traducidos; y el subtítulo directo o interpretación a lengua de señas del o la conferencista. Existen, además, formas tecnológicas y creativas de promover una participación más amplia, no siempre limitadas por presupuesto, con el fin de evitar la exclusión y segregación cuando un académico decide usar una lengua local o minorizada.

Aunque tal vez los principios que hemos descrito no sean nuevos, ellos ofrecen una base común para el debate y la planificación de congresos académicos y proyectos de publicación. Consideramos que la discusión pública y explícita de estos temas es importante y estamos abiertos a las oportunidades para profundizar este debate con el objeto de modificar, añadir matices y revisar estos principios a la luz de las contribuciones que puedan hacerse desde regiones, tradiciones y lenguas diferentes a la nuestra.

REFERENCIAS RECOMENDADAS¹

- Asociación de Lingüística y Filología de América Latina. (2017). Por una ciencia y educación superior pública, gratuita, crítica, humanista e intercultural, basada en modelos plurilingües de investigación y docencia. Position statement of the Asociación de Lingüística y Filología de América Latina. <http://www.mundoalfal.org/sites/default/files/proyectos/ConvP8.pdf>
- Arnoux, E. (2016). Minorización lingüística y diversidad: en torno al español y al portugués como lenguas científicas. En M. V. Carvalho Garcia, G. Ribeiro Pereira, F. Berto y S. Schernikau Soares Akasha (Eds.), *Anais do Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguística* (pp. 290-306). Iphan.
- Bernárdez, E. (2008). *El lenguaje como cultura*. Alianza.
- Blommaert, J. (1999). The debate is open. En J. Blommaert (ed.), *Language ideological debates* (pp. 1-38). De Gruyter Mouton.
- Blommaert, J. (2010) *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge University Press.

1. La lista que incluimos a continuación tiene el propósito de mostrar trabajos que consideramos que informan o apoyan los principios esbozados.



- Blommaert, J. y Backus, A. (2011). Repertoires revisited: “Knowing language” in superdiversity. *Working Papers in Urban Language and Literacies*, 67, 1-26.
- Canagarajah, A. S. (2002). *A Geopolitics of Academic Writing*. University of Pittsburgh Press.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Siglo del Hombre Editores.
- Curry, M. J. y Lillis, T. (2018). Problematizing English as the privileged language of global academic publishing: Policies, perspectives and pedagogies. En M. J. Curry y T. Lillis (eds.), *Global academic publishing. Policies, perspectives and pedagogies* (pp. 1-20). Multilingual Matters.
- Del Valle, J. (2021). On the future of IJSL: Trans-collaboration and how to overcome the structural constraints on knowledge production, distribution and dissemination. *International Journal of the Sociology of Language*, 2021(267-268), 85-89. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-0075>
- Demeter, M. (2020). *Academic Knowledge Production and the Global South. Questioning Inequality and Under-representation*. Palgrave Macmillan.
- Donahue, C. (2009). “Internationalization” and composition studies: Reorienting the discourse. *College Composition and Communication*, 61(2), 212-243.
- Duchêne, A. (2020). Multilingualism: An insufficient answer to sociolinguistic inequalities. *International Journal of the Sociology of Language*, 263, 91-97. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-2087>
- Duchêne, A., Ellece, S. E., Tupas, R., Sabaté-Dalmau, M., Unamuno, V. y Urla, J. (2021). Welcome on board! Prefiguring knowledge production in the sociology of language. *International Journal of the Sociology of Language*, 2021(267-268), 3-8. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2021-2121>
- Eagleton, T. (1991). *Ideology: An introduction*. Verso.
- Gal, S. e Irvine, J. T. (1995). The boundaries of languages and disciplines: How ideologies construct difference. *Social Research*, 62(4), 967-1001.
- Halliday, M. A. K. (2003). Written language, standard language, global language. *World Englishes*, 22(4), 405-418. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2003.00309.x>
- Horner, B. (2017). Written academic English as a lingua franca. En J. Jenkins, W. Baker y M. Dewey (eds.), *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca* (pp. 413-426). Routledge.
- Horner, B., NeCamp, S. y Donahue, C. (2011). Toward a multilingual composition scholarship: From English only to a translingual norm. *College Composition and Communication*, 63(2), 269-300.
- Kramsch, C., Lévy, D. y Zarate, G. (eds.). (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Éditions des Archives Contemporaines.
- Lillis, T. (2012). Economies of signs in writing for academic publication: The case of English medium “national” journals. *Journal of Advanced Composition*, 32(3-4), 695-722.
- Lillis, T. y Curry, M. J. (2010). *Academic Writing in a Global Context. The Politics and Practices of Publishing in English*. Routledge.

- Lillis, T., Hewings, A., Vladimirov, D. y Curry, M. J. (2010). The geolinguistics of English as an academic lingua franca: Citation practices across English-medium national and English-medium international journals. *International Journal of Applied Linguistics*, 20(1), 111-135. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00233.x>
- Maldonado-Torres, N. (2007). On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, 21(2-3), 240-270. <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>
- May, S. (2014). Contesting public monolingualism and diglossia: Rethinking political theory and language policy for a multilingual world. *Language Policy*, 13(4), 371-393. <https://doi.org/10.1007/s10993-014-9327-x>
- Mignolo, W. (2010). Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. *Theory, Culture & Society*, 26(7-8), 159-181. <https://doi.org/10.1177/0263276409349275>
- Mignolo, W. (2015). Yes, we can. En H. Dabashi (ed.), *Can non-Europeans think?* (pp. 10-38). Zed Books.
- Morales-Gálvez, S. y Cetrà, D. (2021). Regulating language: Territoriality and personality in plurinational Spain. *Ethnicities*. <https://doi.org/10.1177/14687968211050180>
- Muchiri, M. N., Mulamba, N. G., Myers, G. y Ndoloi, D. B. (1995). Importing composition: Teaching and researching academic writing beyond North America. *College Composition and Communication*, 46(2), 175-198.
- Navarro, F. (en prensa). The unequal distribution of research roles in transnational composition: Towards illegitimate peripheral participation. En C. Donahue y B. Horner (eds.), *Teaching and Studying Transnational Composition*. Modern Language Association.
- Pennycook, A. y Makoni, S. (2020). *Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South*. Routledge.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press.
- Rigg, J. (2007). *An Everyday Geography of the Global South*. Routledge.
- Rojo, L. M. (2021). Hegemonies and inequalities in academia. *International Journal of the Sociology of Language*, 2021(267-268), 169-192. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-0077>
- Santos, B. d. S. (2018). *The End of the Cognitive Empire. The Coming of Age of Epistemologies of the South*. Duke University Press.
- Segato, R. (2012). Brechas descoloniales para una universidad nuestroamericana. *Revista Casa de las Américas*, 266, 43-60.
- Sello, K. J. (2019). Multilinguisme et injustice sociale linguistique au Botswana. *Multilinguales*, 11. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.4012>
- Woolard, K. A. (1998). Language ideology as a field of inquiry. En B. B. Schieffelin, K. A. Woolard y P. V. Kroskrity (eds.), *Language ideologies: Practice and theory* (pp. 3-50). Oxford University Press.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala. Revista de Lengua y Cultura*, 24(2), 343-359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>

Este texto fue traducido por Martín Álvarez (martinalvarezc@gmail.com).



Adriana Puiggrós y Ana Pereyra

Bård Borch Michalsen

Si no hacemos
preguntas,
el mundo
no avanza

Foto: Bjørg-Elise Tuppen.



Es un gusto y un honor presentar al Dr. Bård Borch Michalsen, profesor asociado de la Universidad Ártica de Noruega, la más septentrional del mundo. También ha sido vicerrector de dicha universidad y durante muchos años trabajó como periodista y como editor periodístico. Su campo de análisis son los temas relacionados con la comunicación, los medios y el lenguaje, y ha escrito más de diez libros al respecto. En esta oportunidad, lo convocamos para hablar del vínculo entre estos temas y la educación universitaria.

Dr. Michalsen: En efecto, trabajo en la universidad más septentrional del mundo. Está a 69° latitud norte, lo que significa que prácticamente trabajo en el Polo Norte. He visitado Buenos Aires varias veces y la verdad es que me hubiera gustado estar ahí físicamente en vez de hablar con ustedes de

manera digital, pero agradezco mucho esta posibilidad de todos modos.

Adriana Puiggrós: Voy a empezar preguntándole por su artículo “Comunicación sobre comunicación lejos de casa”, en el que usted se cuestiona si es posible comunicarse con estudiantes



cuya cultura e idioma se desconocen. ¿Cree usted que si prescindieramos ahora de nuestras amables intérpretes podríamos comunicarnos a distancia? ¿En qué medida ayuda e incide el lenguaje corporal?

Dr. Michalsen: Si bien he estado en Buenos Aires, no hablo español, hablo inglés y un poco de italiano, esto ayudaría mucho y también mi lenguaje corporal. No hay nada más lindo que apreciar una sonrisa, captar los movimientos de las manos y los gestos. Los noruegos no somos latinos, ustedes usan las manos muchísimo más que nosotros. Para mí fue fácil estar en Buenos Aires sin hablar español por eso. El artículo al que hace referencia lo escribí porque enseñé en diez universidades ucranianas antes de la guerra. En realidad, enseñaba comunicación de negocios y fue un desafío por muchos motivos. En primer lugar, por el idioma, porque no comprendo ucraniano y ellos no entendían inglés, entonces necesitaba un traductor. Por otro lado, la forma de enseñar y el comportamiento de noruegos y ucranianos es diferente. Pero la gente es gente en todo el mundo, y el idioma corporal facilita la comunicación.

Adriana Puiggrós: En el artículo que mencionaba, usted subraya que la palabra comunicación deriva del latín *communicare*, que significa juntos, reunidos. Esto es muy interesante tomando en cuenta las tendencias individualistas del mundo globalizado en el que vivimos. También son interesantes los usos no convencionales del lenguaje, algo a lo que usted se refiere en el libro *Cómo la puntuación cambió la*

historia. Me pregunto entonces qué consecuencias cree que tienen las tendencias y los usos no convencionales en este carácter cooperativo que está en la base de la comunicación.

Dr. Michalsen: Hay que tener en cuenta que el inglés se ha convertido en el idioma internacional, y en casi todas partes la gente comprende al menos un poquito de inglés. Por otro lado, cuando hablo con la gente joven, aunque se trate de noruegos, no siempre entiendo lo que dicen porque pertenecemos a distintas generaciones. Ellos utilizan palabras que no entiendo porque tienen su propia forma de comunicarse, utilizan emojis. Yo solo uso los *smiley*, pero hay cientos de emojis. Sin embargo, como he dicho, la gente es gente y podemos comunicarnos entre generaciones, a través de distintos continentes, y en ello, como también ya he dicho, ayuda el lenguaje corporal. Hace poco leí un artículo acerca de Messi y su lenguaje corporal. Afirmaba que uno de los motivos por los que Messi es bueno jugando al fútbol es que es extremadamente bueno para observar lo que dice el cuerpo de la gente, sabe qué va a hacer el otro jugador mirando su cara o su gesto. Yo creo que podemos comunicarnos sin problemas en este sentido. Por supuesto, cuando se quiere comunicar conceptos abstractos, complicados, es mejor hacerlo en forma escrita, y pienso que en la actualidad los jóvenes no escriben tanto como lo hacíamos en el pasado. Escriben en forma más corta, de una manera diferente a la nuestra, y quizás eso va a ser un problema mayor que la comunicación oral.



Adriana Puiggrós: Sobre lo que dijo de Messi, me quedé pensando en que es un buen comunicador, alguien que sabe vincularse con la gente y debe tener un sentimiento profundo, una capacidad profunda para relacionarse con los otros. Messi siempre insiste en que forma parte de un equipo, es junto con otros a los que busca comprender. Digamos que comprender a los otros y saber comunicarse es importante hasta para ganar el mundial. Cambiando de tema, quería preguntarle por el lenguaje inclusivo y los cambios referidos al género que han tenido lugar con el avance del movimiento feminista. Hoy nos encontramos con todo tipo de textos, académicos, mediáticos, etcétera, que usan o no el lenguaje inclusivo o lo usan a medias. Mi pregunta es si usted cree que se trata de un fenómeno pasajero o si piensa que es una expresión de cambios culturales de largo alcance.

Dr. Michalsen: El lenguaje inclusivo es un tema importante en todo el mundo, también en Europa y en Noruega, por supuesto. Tenemos que aprender a usar palabras y frases que no expresen un prejuicio, que no discriminen debido al género, al origen étnico, a la sexualidad o lo que sea. Esto ha sido un problema en las universidades, en las escuelas, en la televisión. Pienso que es un tema muy actual, y creo que tenemos que seguir un consejo: debemos saber con quién hablamos, conocer a nuestro público, entender qué podemos decir y qué no, ser cuidadosos, respetuosos e incluir a todos. En las universidades, en las clases hay muchos subgrupos que se comportan y sienten de manera diferente y debemos tener en cuenta estas

variedades para ser inclusivos cuando usamos el lenguaje.

Adriana Puiggrós: En su libro *Cómo la puntuación cambió la historia* usted explica que las convenciones sobre la puntuación han sido indispensables para sostener las sociedades. ¿Qué nos puede comentar al respecto? ¿Qué lenguas de Occidente llevaron la delantera en diferentes periodos de la historia? ¿Cómo se universalizaron los usos de los signos de puntuación entre las lenguas alfabéticas?

Dr. Michalsen: Comenzamos a hablar hace 15.000 años, ahí nos convertimos en seres humanos, cuando empezamos a usar el lenguaje. Lo primero que hicimos fue contar historias, narrar, así empezó. Aproximadamente siete u ocho mil años atrás a alguien se le ocurrió empezar lo que hoy llamamos escritura y todo cambió. Lo que pasó, basándonos en las tradiciones romanas y griegas, fue que con los alfabetos la escritura empezó a mejorar, a perfeccionarse. Isidoro de Sevilla, quien vivió en Sevilla en el año 600 d.C., consideró que la escritura era una manera independiente de comunicación, de llevar la información a la mente, y fue un defensor de la lectura silenciosa. Él decía que cuando leíamos en silencio podíamos leer con mayor eficacia que en voz alta. Los griegos e italianos fueron los que más escribieron y desarrollaron el lenguaje, incluida la forma de puntuación, eso implicó un gran desarrollo. Carlomagno, el emperador de lo que hoy llamamos la Unión Europea, en el año 700 d.C. dijo que todos debían aprender a escribir, que esto era elemental, básico, para toda



persona que estuviera en Europa. Se enseñaban tres materias principales: lógica, gramática y retórica, y todas estaban relacionadas con la escritura. Así que la escritura fue fundamental para la educación, y la puntuación era parte de esto. Las reglas de puntuación que hoy están extendidas prácticamente en todo el mundo fueron establecidas en Venecia por Aldo Manucio, en el Renacimiento. Él nos dijo cómo usar la coma, el punto y coma y los otros signos. Y se ha demostrado que gracias a que tenemos reglas claras podemos comunicarnos mejor.

Adriana Puiggrós: ¿Los signos de puntuación y sus reglas se vuelven inconscientes después de los primeros años de aprendizaje del lenguaje?

Dr. Michalsen: Muchas investigaciones en todo el mundo han demostrado que los niños, que escriben en Facebook o en Tiktok, usan emojis o *slang*, cuando van a la escuela saben que el contexto es diferente y que tienen que escribir de acuerdo con las convenciones, han incorporado esto. Quizá la puntuación es un problema para las personas cuando quieren escribir correctamente, de modo profesional. En la actualidad, todo el mundo tiene un teléfono y lo usa más para escribir que para hablar, pero el textismo no es escritura ni es habla, es una especie de mezcla. Así que escribir con nuestro teléfono inteligente es una cosa, y hacerlo en el trabajo o en la universidad es otra. Yo me pregunto si esto se relaciona con nuestra capacidad de concentración. Pienso que tal vez antes éramos mejores para concentrarnos porque teníamos un mayor tiempo de atención. Algunas

investigaciones dicen que nuestro tiempo de atención focalizada es cada vez más corto, no podemos sentarnos a escribir más de quince minutos sin volver a mirar el teléfono, y a veces no más de cinco. Es un problema grave. Las universidades y las escuelas deben enseñar a escribir convencionalmente. No obstante, el lenguaje cambia todo el tiempo porque es un organismo vivo y debe ser así, aunque, como les digo a mis estudiantes, no deben usarse emojis en una tesis.

Adriana Puiggrós: O sea que no debemos abandonar el lenguaje y los modos clásicos de escribir textos.

Dr. Michalsen: Deberíamos seguir enseñando a los estudiantes a escribir correctamente, porque escribir de forma correcta, lo que incluye las reglas de puntuación, constituye una forma de pensamiento abstracto y lógico que es más necesario que nunca. Escribir es pensar, y escribir adecuadamente es pensar adecuadamente. Sin una escritura correcta no tenemos un pensamiento correcto, esa es la lógica, en mi opinión. Por supuesto que suceden cosas diversas, tenemos el idioma del chat, las máquinas que escriben... Google acaba de lanzar una máquina de idioma, pero en mi opinión la mente humana es la mejor para escribir, porque cuando escribimos pensamos.

Ana Pereyra: ¿Cómo piensa usted las transformaciones en el lenguaje corporal a propósito de la escritura y de la introducción de los signos de puntuación?, ¿qué sabemos sobre la evolución de la escritura y la transformación de las prácticas?



Dr. Michalsen: Cuando hablamos no usamos signos de puntuación, son para el idioma escrito, pero usamos la entonación y el idioma corporal para demostrar emociones, por ejemplo. Digamos que el idioma corporal equivale a los signos de puntuación en la oralidad. Las reglas de puntuación son casi las mismas para todos los idiomas, pero hay dos reglas especiales en español: el signo de interrogación y el de exclamación van al principio y al final de la oración. Yo pienso que es una idea fabulosa, porque le indica a la gente que viene una pregunta o una exclamación. En español hacen que las cosas sean más claras para el lector. Yo aconsejaría que se introdujeran estas reglas en la Unión Europea y para todos los idiomas. Son reglas muy lindas y las necesitamos porque cuando escribimos no podemos usar nuestro lenguaje corporal o nuestros gestos, y hay una conexión entre estas dos cosas.

Adriana Puiggrós: En su libro *Aprendizaje y evaluación* usted observa que los estudiantes asisten menos tiempo al campus y rechazan las formas tradicionales de enseñanza. En este sentido, me interesa saber cuáles son las razones económico-sociales y pedagógicas de esta situación en Noruega.

Dr. Michalsen: Durante la pandemia tuvimos que hacer la enseñanza en línea, y fue bueno porque los más viejos aprendimos a utilizar los videos y a enseñar de este modo, pero sin duda el encuentro en el campus es muchísimo mejor. Para los alumnos es mejor seguir las lecciones en el auditorio,

encontrarse con otros, hablar con compañeros y docentes, reunirse. Creo que es mejor por motivos pedagógicos y sociales, tanto para los alumnos como para los docentes, pero en Noruega tenemos algunos problemas para hacer que los alumnos vuelvan al campus. Algunos quieren quedarse en sus casas y creo que eso a largo plazo no es bueno. La tecnología es maravillosa pero no deberíamos abusar de ella. Esta conversación sería más fácil si nos hubiésemos encontrado físicamente, hubiese sido más sencillo comunicarnos, pero Noruega está a una gran distancia de Argentina, y en este sentido la tecnología nos ayuda. Sin embargo, las reuniones físicas son mejor para todos, creo.

Adriana Puiggrós: En su libro *Cómo la puntuación cambió la historia* menciona la importancia de la imaginación, de la construcción conceptual y también de la interrogación. ¿Qué relación hay entre la vitalidad de una cultura y su capacidad de interrogar? ¿Cuánto podemos interrogar? ¿Le parece que actualmente hay dificultades para interrogar, que hay más aceptación en las nuevas generaciones y menos preguntas?

Dr. Michalsen: Sí. Los docentes les decimos a los alumnos que a veces es más importante hacer una buena pregunta que responder, y si hacemos la pregunta correcta es más fácil encontrar la respuesta. El signo de pregunta fue inventado, según sabemos, en la antigua Alemania. El emperador del año 800 d.C. dijo que necesitábamos hacer preguntas, que



las preguntas eran importantes porque la gente debía saber, y de alguna forma inventó el signo de pregunta. No deberíamos dar esto por sentado, deberíamos decirles a los alumnos que hagan más preguntas, que usen el signo de pregunta.

Adriana Puiggrós: Usted sostiene que los verbos mueven el mundo. ¿Por qué son tan importantes?

Dr. Michalsen: Amo los verbos. Julio César dijo *veni, vidi, vinci*, es decir *vine, vi, vencí*. Los verbos muestran acción. Cuando queremos que algo suceda debemos usar verbos y no otras palabras. Con los verbos mostramos que algo está sucediendo y motivamos a la gente.

Adriana Puiggrós: En el nuevo libro que va a publicar en marzo en no-ruego, *Retórica 2.0*, ¿menciona a algún argentino?

Dr. Michalsen: Creo que va a salir también en español por la misma editorial que publicó mis libros anteriores, y sí, Messi está mencionado, y también Maradona, el papa Francisco y Evita. Los tres enseñan algo sobre la retórica en Europa. El papa se comunica de una manera muy popular, en la calle y con todo el mundo. Se llama a sí mismo Francisco por San Francisco de Asís, y esto es retórica. Usa metáforas con un lenguaje simple, habla con todos. Se ve como alguien que maneja bien la retórica. Eva Perón se identificó con las personas, hay que ver, por ejemplo, cómo actuaba en sus interacciones públicas.

Adriana Puiggrós: Le agradecemos que se interese por figuras a las que queremos mucho.

Ana Pereyra: Sus textos, particularmente aquel en el que reflexiona sobre sus intervenciones en Ucrania, son de una enorme centralidad para quienes trabajamos en la formación docente y tratamos de promover la reflexividad docente sobre la propia actividad, para tener una comunicación más efectiva y eficiente. Antes de terminar quería agradecerle esta entrevista y decirle que nos interesaría dejar abierta esta conversación y continuarla más adelante.

Dr. Michalsen: Muchísimas gracias. Cuando empecé a enseñar en Ucrania yo no estaba preparado, no sabía nada sobre la cultura, el idioma, cómo pensaban y se comportaban los ucranianos. Pero fui aprendiendo y cuando volví después de esa experiencia empecé a leer, a informarme. En Ucrania tienen un sistema de pensamiento según el cual el docente es el rey, no se le hacen preguntas como en Noruega o en Argentina. Así que tuve que adaptar mi enseñanza para inspirar a los estudiantes, para motivarlos a hacer preguntas. Fue algo muy bueno y me encantaría continuar hablando sobre este tema en Buenos Aires, por supuesto.

Adriana Puiggrós: Le agradecemos muchísimo esta entrevista, ha sido un gusto y desde ya vamos a seguir en comunicación.

Dr. Michalsen: Gracias a ustedes.



Lorena Sguigna* y Micaela Pellegrini Malpiedi**

Hacia la construcción de una escuela secundaria para adultxs inclusiva y con perspectiva de género

RESUMEN

El siguiente artículo tiene por objetivo general analizar las características del Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente (no excluyente) ubicado en la ciudad de Rosario (Santa Fe) para vislumbrar sus estrategias de inclusión hacia el colectivo LGTTTBIQA+. Persiguiendo la hipótesis principal que alude a una escuela moderna basada en la heteronormatividad y sistema binario como únicas expresiones identitarias, y a que ello ha expulsado sistemáticamente al colectivo travesti, trans y disidencia, nos preguntamos por esta experiencia educativa singular, en cuanto contempla esta problemática y plantea una propuesta escolar inclusiva. Esta hipótesis será constatada a partir de un enfoque teórico-metodológico cualitativo anclado en el campo de la educación sexual integral con perspectiva de género y derechos humanos. Los resultados obtenidos fueron construidos a partir de entrevistas semiestructuradas, observaciones de clase y análisis de normativas.

* Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario y especialista Docente en Políticas Socioeducativas. Actualmente es becaria doctoral del Conicet y ejerce como docente de nivel superior en la ciudad de Rosario (Santa Fe). Filiación: ISHIR-UNR/CONICET (Rosario, Argentina). Correo electrónico: lorena.sguigna@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7089-7333>

** Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente es becaria posdoctoral de CONICET y ejerce como docente de grado y posgrado. Su línea de investigación es la Historia de la Educación de/con mujeres en perspectiva de género. Filiación: ISHIR-UNR/CONICET (Rosario, Argentina). Correo electrónico: micalapellegrini89@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2124-6021>

PALABRAS CLAVE

ESI ▪ escuela de enseñanza media para adultxs ▪ colectivo LGTTTBIQA+ ▪ exclusión ▪ inclusión

TITLE

Towards the construction of an inclusive secondary school for adults with a gender perspective

ABSTRACT

The general objective of this article is to analyze the characteristics of the Trans, Transvestite and Dissidence Educational Space (not exclusive) located in the city of Rosario (Santa Fe) in order to understand its inclusion strategies towards the LGTTTBIQA+ collective. Pursuing the main hypothesis that refers to a modern school based on heteronormativity and the binary system as the only identity expressions, which has systematically expelled the transvestite, trans and dissidence collective, we inquire about this unique educational experience that addresses this issue and proposes an inclusive school model. This hypothesis will be verified through a qualitative theoretical-methodological approach anchored in the field of comprehensive sexual education with a gender and human rights perspective. The results were obtained through semi-structured interviews, classroom observations and analysis of regulations.

KEYWORDS

ESI ▪ middle school for adults ▪ LGTTTBIQA+ collective ▪ exclusion ▪ inclusion

INTRODUCCIÓN

El presente artículo persigue como objetivo general analizar las características del Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente (no excluyente) ubicado en la ciudad de Rosario (Santa Fe) para vislumbrar sus estrategias de inclusión hacia el colectivo LGTTTBIQA+. Persiguiendo la hipótesis principal que alude a una escuela moderna basada en la heteronormatividad y sistema binario como únicas expresiones identitarias, nos preguntamos por esta experiencia educativa singular, en cuanto contempla esta problemática y busca remediarla planteando una propuesta escolar inclusiva.

Entre las preguntas-problema que nos plantemos al momento de iniciar esta investigación enumeramos las siguientes: ¿cómo surgió este espacio educativo?, ¿quién o quiénes lo sostienen?, ¿qué implicancia presenta tener un espacio específico para el colectivo LGTTTBIQA+?, ¿qué forma toma la ESI en este espacio? y, ¿cuáles son las estrategias didáctico-pedagógicas desplegadas para garantizar la inclusión? Estas preguntas han sido desarrolladas a partir de un enfoque teórico-metodológico cualitativo anclado en el campo de la educación sexual integral



con perspectiva de género y derechos humanos. Los resultados obtenidos fueron contruidos a partir de la triangulación de entrevistas semiestructuradas, observaciones de clases y análisis de normativas. La muestra seleccionada¹ ha sido de 9 (nueve) entrevistas semiestructuradas en las cuales participaron estudiantes y docentes del espacio, 2 observaciones de clase y análisis de normativas de corte provincial y nacional. Cabe resaltar que, dada la corta temporalidad del Espacio Educativo (comenzó en 2021 con sistema de burbujas), los resultados son tomados como aproximaciones iniciales, como un primer acercamiento a la problemática de la inclusión respecto del colectivo LGTTTBIQA+.

Ahora bien, antes de comenzar, pasaremos a desarrollar una breve descripción del objeto de estudio de esta investigación. El Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente (no excluyente) es un espacio situado en la localidad de Rosario (Santa Fe). Este espacio no es único en la provincia, sino que se replica en tres localidades del territorio santafesino. En el año 2021 comienza a funcionar en la ciudad de Santa Fe y luego se impulsa en las ciudades de Rosario y Reconquista. Con sustento en la Resolución N° 0531 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, el espacio secundario se desarrolla bajo la modalidad de extensión áulica dependiente administrativa y pedagógicamente de escuelas de enseñanza media para jóvenes y adultos (EEMPA). A través de dicha resolución sancionada el 2 de junio del 2021 se aprueba el modelo organizacional de extensión áulica en espacios de la comunidad social, cooperativas, vecinales, sindicatos, empresas, entre otros, para la educación de la población adulta atravesada por situaciones de vulnerabilidad.

Específicamente, el Espacio rosarino posee dependencia con la Escuela de Enseñanza Media para Adultos N° 1147 (de ahora en adelante, EEMPA N° 1147) y funciona en el “Centro Cultural La Toma”. Este fue creado con el objetivo de garantizar el derecho a la educación de la comunidad travesti, trans y disidente, y si bien la propuesta está a cargo del Ministerio de Educación y del Ministerio de Igualdad, Género y Diversidad de la Provincia de Santa Fe, de acuerdo a las entrevistas realizadas, su surgimiento también está vinculado al reclamo de los movimientos sociosexuales LGTTTBIQA+ de la ciudad de Rosario.²

El Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente se enmarca en las políticas de acción positiva (Rodríguez Gustá, 2008), en la medida en que se implementan acciones concretas para reparar la discriminación histórica que el colectivo LGTTTBIQA+ sufrió en el tránsito por el sistema educativo. En este sentido, busca garantizar el derecho a la educación e igualar oportunidades.

Finalmente, el presente artículo se encuentra estructurado en cuatro partes. La primera de ellas brinda un diagnóstico sobre las formas de exclusión desarrolladas

1. Entrevistas 1, 2 y 3, estudiantes del Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente, Rosario, 2022.

Entrevistas 4, 5, 6, 7, 8 y 9, docentes del Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente, Rosario, 2022.

2. Esta idea será desarrollada en los siguientes apartados.

por la escuela moderna heteronormada. Durante varios párrafos, le damos voz a un grupo de mujeres trans y travesti que, como alumnas del Espacio Educativo Secundario, nos cuentan sobre los mecanismos de discriminación experimentados en el paso por la forma escolar tradicional. En la segunda parte de este artículo, realizamos una descripción exhaustiva sobre el marco normativo-legal que ha sido desplegado durante los últimos años a los fines de reparar el daño ocasionado por la sociedad patriarcal al colectivo LGTTTBIQA+. Aquí intentamos evidenciar las tentativas de subsanar la herida histórica que han sufrido las personas disidentes del modelo heteronormativo, al menos en términos educativos, y cómo esto aún no es suficiente. En la tercera parte, nos centraremos en analizar las características del Espacio Educativo tratando de responder las preguntas-problema presentadas al comienzo de este escrito. Finalmente, se despliegan las reflexiones finales, donde será posible encontrarse con supuestos iniciales y nuevos interrogantes.

DIME TU IDENTIDAD DE GÉNERO Y TE DIRÉ SI TE GARANTIZO EL DERECHO A LA EDUCACIÓN: DIAGNÓSTICO DE UN CASO (O DE MUCHOS CASOS)

En 2021, en la ciudad de Rosario, abre sus puertas el Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente (no excluyente). La “novedad” nos obliga a reflexionar hondamente ante el interrogante: ¿por qué abrir un espacio propio para el colectivo LGTTTBIQA+? Veamos.

Hace poco más de veinte años, Morgade (2001) editó su libro *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón*. Una publicación de 143 páginas desde la cual la pedagoga nos interpelaba acerca del rol reproductivo de la escuela, precisamente, en la prescripción (tanto por omisión como por acción) de las formas establecidas de “ser mujer” y “ser varón”. El gesto de visibilizar estos estereotipos no solo consistía en un ejercicio descriptivo, sino también en el compromiso de demostrar las desigualdades que se condensaban al respecto.

La lectura a contrapelo de las prácticas áulicas y curriculares de la escuela dejaron entrever cómo esta, en cuanto institución del Estado, desplegaba una maquinaria organizativa y esquemática que era funcional a la patriarcal y binaria sociedad capitalista. De tal forma, la escolarización perseguía con respecto a las alumnas el objetivo de educarlas para cumplir un rol doméstico: hacer de ellas mujeres sensibles, decorosas, obedientes, buenas madres, buenas esposas y con una vida proyectada hacia el cuidado de otrxs. La educación para los alumnos, en cambio, perseguía expectativas y valores sociales vinculados con el espacio público. Para poder ser exitosos y triunfar en la vida, estos debían ser parte de actos performativos en franca relación con la agresividad, la valentía, el liderazgo, la competitividad, la sexualidad incontrolable, entre otros. Esta configuración sociogenérica era desplegada a lo largo de las jornadas escolares, en las cuales los espacios, el acceso al conocimiento, las formas vinculares, la disposición de los cuerpos se daban de manera desigual, siendo las mujeres sometidas a la figura masculina. Entonces, a partir de



la reproducción de estos dos estereotipos, se abrió el juego de las relaciones sociales de poder que iba convirtiendo las diferencias en desigualdades.

El sexismo es una forma de discriminación ya que, como otras manifestaciones discriminatorias, es una práctica que tiende a encorsetar a las personas en parámetros impuestos (Morgade, 2012 [2001], p. 13).

Así como reflexiona Maffia (2001, 2003 y 2006), la sociedad moderna se estructuró a partir de un contrato sexual, donde la distribución de los roles sociales destina la maternidad y las tareas domésticas a las mujeres, y el éxito laboral/profesional, a los varones. Esta desigualdad desarrollada en el ámbito de las relaciones sociales se replica en el acceso a los derechos en general y sexuales en particular.

Ahora bien, el libro citado en este apartado resulta un ejemplo significativo (por ser su autora una precursora) del caudal de investigaciones y estudios sobre educación desde una perspectiva de género que se han producido en el entrado siglo XXI. De esta forma, el género (Scott, 1999) como categoría útil para analizar las relaciones de poder atravesadas por la sexuación de los cuerpos se une a las investigaciones previas provenientes del campo de la sociología que ya habían descubierto que la escuela no solo ejerce su rol como transmisora de la cultura, sino que también desempeña un papel reproductor (de clase social) como aparato ideológico del Estado (Althusser, 1970). Concretamente, el género develó “que las escuelas a la par que otras instituciones –las leyes, ‘la’ familia, la justicia– forman parte del dispositivo de poder cisheteropatriarcal que impone un orden de relaciones sexista y jerárquico” (Morgade, 2021, p. 7).

De cara al presente, los estudios de género han sido interpelados desde el campo de la teoría *queer*, de los movimientos LGTTTBIQA+, las epistemologías feministas y los estudios de las masculinidades no hegemónicas, poniendo el foco en los procesos y prácticas de exclusión escolar contra aquellas personas que no se ajustan al dispositivo hegemónico cis, heterosexual y patriarcal que la escuela produce y reproduce. De esta forma, estalla el sistema binario habilitando dos cosas. Por un lado, otorgando luz a otras identidades ya existentes, pero hasta el momento imposibilitadas de expresión (como trans, no binarie, *queer*, *fluid gender* y disidente). Pero, por el otro, visibilizando que la escuela no solo reproduce relaciones de poder entre mujeres y varones cis (como se teorizaba a comienzos de siglo), sino que también ha colaborado como proyecto transfóbico. Entonces, si, por un lado, las instituciones educativas precibieron/prescriben estereotipos cis basados en la desigualdad y sumisión de las mujeres, por el otro, ejercieron/ejercen procesos de exclusión contra las identidades trans, travestis y disidente.

Como factura final de este proceso de exclusión, nuestro país cuenta con un bajo porcentaje de egresadxs en el nivel secundario y superior de las personas que no se identifican con los estereotipos que les impone el sistema binario. Según el Plan Nacional de Igualdad en la Diversidad 2021-2023 (2020), desde diversos estudios realizados por el INDEC y el INADi, de las personas pertenecientes al colectivo LGTTTBIQA+, “la mayoría completó solo el nivel primario, el 20% culminó

el nivel secundario, aproximadamente el 7% cursó un nivel formativo superior y un 2% completó estudios universitarios” (Plan Nacional de Igualdad en la Diversidad 2021-2023 (2020, p. 44). Justamente, la institución donde niños, niñas y jóvenes desarrollan sus procesos identitarios, sus formas de desear, de vincularse, de moverse y de pensar resulta una experiencia dolorosa por la que atraviesan las personas del colectivo LGTTTBIQA+, dado que son expuestas sistemáticamente a mecanismos de discriminación y estigmatización.

He estado en muchos lugares educativos, ¿viste?, hay de todo un poco. Cuando era más chica, tal vez en el jardín no era tanto... después cuando empecé a mostrar mi persona tal cual era, femenina, amanerada, ahí empezaron los problemas. Y después, encima cuando me hice trans [...] he tenido episodios feos, que se me han reído, se me han cagado de risa (entrevista 1, estudiante del Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente, Rosario, marzo de 2022).

De acuerdo a las entrevistas realizadas, podemos observar que el ejercicio de asumir una identidad trans, travesti o disidente es un factor decisivo para acceder al derecho a la educación. No obstante, es necesario remarcar que, en su mayoría, dicha exclusión comienza desde sus hogares. En reiteradas ocasiones, las familias no aceptan la identidad autopercebida de sus hijxs, hermanxs, nietxs, etc., quienes terminan por desafilarse de sus entornos parentales. Como consecuencia de esto, la activista lesbiana y feminista, docente y doctora en filosofía Virginia Cano (2018) aporta el término “precariedades afectivas”, para ponerle nombre a la experiencia de aislamiento y control que sufren las personas trans, travestis y disidentes dentro de sus vínculos consanguíneos. Cano (2018) sostiene que las familias despliegan una pedagogía erótico-afectiva basada en las lógicas heteronormativas, las cuales terminan por violentar sistemáticamente sus cuerpos hasta excluirlos de sus hogares. Este mecanismo de “desamparo” vulnera drásticamente las trayectorias vitales de las personas disidentes, quienes no logran encontrar resguardo ni afectividad salvo entre compañerxs en la misma situación.

Este panorama de violencia también se replica en la escuela, la cual, lejos de prestarse como un espacio de contención, respeto y empatía, termina por ejercer más violencia, más exclusión y estigmatización.

Yo me acuerdo que un año, los chicos de quinto año hacían un baile. Con mis compañeras de séptimo asistimos y yo fui vestida con ropa de mi hermana (se la había robado). Era la época de Florencia de la V. Además, me había ido a comprar una peluca, tacos... Cuando me ven la maestra y la directora, me agarran de los pelos y me dicen: “Así no vas a salir, que esto es una escuela”. Me suspendieron más de una semana, más de diez días... una mierda me hizo sentir. Este fue un día que me suspendieron de la escuela porque yo quería hacer un baile... encima yo estaba feliz ¡¡imagínate! Pero bueno, eran cosas así que pasaban, que eran como normal (entrevista 1, estudiante del Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente, Rosario, marzo de 2022).



La educación es un derecho desde fines del siglo XIX sancionado por el Artículo 3º de la Constitución nacional, normativa que tomó consistencia al adherirse a las Convenciones y Tratados Internacionales. De hecho, el 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclama la Declaración Universal de Derechos Humanos, cuyo Artículo 26 proclama la educación como un derecho. Sumado a esto, nuestro país cuenta con otras normativas más recientes, como la Ley de Educación Nacional, la Ley de Educación Sexual Integral y la Ley de Identidad de Género, que fueron dictadas a los fines de producir un paraguas de contención y protección hacia lxs ciudadanxs argentinx. No obstante, el ejercicio de estos derechos no resultó de igual acceso para todxs, en especial para las personas pertenecientes a la comunidad travesti-trans. Esto puede verse en la sociedad en general y en la escuela en particular.

Para cumplir con el objetivo de implementar una escolarización enmarcada en la justicia social, las normativas son necesarias, pero resultan insuficientes. Establecida la multiplicidad de actores sociales que participan del sistema educativo, sumado al universo ideológico de cada uno de ellos, se vuelve muy difícil la tarea de implementar una escuela inclusiva.

Cuando yo tuve un inconveniente, en el EEMPA tradicional al que yo asistía, con una docente, que es la directora también del lugar, cuando no me llamó por mi nombre, que es el nombre con el que yo me siento identificada, decido no ir más (entrevista 3, estudiante del Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente, Rosario, marzo de 2022).

El primer día, o sea, como un punto a comentar, como tipo la primera semana que arranqué me acuerdo que habían hecho una hoja y habían dividido la hoja en dos, por un lado, decía “vos creés que” y mi nombre que tenía antes “es puto”, y la gente votaba por sí o por no y entonces pasaban esa hoja por todo el salón y la gente tipo que decía sí, no, o no porque esto y porque lo otro, y así arranque mi primera semana de cinco años que me restaban, o sea, fue terrible (entrevista 2, estudiante del Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente, Rosario, marzo de 2022).

La violencia se manifiesta de diferentes formas. Para el caso del lenguaje, concordamos con Báez (2013) al sostener que las decisiones que tomamos a la hora de nombrar las cosas y las personas tienen tonalidad política, y en este caso, atravesadas por el estigma y la discriminación. Imponer los pronombres, nombres propios e identidades de género, al igual que etiquetas como “puto”, “raro”, son actos que limitan la libertad de autopercebirse al tiempo que violan la Ley de Identidad de Género N° 26743.

En este sentido, las palabras, las formas de nombrar, se entrelazan con la falta de perspectiva de género en los contenidos, con los rituales, con las formas vinculares y demás crueldades normativas, conformando un currículum oculto (Jackson, 2001) que transmite, de manera solapada, formas de ser, de pensar y desear hegemónicas:

Siempre nos enseñan todo más desde el lado patriarcal, porque siguen haciendo esa bajada de línea, o sea no hay femineidades que nos representen, o sea ni siquiera para una mujer cis no ponen una mujer que las represente, imagínate para nosotras una trans es como nunca, parece que nunca existimos, para la historia no somos nada (entrevista 2, estudiante del Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente, Rosario, marzo de 2022).

En el caso específico del radio geográfico que atiende este artículo (Rosario y la región), las estadísticas que hablan sobre el derecho a la educación para las personas del colectivo LGTTTBIQA+ arrojan preocupantes resultados. De acuerdo al “Programa TranSaberes. Universidad Nacional de Rosario” (2022), de un total de 147 personas que participaron del informe, solo el 57,6% terminó sus estudios primarios, el 24,6% el secundario, el 53,3% el terciario y nadie ha obtenido un título universitario (Figura 1).

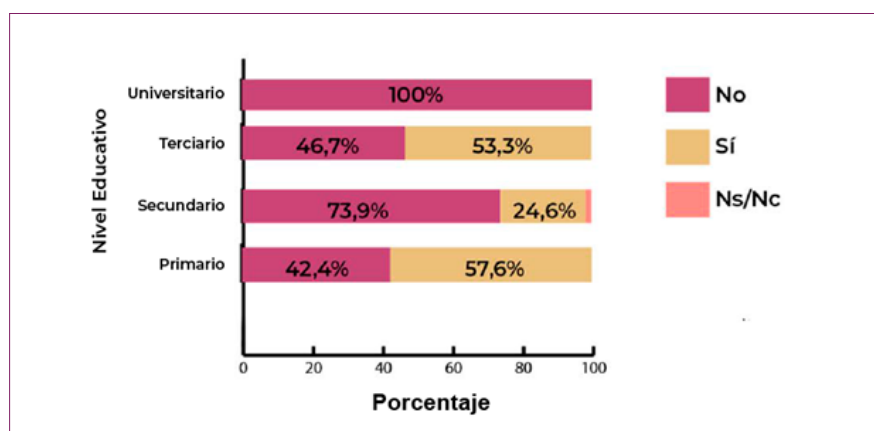
Esta investigación arroja datos cuantitativos sobre la situación de exclusión educativa que afrontan las personas del colectivo travesti-trans al tiempo que arrojan luz sobre la imposibilidad estatal para garantizar el derecho a la educación. Así como lo hemos enunciado al comienzo de este artículo, desde 2006, se estableció el derecho a la educación secundaria, marcando como meta futura la no deserción de aquellxs jóvenes que cursan sus estudios posprimarios. Para el caso de la muestra que estamos trabajando aquí, más del 70% no ha finalizado dicho nivel, lo que se traduce *a posteriori* en un grupo significativo de personas en situaciones de marginalidad y subordinación. De acuerdo a Bello Ramírez (2018), al no garantizárseles una educación completa, estas personas “se encuentran ubicadas en la periferia de la ciudadanía y sus vidas están en constante peligro” (p. 106) (Figura 2).

A partir de esta Figura 2, se puede observar que el nivel educativo es condicional de la situación laboral a futuro. Así, las personas del colectivo travesti-trans trabajan en su mayoría en situación de precariedad y marginalidad. Por su condición identitaria no son contratadas por espacios oficiales y regulados (ni siquiera estando protegidas por el Cupo Laboral Trans), lo cual las empuja al mundo laboral informal. En efecto, presentan una significativa tendencia hacia la prostitución/trabajo sexual como única opción, y no como una elección personal. Así, estar en la esquina, tratar con clientes, “vivir de noche”, se vuelve un condicionamiento más para poder insertarse a la sociedad. De acuerdo a Zimmermann (2020), “la prostitución/trabajo sexual constituye el principal ingreso económico (forma de subsistencia) de la mayoría de las mujeres travestis-trans, especialmente en la franja de 18 a 29 años en donde se encuentra el 89,7% ejerciendo la actividad” (s/p):

Sí, también, antes vivía encerrada como presa... muchas viven como presas... la mayoría. Pero eso es culpa de la prostitución que es horrible, estás todo el tiempo pensando en eso, en tu teléfono... Si trabajás en la calle, todos los días tenés que arreglarte e ir, pararte... (entrevista 1, estudiante del Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente, Rosario, marzo de 2022).

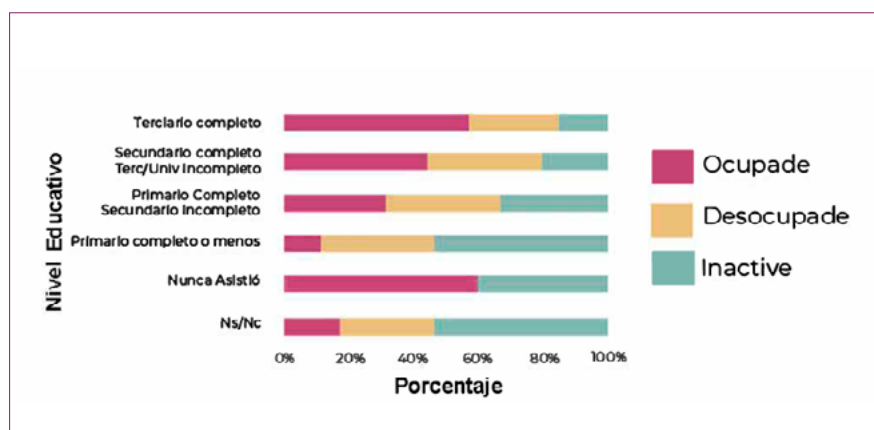


Figura 1. Nivel educativo de las personas travesti trans de Rosario y la región según su estado de finalización. Septiembre 2020 a abril de 2021



Fuente: Programa TranSaberes. Universidad Nacional de Rosario (2022).

Figura 2.



Fuente: Programa TranSaberes. Universidad Nacional de Rosario (2022).

En concreto, la población travesti-trans ha tenido (tiene) grandes dificultades en acceder al sistema educativo y sostenerse en el tiempo. A su vez, estos impedimentos se encuentran en estrecha relación con otros factores de vulnerabilidad que calan hondo en sus trayectorias de vida. La elección de “ser”, tiene un alto costo social, pero también familiar, afectivo y económico. La temprana expulsión del seno familiar, los mecanismos de discriminación y estigmatización, los actos de violencias en todas sus manifestaciones confluyen en la precarización laboral, habitacional, de salud y, en algunos casos más extremos, en situaciones de travesticidios y transfemicidios.

Es en este marco que aparecen experiencias educativas que tienen por finalidad situar a las personas disidentes por fuera del estigma, la discriminación y la objetivación ante el conocimiento. En la ciudad de Rosario, se cuenta con el Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente (no excluyente) y a continuación analizaremos sus políticas de acción positiva.



NUNCA ES EN SOLEDAD: LA GENEALOGÍA DE UN DERECHO

Sin duda, una de las características más significativas de este Espacio Educativo es que se enmarca en el dinamismo de los derechos humanos. Este marco le otorga sustento, pero también un ritmo que acompaña las nuevas normas de ampliación del plexo normativo ya existente. Si la pregunta ¿por qué crear un espacio educativo específico para las disidentes? fue manifestada en el apartado anterior, en esta oportunidad nos centraremos en el entramado de varios antecedentes (normativos e institucionales) que, marcados por el germen del activismo y la militancia, como red de contención bregan para que el Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente (no excluyente) exista.

Comencemos por el principio. A lo largo de la historia, la comunidad LGTTT-BIQA+ fue invisibilizada, discriminada y excluida de diferentes ámbitos de la vida social, laboral y política. En la década de 1990, las personas trans e intersexuales formaron colectivos organizados que tuvieron profundas dificultades para su reconocimiento, tornándose más visibles en Buenos Aires porque confluían las personas que migraban de sus ciudades como consecuencia de la discriminación y las humillaciones que sufrían en sus localidades de origen. También, en esos años comenzaron los estudios *queer* en Argentina (Barrancos, 2014).

En un artículo denominado “Un itinerario político del travestismo” escrito en 2003, Lohana Berkins se propone desarrollar la historia del travestismo, haciendo referencia a la ardua lucha por el reconocimiento. Un evento clave para visibilizar su realidad y expresar sus deseos y sueños desde su propia voz fue el Primer Encuentro Nacional Gay, Lésbico, Travesti, Transexual y Bisexual realizado en la ciudad de Rosario en 1996 y organizado por el Colectivo Arco Iris. Según la activista, este encuentro fue una instancia fundamental para que se hiciera visible su realidad por personas que no fueran ellas mismas ni la policía y para que las personas travestis pudieran expresar cómo se ven y cómo son desde su propio sentir. A su vez, sostiene:

Nos instalamos allí fundamentalmente como víctimas, porque la autovictimización fue la estrategia que usamos para ser aceptadas. Varios años deberán pasar para autopercebirnos como personas con derechos o con una identidad propia, ni masculina ni femenina. Estos temas nos llegan a través del feminismo. Conocer a las mujeres feministas nos pone frente a una serie de preguntas vinculadas a nuestra identidad. ¿Qué somos las travestis? ¿Somos varones? ¿Somos mujeres? ¿Somos travestis? ¿Qué quiere decir esto? (Berkins, 2003, p. 129).

En este proceso de reconocimiento y autopercepción de su identidad fueron creando diferentes organizaciones, entre las que podemos nombrar la Asociación Lucha por la Identidad Travesti (ALIT) y la Organización de Travestis Argentinas (OTRA). En 2006 surge la Federación Argentina LGBT –lesbianas, gays, bisexuales y transexuales–, que reunió a diversas organizaciones de todo el país



(Barrancos, 2014) y llevó a cabo acciones decisivas para la sanción de la Ley N° 26.618 de Matrimonio Igualitario en 2010 y la Ley N° 26.743 de Identidad de Género en 2012, que otorga garantías en cuanto a la igualdad civil de las personas según la identidad de género autopercibida.

En el marco del plexo normativo nacional, se sancionaron una serie de leyes y resoluciones que representan un punto de inflexión en cuanto a la visibilidad y reconocimiento de derechos.

Como punto de partida, la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 constituye una herramienta imprescindible que establece la obligatoriedad de la educación sexual integral en todos los niveles y modalidades educativas de nuestro país. En 2015 se sanciona la Ley Nacional N° 27.234 “Educar en Igualdad: Prevención y erradicación de la violencia de género”, que dispone al menos una jornada anual para contribuir a que estudiantes y docentes desarrollen y fortalezcan saberes, actitudes y prácticas orientadas a la prevención y la erradicación de la violencia de género. A su vez, la Resolución del CFE N° 340/18 establece los núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP) que deben abordarse a partir de los siguientes ejes conceptuales: cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad y ejercer nuestros derechos.

En 2021 se sanciona la Ley del Cupo Laboral Trans a nivel nacional, que garantiza un porcentaje de las vacantes laborales de la administración pública a personas travesti, trans o transgénero, y establece el derecho al trabajo formal, digno y productivo. Un año antes, en la Provincia de Santa Fe se había sancionado una legislación con características similares, bajo la Ley N° 13.902. La propuesta del Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente (no excluyente) se impulsa como complemento de la ley de cupo laboral trans, ya que la finalización de la educación secundaria obligatoria es un requisito para el ingreso a la administración pública.

En cuanto a las resoluciones ministeriales de la Provincia de Santa Fe, podemos nombrar la Resolución N° 2.529/13, que establece el reconocimiento de la identidad de género autopercibida y tiene como objetivo acompañar a lxs estudiantes en el acceso, permanencia y egreso del sistema educativo, y la Resolución N° 955/21, que garantiza que las personas que hayan ejercido el derecho reconocido por la Ley de Identidad de Género puedan realizar el cambio en los registros y/o documentación relacionados con su escolaridad teniendo en cuenta la identidad de género autopercibida.

En resumen, el Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente (no excluyente) cuenta con una historia de lucha y activismo que, materializada en normativas y leyes, hoy le permite pertenecer al sistema educativo y desde allí garantizar la escolaridad secundaria a personas excluidas de las aulas por su condición de género, pero también por otras características. Además, institucionalmente, cuenta con experiencias previas que oficiaron como inspiradoras. En efecto, su primer antecedente lo encontramos en nuestro país: el Bachillerato Popular Travesti-Trans “Mocha Celis”. Este fue fundado en 2011 como producto del activismo travesti-trans, y constituye el primer espacio educativo a nivel mundial

pensado para las personas trans, travestis o transgénero, con un criterio no exclusivo ni excluyente. Ubicado en el barrio Chacarita de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, surge como respuesta a la necesidad de la comunidad travesti-trans de ser incluida dentro de un espacio educativo de nivel secundario. Fue proyectado como un lugar con perspectiva crítica en torno a las desigualdades sociales, económicas y culturales existentes. El proyecto apunta a brindarles herramientas para el ejercicio pleno de la ciudadanía, en el marco de los derechos humanos y la diversidad sexual, cultural y de género, en vínculo con las comunidades. Respetando la tradición educativa de los bachilleratos populares, la “Mocha Celis” lleva más de una década remediando la discriminación histórica que enfrenta el colectivo frente a un Estado que por momentos se muestra ausente.

El gesto de incluir/excluir nos recuerda las palabras de Gentili (2009), quien analiza cómo, a lo largo del tiempo, se dieron marchas y contramarchas en torno al derecho a la educación, asumiendo que este constituye un campo de disputas y luchas constantes entre diferentes sectores de la sociedad. Este mecanismo ubica en un limbo la efectiva inclusión para muchxs ciudadanxs, inclusión que, según Terigi (2009), es consustancial con el cumplimiento del derecho a la educación. Siguiendo a la pedagoga, es condición *sine qua non* dejar de pensar a esta problemática desde el plano individual para convertirla en fuente de reflexión pedagógica con un abordaje desde las políticas públicas. Su tratamiento es importante en la medida en que involucra un derecho esencial de los sujetos. Frente a esto, Pablo Gentili (2009) sostiene:

No hay derechos por la mitad y no resulta consistente la idea de que los derechos colectivos se garantizan una vez que buena parte de los individuos se benefician de los mismos [...] El derecho a la educación, como derecho humano fundamental, o pertenece a todos, o no pertenece a nadie. (p. 50)

Es dentro del conjunto de estas instituciones que se encuentra nuestro objeto de estudio: el Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente (no excluyente) que, como veremos en el próximo apartado, experimenta varias marchas y contramarchas ante el derecho de la educación.

UN ESPACIO EDUCATIVO PARA GARANTIZAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

La primera característica presente en este espacio educativo se vincula con su creación.

En principio, a diferencia del “Bachi Mocha Celis”, este espacio toma forma como un proyecto impulsado desde el Ministerio de Educación y del Ministerio de Igualdad, Género y Diversidad: “es la primera vez en la historia de nuestro país y de Latinoamérica que se genera del propio Estado, esa es la diferencia, que tiene el aval de entrada” (entrevista 5, docente del Espacio Educativo Secundario Travesti,



Trans y Disidente, Rosario, marzo de 2022). El carácter estatal le otorga a este espacio educativo una originalidad única en este territorio. Por primera vez, el Estado plasma una política educativa específica para las personas disidentes e impulsa un espacio que contempla las particularidades de dicho colectivo. Si hasta el momento había puesto su atención en la exclusión educativa de los sectores más vulnerables por su condición de clase desarrollando una batería de políticas al respecto, en esta oportunidad, es en el cruce con el género y la sexualidad que cristaliza el Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente (no excluyente):

[es esta] una política pública en el marco de las acciones positivas vinculadas a la reparación histórica del colectivo Trans Travesti Disidente (TTD), sometido a diversas discriminaciones y violencias en ámbitos familiares, laborales, educativos, de salud, policiales, judiciales, entre otros, es una forma específica de garantizar la materialización de derechos (Ministerio de Educación, Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans, Disidente. Derechos para todes. <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/bachi-trans-2.pdf>).

Ahora bien, de acuerdo a los testimonios recolectados por medio de las entrevistas semiestructuradas, hemos constatado que existía una demanda previa de la comunidad travesti-trans sobre la creación de este espacio.

Yo vengo trabajando desde hace años con la comunidad travesti-trans de acá, de Rosario. Entonces con las compañeras ya estábamos pensando antes desde la militancia en la importancia de un bachi como el de Mocha Celis. Entonces, habíamos pensado, incluso lo teníamos bastante cerrado, en la posibilidad de esta EEMPA que es una escuela de la cual ingresaron allí muchas de ellas, de la comunidad travesti-trans, y que sabían que había ahí una cuestión de empatía bastante avanzada, y luego aparece esta propuesta desde el Ministerio (entrevista 4, docente del Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente, Rosario, marzo de 2022).

El EEMPA que nombra la entrevistada es la Escuela de Enseñanza Media para Adultos N° 1147, de carácter público y gratuito. Esta institución fue elegida como “base” del Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente porque cuenta con una historia que avala su compromiso y voluntad de acompañar trayectos escolares de personas expulsadas de otras escuelas. Contemplando esa experiencia previa y contando con la participación de muchas chicas trans y travestis graduadas en dicho EEMPA, es que se la elige como la institución adecuada para este fin: “es una escuela que ha acompañado varias trayectorias de chicas trans, a lo largo de estos años, y esto también viene de un proyecto propio de los colectivos y de la militancia de acá, de Rosario” (entrevista 4, docente del Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente, Rosario, marzo de 2022).

En este sentido, el origen que marca el surgimiento del espacio educativo posee una dinámica ambivalente entre las demandas de un grupo de la comunidad



travesti-trans y la materialización que el Ministerio de Educación y el Ministerio de Igualdad y Género realiza del mismo. Este doble parecer termina otorgándole a la experiencia áulica un tono activista y de militancia que excede lo exclusivamente estatal.

Esta escuela, este espacio, lo fuimos construyendo nosotres a medida que íbamos avanzando. Y lo construimos también en conjunto, en articulación con la comunidad travesti-trans, con el archivo de la memoria travesti-trans de Rosario y con diferentes espacios de militancia de Rosario. O sea, hay una parte de la construcción de este espacio que tiene que ver con la militancia, entonces esa es la parte de la letra chica, porque no podemos trabajar en soledad en una experiencia semejante (entrevista 4, docente del Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente, Rosario, marzo de 2022).

Por otro lado, una segunda característica que singulariza a nuestro objeto de estudio es el espacio físico en el cual se materializa. Así como lo especificamos en párrafos previos, este espacio, al ser una extensión áulica del EEMPA N° 1147, no desarrolla sus clases en la misma institución. En un convenio con el Centro Cultural La Toma, lxs estudiantes y docentes asisten día a día a un primer piso de lo que en algún momento fue el Supermercado Tigre S.A. El edificio cuenta con varias peculiaridades, la más significativa es que no pertenece al engranaje institucional escolar ni tampoco tiene dependencia del Ministerio de Educación. El funcionamiento en este espacio se sustenta en la Resolución N° 0531 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, donde se aprueba el modelo organizacional de extensión áulica en cooperativas, sindicatos, empresas, espacios de la comunidad social, entre otros, para la educación de adultxs atravesadxs por situaciones de vulnerabilidad.

Sobre por qué funciona en un espacio fuera del edificio escuela, hay como dos versiones. Una es que toda extensión áulica debe funcionar fuera de la escuela justamente porque se hacen en organizaciones no gubernamentales, en sindicatos, en distintos lugares [...] Y la otra es, también, te dicen que la carga simbólica que tienen las instituciones educativas podía llegar a ser un motivo para que les compañeros no elijan el cursado del espacio si nosotros lo llevábamos ahí (entrevista 5, docente del Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente, Rosario, marzo de 2022).

Así como lo avala el decreto en cuestión, las instituciones de esta naturaleza deben desarrollarse en espacios ajenos a lo escolar y esto no es un dato menor. De acuerdo a los estudios sobre pedagogía y arquitectura, Escolano (2000) esboza que la arquitectura escolar no es ingenua, puesto que su apariencia constituye una usina de símbolos, valores y alocuciones con ciertas intencionalidades. A su vez, coincidimos con Serra (2021) cuando afirma que la arquitectura “es un tipo de escritura, un texto cargado de significaciones, una parte del programa pedagógico,



en tanto forma silenciosa de enseñanza” (s/p). Entonces, ¿cómo interpretamos la apertura de este espacio escolar en La Toma?

El Centro Cultural La Toma se puso en funcionamiento como cooperativa en 2001, cuando lxs trabajadorxs del ex supermercado Tigre se hicieron cargo del establecimiento luego de que el comercio les adeudara varios meses de sus salarios. No obstante, la toma no fue a los fines de continuar con el supermercado, sino de abrir un espacio que nucleara un conjunto de proyectos cooperativos. Actualmente, además del Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente (no excluyente), también funcionan distintas propuestas culturales, sindicatos, programas de la Municipalidad, una galería de arte, el mercado popular, entre otras actividades que convierten a La Toma en un símbolo de lucha y resistencia popular. En principio, podemos considerar que la elección del espacio se debe, justamente, al carácter ecléctico de actividades que allí se desarrollan, pero también a su historia militante. En el abanico de movimientos sociales, el sexogénico resulta uno de los más combativos, a tono con la esencia de La Toma. En este sentido, consideramos que “lo escolar” o, mejor dicho, lo que entendemos por escuela va mucho más allá del edificio en su exclusiva materialidad, por cuanto lo arquitectónico excede al inmueble y va penetrando en otras áreas que están por fuera de las paredes de La Toma. Es por esto que tomamos prestado el concepto “conjunto escolar” brindado por Chiurazzi (2007), el cual nos habilita a pensar el espacio en dos dimensiones: por un lado, la arquitectónica propiamente dicha y, por el otro, en la vinculación con lo simbólico de su uso y el significado que lxs actorxs le atribuyen.

De acuerdo a lxs estudiantes entrevistadxs, la idea de cursar sus estudios en una institución ajena al sistema educativo ha sido una decisión acertada en tanto las tramas vinculares y pedagógicas que se tejen en los espacios escolares de las instituciones educativas formales de nivel medio para adultxs siguen siendo excluyentes. En tal sentido, consideran que este espacio focalizado es el adecuado para su proceso de escolarización dado que lxs docentes y el personal del Centro Cultural La Toma respetan su identidad de género autopercebida, escuchan sus voces y sus necesidades, son llamadx por su nombre, pueden ir al baño que desean, entre otros. Cuando les consultamos si les gustaría asistir a un espacio que funcione en una institución escolar propiamente dicha, sostuvieron:

Sí me gustaría, porque habría más visibilidad, y habría más apertura a la convivencia con el exterior y la aceptación sería como más aceptación a lo que estamos buscando y capaz le quitaría este carácter de excepción. Lo ideal sería que ya no haya divisiones, lo ideal sería eso, “lo ideal”, lo que pasa es que pasaría mucho tiempo [...] me parece bueno que estemos en el mismo edificio, pero por ahora aparte (entrevista 3, estudiante del Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente, Rosario, marzo de 2022).

Es algo que a mí me parece que a futuro que, sí tiene que ser así, que va a funcionar, pero primero creo que hay que prepararse, hay que seguir preparando a esta

camada de gente que está ahora porque hay mucha gente muy grande [...] Entonces me parece que hay que seguir aprovechando este espacio porque una persona de 50 años no va a querer ir a un secundario común (entrevista 2, estudiante del Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente, Rosario, marzo de 2022).

A su vez, una de ellas sostiene que el espacio:

Lo describiría como un inicio de oportunidades, si bien el año pasado fue un prototipo de algo que está creciendo y cada vez va a ser más grande, lo describo como un inicio de oportunidades para todas nosotras [...] y también tipo, poder darnos otra perspectiva y también darnos otras posibilidades de vida [...] lo veo como un campo para cuidarnos y para contenernos, que es algo que todas nosotras necesitamos [...] poder habilitarnos a terminar nuestros estudios, a poder tener un trabajo o poder seguir una carrera o lo que sea, me parece fantástico (entrevista 2, estudiante del Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente, Rosario, marzo de 2022).

Por su parte, sostenemos que los vínculos entre arquitectura y educación toman tonalidades diferentes de acuerdo a la población que allí asiste y las relaciones que entablan con dicho espacio, así como también con la propuesta pedagógica. La Toma es ese *espacio liminar*, como diría Diéguez (2014), que, por estar inserto en los intersticios del sistema educativo, cambia la configuración del tiempo, de las prácticas y las jerarquías. Lo establecido social y sexualmente se aleja de la heteronorma convencional e interpela constantemente desde la interrogación y lo desorbitante de “lo no normado”. Es aquí que las dimensiones institucionales le otorgan a la ESI un sentido estético, político-afectivo, e invita a lxs docentes a desplegar su capacidad creativa en la realización de estrategias didáctico-pedagógicas que van mucho más allá del campo disciplinar.

Incluso, este Espacio presenta el carácter pluriaño, en una misma aula trabajan dos cursos de diferente año *in situ*. Para lxs docentes entrevistadxs, esta particularidad representa un desafío, ya que se desarrolla el mismo contenido con diferentes grados de complejidad.

Acá nosotros tenemos la característica que funciona como pluriaño, pluriaño es lo que en la educación rural tenés el plurigrado, en un mismo físico, tenés estudiantes de primero, de tercero y de quinto año. Entonces un docente, por ejemplo, del área de ciencias sociales, está trabajando con estudiantes de esos tres años, entonces tenés que buscar la forma de dar algunos contenidos con diferente grado de complejidad, etc. (entrevista 4, docente del Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente, Rosario, marzo de 2022).

Trabajar en un aula cuya comunidad es heterogénea en sus aspectos sociales, sexogénicos pero también etario ofrece la posibilidad de reconfigurarla: “donde lo educativo se roza con la permeabilidad, la vulnerabilidad deliberada, las combinaciones inesperadas y los procesos de improvisación” (Flores, 2018, p. 149). El



Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente (no excluyente) vino para poner en cuestionamiento todas las figuraciones epistemológico-pedagógicas de la escuela moderna y ha obligado a un replanteo de las formas organizacionales de lo que se entiende por escuela. Lo heterogéneo, contrahegemónico, materializa en lo institucional pero también en las experiencias y trayectorias de quienes la habitan.

Los contenidos curriculares también son controversiales. Existe un problema generalizado en todas las escuelas de jóvenes y adultos y es que no se cuenta con lineamientos curriculares específicos, el último reglamento data de la década de 1970, por lo se encuentra desactualizado. Ante esta ausencia curricular, lxs actores institucionales aluden a la necesidad de una normativa específica para este nivel educativo, ya que por momentos se sienten un tanto desorientadxs.

Tratamos de trabajar un poco con los contenidos que ya venían desarrollando año a año en las EEMPAS, pero también ponerle nuestra propia impronta, porque había unas cuestiones que teníamos que re trabajar, porque teníamos unos contenidos muy desactualizados (entrevista 4, docente del Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente, Rosario, marzo de 2022).

Al respecto, se guían por la Resolución N° 340/18 CFE, la cual advierte: “que se incluya en los planes institucionales el enfoque integral de la Educación Sexual Integral, ya sea de manera transversal y/o a través de espacios curriculares específicos, así como en las normas que regulan la organización institucional” (Resolución N° 340/18 CFE).

Esta resolución lo que viene a traer son núcleos de aprendizaje prioritarios para todos los niveles en los cuales empiezan a aparecer algunos conceptos para poder empezar a trabajar que estaban muy desactualizados a lo que traían los lineamientos curriculares. Y también a esta posibilidad de pensar, que estos núcleos no están definidos como por espacios curriculares o, mejor dicho, como disciplinas, que también esa palabra que en educación ya no nos gusta tanto, que en educación estamos esperando que se cambie lo disciplinar, es decir, poder pensar un espacio curricular, que un poco de esa manera viene el nuevo cambio curricular de EEMPA, empezar a hablar de espacios curriculares (entrevista 4, docente del Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente, Rosario, marzo de 2022).

Siguiendo entonces con los pocos lineamientos curriculares con los que cuentan, lxs docentes desarrollan una propuesta pedagógica en donde los contenidos se tornan versátiles y conducidos por las experiencias de lxs estudiantes. No se busca aquí la reproducción ordenada de los saberes sino que se trata de una invitación a la pregunta, a la transformación de los contenidos hegemónicos y al compromiso crítico del conocimiento. En efecto, en nuestra observación participante hemos podido visualizar cómo, según la materia, se plantean ejes problemáticos o proyectos que se vinculan con los intereses de lxs estudiantes y con su condición



sexogenérica. Por ejemplo, para el 24 de marzo de 2022, Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia, en Historia se trabajó con las categorías de ciudadanía, disidencia y memoria. La docente armó un proyecto que contempla la denuncia que lxs activistas de la diversidad sexual vienen realizando desde hace años respecto de los crímenes contra personas LGBTTTTIQ+, a partir del cual se sostiene que fueron 30.400 lxs desaparecidxs. Esta consigna visibiliza a las 400 personas LGBTTTTIQ+ que se estima que fueron víctimas del terrorismo de Estado. Asimismo, haciendo alusión a esa misma materia, unx estudiante sostuvo: “me abrieron un montón la cabeza” (entrevista 2, estudiante del Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente, Rosario, marzo de 2022), para referirse a los contenidos abordados a partir de la historia del feminismo, del transfeminismo, del proceso de lucha travesti-trans, entre otros.

Así como lo establecen Warner y Berlant (2002), “la heterosexualidad implica tal cantidad de prácticas que no son sexuales que, en este momento, es inimaginable un mundo donde este compendio de normas hegemónicas no sea dominante” (p. 242). El saber en general y el saber escolar en particular resultan uno de los aspectos más influyentes del orden heterossexualizado. Establecido como currículum oculto (Jackson, 2001), ha operado silenciosamente en las configuraciones identitarias, sexuales y deseantes. Es en este sentido que lxs docentes que trabajan en este Espacio Educativo deben desarrollar un abanico de estrategias didáctico-pedagógicas que permitan deshacer estas operaciones culturales. Tal es el caso del docente de literatura. En la entrevista realizada sostuvo que, durante el primer año de trabajo, se centró en la construcción de un vínculo afectivo y amoroso con lxs estudiantes, donde se comenzó a generar un discurso no hegemónico y diverso. Al respecto, comentó: “encontrarme con este espacio popular me hizo dar cuenta que uno entra en contacto y en juego con otras cosas más que con el saber, que tiene que ver con lo afectivo, con esto de la pedagogía de la ternura” (entrevista 9, docente del Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente, Rosario, marzo de 2022). En diversas ocasiones afirmó que en este espacio secundario aprendió a reflexionar sobre sus prácticas, sobre lo que sucede en el aula y las respuestas que recibe de lxs estudiantes. En este proceso de reflexión constante, se encontró también con algunas situaciones que no esperaba, como rechazo a la lectura de materiales literarios o resistencias frente a algunas propuestas de trabajo. Justamente, en una dinámica contradictoria y particular, se ponen en práctica las estrategias didácticas pedagógicas que lxs docentes desarrollan para garantizar la inclusión, siendo la práctica reflexiva (Schön, 1992; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992) un proceso que posibilita repensar las propuestas de enseñanza que se llevan adelante.

Trabajar con la ESI como una propuesta estética, político-afectiva, le otorga a la clase una configuración en la cual el conflicto y la intervención crítica son una constante. Otrxs de lxs docentes entrevistadxs comentó que el primer día de clases les llevó una encuesta para saber con qué nombre se autopercebían, conocer el recorrido previo por las instituciones educativas, entre otras cuestiones. Refiere que en el aula constantemente se desarrollan debates que atraviesan a la educación sexual



integral y que, en muchas ocasiones, no cuenta con la totalidad de herramientas que necesita para su abordaje. Entre las situaciones que detalla, se encuentra:

una vez una piba dice [...] mi hermana fue víctima de una red de trata, la pudimos rescatar... te explota la cabeza, porque vos, ¿qué le vas a decir? Porque parece que eso es algo que les pasa a otras, ¿viste? (entrevista 8, docente del Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente, Rosario, marzo de 2022).

Este testimonio, que es uno entre muchísimos, nos alerta sobre la experiencia de enseñar desde la disidencia sexual, la cual no consiste únicamente en la transmisión de contenidos curriculares, sino también en el desarrollo de “dinámicas metodológicas carroñeras, porque trabaja con los desechos disciplinares y se nutre de saberes y experiencias que no están autorizadas ni consolidadas, sino más bien abiertas a las errancias crítico-creativas de sus inestables y desvariados imaginarios sexuales” (Flores, 2018, p. 155).

Finalmente, observamos que las paredes del Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente (no excluyente) son performáticas (Butler, 2002). En el espacio donde se desarrolla la extensión áulica hay afiches colgados que expresan los deseos de lxs estudiantes en torno a la pregunta ¿qué queremos? y ¿qué no queremos? Sobre el primer interrogante, se leen respuestas como: “un lugar del encuentro, del deseo, de la comunicación, del amor, de la ternura, queremos ser libres”. En cuanto a la segunda consulta, se visualiza: “no queremos ser discriminadxs, que nadie se sienta mal, que nadie abandone”. Finalmente, en el centro del afiche, dice: “vamos por más, queremos ser libres”. La apelación al deseo de libertad la encontramos también en una bandera que cuelga a lo largo de una de las paredes del aula. La misma sostiene: “el saber es libertad” y la firman lxs estudiantes del Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente (no excluyente). Según Butler (2002), la performatividad “no debe entenderse como un acto singular y deliberado, sino antes bien como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra” (p. 18). Los aportes de esta filósofa habilitan a pensar la importancia de la reiteración de las palabras en la cual el sujeto “asume, se apropia, adopta una norma corporal, no como algo a lo que, estrictamente hablando, se somete, sino también, como una evolución en la que el sujeto [...] se forma en virtud de pasar por ese proceso de asumir sexo” (Butler, 2002, p. 11). En este sentido, los mensajes dispuestos por todo el salón resultan una práctica transformadora para quienes lo transitan. No olvidemos que son personas que vienen de vivir años de discriminación y violencias en los cuales sus voces fueron fagocitadas por las normas sexogénicas convencionales; aquí pueden expresarse, tener deseos, sueños y proyectar una vida diferente.

Sumado a eso, entre los núcleos de aprendizajes prioritarios para el nivel secundario que detalla la Resolución N° 340/18, se encuentran las distintas maneras de ser joven según los contextos y las experiencias de vida, la construcción de la identidad y los proyectos de vida, el derecho de las personas a vivir su sexualidad de acuerdo a sus convicciones y preferencias en el marco del respeto por lxs



otrxs, entre otros. En este sentido, vemos que las paredes del Espacio Educativo hablan de la educación sexual integral, sobre las cuales las palabras escritas se expresan a través de banderas y carteles.

El abordaje de los contenidos vinculados con los intereses, las problemáticas y la perspectiva del colectivo LGBTTTTIQ+, el modo de construir el vínculo entre docentes y estudiantes, el acompañamiento permanente y personalizado de las trayectorias escolares hacen que lxs estudiantes realicen un tránsito significativo por la escuela, lo cual abre otras experiencias posibles.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de esta investigación hemos podido analizar los mecanismos de exclusión que operan en las escuelas modernas con respecto a aquellas personas que no se identifican con el género hegemónico. Diferentes dispositivos, tales como las formas de nombrar, el currículum oculto, la disposición de los baños, las formas vinculares, los contenidos heteronormados, entre otros, se ejercen como fuerzas opresoras hacia las identidades de género, cristalizando en trayectorias escolares interrumpidas.

De este modo, el derecho a la educación no es garantizado de manera universal, situación que provoca la emergencia de nuevas experiencias educativas que, nacidas al calor del activismo y la militancia, se ocupan de incluir a colectivos históricamente vulnerados. El Espacio Educativo Secundario Travesti, Trans y Disidente (no excluyente) tiene como especificidad que se enmarca en el Sistema Educativo Formal, lo cual le otorga ciertas características comunes al resto de las escuelas secundarias para adultos de la Provincia de Santa Fe. Observamos que el espacio se desarrolla con el impulso de docentes y estudiantes, en él prima el despliegue de estrategias inclusivas y afectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje hasta la reconfiguración de los contenidos de acuerdo a los estudios de género y *queer*.

En este marco, la ESI es planteada como una propuesta estética, político-afectiva que busca reconfigurar el formato escolar moderno, y en esto consiste la particularidad de este espacio. Si bien su origen ha estado impulsado por los movimientos sexogenéricos, el Estado se ocupó de hacer realidad ese impulso, aunque eso signifique poner en tensión las propias lógicas de las disposiciones estatales de la escuela hegemónica. En este caso, el espacio secundario se transforma en un ámbito que cobija, enseña, crea vínculos y construye un tránsito amoroso y cuidado por el sistema educativo formal; pero también interpela, incomoda, deshace verdades político-pedagógicas y no escapa a las contradicciones.

Finalmente, coincidimos con Pecheny (2021) cuando afirma que “pasaron muchas décadas y muchas luchas para que esas experiencias puedan ser incluso designadas como específicas, comunes o compartidas, e injustas, y designadas con un nombre (sustantivo, adjetivo): travestis y trans” (p. 13). Esperamos que el paso del tiempo sea más justo para ser incluidas en lo común.



REFERENCIAS

- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Báez, J. M. (2013). “Yo soy”, posibilidad de enunciación de las sexualidades en la escuela. *Polifonías. Revista de Educación*, (2, abril-mayo), año II, 114-126.
- Barrancos, D. (2014). Géneros y sexualidades disidentes en la Argentina: de la agencia por derechos a la legislación positiva. *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 11(2), 17-46.
- Bello Ramírez, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate Feminista*, (55), 104-128.
- Berkins, L. (2003). Un itinerario político del travestismo. En D. Maffia (comp.), *Sexualidades migrantes: género y transgénero*. Buenos Aires: Feminaria.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.
- Cano, V. (2018). *Poéticas afectivas. Apuntes para una re-educación sentimental*. Buenos Aires: Galerna.
- Diéguez, I. (2014). *Escenarios liminales. Teatralidad, performances y política* (edición ampliada). Realizada en colaboración con el Gobierno del Estado de Querétaro, Instituto Queretano de Cultura y el Gobierno del Estado de San Luis Potosí, Secretaría de Cultura.
- Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Flores, V. (2018). Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer. En B. Hooks, D. Britzman y V. Flores. *Pedagogías transgresoras II*. Santa Fe: Bocavulvaria Ediciones.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), 19-57.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Jackson, P. W. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid: Editorial Morata.
- Maffia, D. (2001). *Ciudadanía sexual*. Buenos Aires: Feminaria.
- Maffia, D. (2006). *Cuerpo y ciudadanía*. Buenos Aires: Instituto Hannah Arendt.
- Maffia, D. (comp.). (2003). *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Buenos Aires: Feminaria.
- Martínez, J. y Vidal-Ortiz, S. (comps.). (2018). *Travar el saber: educación de personas trans y travestis en Argentina: relatos en primera persona*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Ministerio de Educación, Provincia de Santa Fe, Educación Sexual Integral. (s/f). *Espacio secundario travesti, trans y disidente. Derecho para todes*. <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/bachi-trans-2.pdf>
- Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad. (2020). Plan Nacional de Igualdad en la Diversidad 2021-2023. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/09/plan_nacional_de_igualdad_en_la_diversidad_2021-2023.pdf



- Mocha Celis. Tejiendo igualdad. ¿Quiénes somos? (s/f). <https://mochacelis.org/>
- Morgade, G. (2012 [2001]). *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Morgade, G. (comp.). (2021). *ESI y formación docente. Mariposas Mirabal: experiencias en foco*. Rosario: Homo Sapiens.
- Morgade, G. (coord.). (2016). *Educación Sexual Integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Pecheny, M. (2021). Prólogo. En M. Boy, M. F. Rodríguez y M. A. Dellacasa (comps.), *Experiencias travestis y trans: diálogos entre la organización colectiva, el territorio y la universidad*. José C. Paz: Edunpaz.
- Rodríguez Gustá, A. L. (2008). Las políticas sensibles al género: variedades conceptuales y desafíos de intervención. *Revista Temas y debates*, 16, 109-129.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Scott, J. W. (1999). *Gender and the Politics of History*. Nueva York: Columbia University Press.
- Serra, M. F. (2021). Configuraciones espaciales en la escuela secundaria rural argentina. El caso de una escuela cordobesa. *Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación*, (7).
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de la política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, (52), 2-17.
- Warner, M. y Berlant, L. (2002). Sexo en público. En R. M. Mérida Jiménez (ed.), *Sexualidades transgresoras: Una antología de estudios queer* (pp. 229-262). Barcelona: Icaria Editorial.
- Zimmermann, L. S. (2020). *Experiencias educativas de la comunidad travesti-trans dentro del Bachillerato Popular Mocha Celis*. [Tesis de grado, Universidad Nacional de San Martín]. Repositorio Institucional UNSAM. <https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/1600>

NORMATIVAS

- Constitución de la Nación Argentina, 1853 (Argentina).
- Declaración Universal de Derechos Humanos, ONU, 1948. https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Ley N° 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 27 de diciembre de 2006. Boletín Oficial de la República Argentina N° 31062.
- Ley N° 26.150 de 2006. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 23 de octubre de 2006. Boletín Oficial de la República Argentina N° 31017.
- Ley N° 26.618 de 2010. Matrimonio Civil (Matrimonio Igualitario). 21 de julio de 2010. Boletín Oficial de la República Argentina N° 31949.
- Ley N° 26.743 de 2012. Identidad de Género. 23 de mayo de 2012. Boletín Oficial de la República Argentina N° 32404.



- Ley N° 27.234 de 2015. Violencia de Género. Educar en Igualdad: Prevención y erradicación de la violencia de género. 30 de diciembre de 2015. Boletín Oficial de la República Argentina N° 33288.
- Ley N° 27.636 de 2021. Promoción del Acceso al Empleo Formal para las Personas Travestis, Transexuales y Transgénero “Diana Sacayán-Lohana Berkins”. 8 de julio de 2021. Boletín Oficial de la República Argentina N° 27636.
- Ley N° 13.902 de 2019. Inserción y estabilidad laboral de personas travestis, transexuales y transgénero, alentando su contratación y empleo en el sector público y privado. 27 de noviembre de 2019. Boletín Oficial de la Provincia de Santa Fe N° 30020.
- Resolución N° 0531 de 2010 [Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe]. Programa de formación en Educación Sexual Integral. 7 de mayo de 2010.
- Resolución N° 2529 de 2013 [Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe]. Identidad de género en el sistema educativo. 3 de diciembre de 2013.
- Resolución N° 340 de 2018 [Consejo Federal de Educación]. Anexo. 22 de mayo de 2018.
- Resolución N° 955 de 2021 [Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe]. Modificación de los registros y/o documentos escolares según la identidad de género autopercebida. 24 de agosto de 2021.

Recepción: 18/08/2022

Aceptación: 12/12/2022



Rosse Marie Vallejos Gómez,* Marcela Palma Troncoso**
y Gretel Coll Coronado***

Las brechas digitales que evidenció la pandemia, una aproximación desde futuros profesores chilenos

RESUMEN

El objetivo de este estudio es analizar las diferentes experiencias de práctica profesional de profesores en formación en establecimientos educacionales públicos y privados de la ciudad de Concepción (Chile) durante la pandemia, abriendo un diálogo entre las características del establecimiento y las percepciones sobre las prácticas realizadas en ellos. La metodología utilizada responde a un enfoque mixto de tipo concurrente. El instrumento empleado fue un cuestionario que constó de dieciséis preguntas. Los principales resultados apuntan a problemas relativos a los recursos tecnológicos, a las características de la modalidad virtual, a la falta de preparación para la enseñanza remota, y, por otro lado, se destaca la importancia de la figura del profesor mentor en este proceso de los profesores en formación. Las conclusiones de este estudio destacan una importante brecha digital en los procesos de enseñanza virtual que se dieron en establecimientos públicos respecto a los privados, destacándose la figura del profesor mentor en los acompañamientos, con un perfil que varía según el tipo de establecimiento. Lo

* Profesora de Filosofía por la Universidad de Concepción. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Académica del departamento de currículum e instrucción y Coordinadora General de Prácticas Pedagógicas de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, Chile. Correo electrónico: rovallejos@udec.cl

** Profesora de Filosofía por la Universidad de Concepción y magíster en Evaluación para el aprendizaje. Académica del departamento de currículum e instrucción de la Universidad de Concepción, Chile. Correo electrónico: mpalmat@udec.cl

*** Profesora de Filosofía y magíster en Educación por la Universidad de Concepción. Coordinadora administrativa del área de Formación Práctica, FID y profesional de la Coordinación General de Prácticas Pedagógicas de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción. Correo electrónico: gretelcoll@udec.cl

antes expuesto permite proyectar desafíos en dos líneas que contribuyan a acortar las brechas digitales establecidas: la formación inicial de profesores y la generación de políticas públicas en atención del sistema escolar público.

PALABRAS CLAVE

Brechas digitales ▪ formación inicial docente ▪ pandemia ▪ enseñanza remota ▪ prácticas pedagógicas virtuales

TITLE

The digital gaps evidenced by the pandemic, an approach from future Chilean teachers

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the different experiences of professional practice of teachers in training in public and private educational establishments of the Concepción commune during the pandemic, establishing a dialogue between the characteristics of the institution and the perceptions about the practices carried out in them. The methodology used responds to a mixed concurrent approach. The instrument used was a questionnaire consisting of 16 questions. The main results point to problems related to technological resources, the characteristics of the virtual modality, the lack of preparation for remote teaching, and, on the other hand, the importance of the mentor teacher figure in the professional development process of teachers in training. The conclusions of this study highlight a significant digital gap of virtual teaching processes that occurred in public establishments versus private institutions, emphasizing the role of the mentor teacher in the accompaniments, with a profile that varies depending on the type of establishment. The aforementioned allows us to project challenges along two lines that contribute to reducing the established digital gaps: the initial training of teachers and the generation of public policies addressing the public school system.

KEYWORDS

Digital gaps ▪ initial teacher training ▪ pandemic ▪ remote teaching ▪ virtual pedagogical practices

INTRODUCCIÓN

La actual emergencia sanitaria asociada al covid-19 irrumpió en todo el mundo complicando los distintos escenarios y, particularmente, el del sistema escolar, en donde la suspensión de la presencialidad abrió paso a la demanda de una virtualización de los procesos educativos, exponiendo así la diferencia en el acceso y el manejo de las tecnologías. Esta brecha digital desafía el cumplimiento de los objetivos educativos. Muñoz-Barahona (2021) nos da un claro pie de inicio respecto



a la situación particular que encontramos en Chile, “Educación 2020 de Chile (2020) señala que los establecimientos educacionales no estaban preparados para desarrollar clases en modalidad online, por lo cual han improvisado la forma de continuar con sus procesos formativos” (p. 84).

Es por ello que el cambio más radical se da dentro de las aulas, generando nuevas formas de interacción. Esta interacción directa entre estudiantes y docentes se ha puesto en tensión frente a este nuevo contexto. En esta línea Muñoz-Barahona (2021) comenta que:

el docente es la clave educativa en esta pandemia, por ello es fundamental entender que las TIC son primordiales para la innovación educativa, pero si no van acompañadas de una buena planificación pedagógica, así como de estrategias y recursos innovadores sería un desperdicio de tecnología; es decir se educa para hoy con metodologías de ayer, esperando que los estudiantes rindan en el mañana. (p. 85)

Frente a estas nuevas prácticas en las aulas virtuales, y al enfrentarse a las diversas subjetividades, tanto de estudiantes como de docentes, se pueden encontrar distintas respuestas y/o modos de adaptación, ya que “las modificaciones en las dinámicas de estudio alteran la estabilidad anímica de los sujetos; lo que provocó una afectación emocional en estudiantes de primaria, secundaria, nivel medio superior y superior” (Castillo et al., 2021, p. 123).

Lo antes expuesto toca y desafía también a la Formación Inicial Docente, en adelante FID, la cual contempla distintos escenarios formativos, siendo uno de ellos, y quizá el más relevante, el de la formación práctica. Allí el futuro profesor ejecuta y desarrolla los distintos saberes teóricos que ha ido adquiriendo a lo largo de su formación. A partir de esta experiencia los futuros profesores vivenciaron y han dado cuenta de sus apreciaciones sobre cómo las brechas digitales afectaron los procesos formativos, tanto propios como de sus estudiantes.

MARCO REFERENCIAL

Castañeda y Vargas (2021) se refieren al contexto de enseñanza virtual en emergencia sanitaria como Enseñanza Remota de Emergencia (ERT por sus siglas en inglés), la cual abarca “todos los niveles educativos. Esta definición lleva a entender que la formación se realiza bajo el uso de herramientas tecnológicas que permitan llegar a la mayoría de los estudiantes”; es un tipo de instrucción alternativa y temporal que surge a partir de la crisis actual y que proporciona acceso a materiales de enseñanza (p. 17). No obstante, este tipo de enseñanza debe entenderse como una solución pasajera en la que los docentes cuentan con recursos mínimos y poco tiempo de planificación.

Losada-Sierra y Villalba (2021) identifican tres grandes desafíos e inquietudes que permiten comprender a su vez los desafíos y conflictos de la enseñanza

virtual en contexto de pandemia: falta de preparación de las instituciones y de los docentes para el desarrollo de programas virtuales, diseño de programas y evaluación virtual, obligatoriedad de funcionar bajo modelos virtuales aun cuando los recursos tecnológicos y el internet no son accesibles a todos, encontrar la forma en que los procesos educativos asumen su repercusión ética de la vida en sociedad.

Lo antes descrito también impacta la formación inicial de profesores, que según la definición del Ministerio de Educación en Chile es entendida como “una preparación para que el futuro docente realice un buen trabajo, al inicio de su vida profesional” (Castro, 2017, p. 15), para lo cual requiere recibir aprendizajes vinculados a conocimientos y habilidades que le permitan dar cuenta de los desafíos de la actualidad.

Respecto a lo anterior, Pavié (2012) advierte:

se puede decir que hay una ausencia de política de mediano y largo plazo en relación con la cantidad y calidad de formación docente, hecho que se ha dejado en evidencia con medidas de mejoramiento que se han calificado como improvisadas y esporádicas. (p. 202)

En consonancia con lo antes expuesto, Vezub (2014), en un análisis de distintos programas de formación de docentes en Latinoamérica, observa que a pesar de las diferencias que se encuentran en estos, hay un punto común, y es que “muestran la preocupación de los países por la formación de docentes que ‘puedan hacer’, es decir, que sean capaces de actuar, de tomar decisiones fundadas y de indagar sobre sus prácticas educativas” (p. 37).

Dentro de la ruta formativa del futuro profesor, existe la práctica profesional como una instancia curricular integradora de distintos saberes disciplinarios, pedagógicos, didácticos, con un enfoque teórico-práctico que busca permitir a los estudiantes demostrar las competencias requeridas para organizar y llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La práctica profesional está compuesta por la tríada formativa, la cual reúne a tres actores clave: profesor tutor de la universidad, estudiante en práctica y profesor mentor del sistema escolar.

Mena et al. (2020) señalan que “la práctica constituye un espacio fértil para el desarrollo de competencias de los tres actores directamente involucrados: estudiante, profesor colaborador y supervisor” (p. 16), lo que en la Universidad de Concepción entendemos como tríada formativa.

En este proceso de formación práctica se genera una relación entre la escuela y la universidad que guarda en sí una visión más tradicional que intenta avanzar hacia nuevas formas de vinculación. En palabras de Álvarez y Osorio (2014),

[L]a tradicional percepción, no exenta de verdad, de que la universidad está demasiado escorada hacia la investigación y la escuela hacia la enseñanza, de tal manera que solo se producen intercambios entre estas instituciones cuando una



precisa de la otra, han generado dinámicas de colaboración mutua, en general, muy escasas. (p. 216)

Al respecto Esteve (2013) aporta que “es importante resaltar la idea de que no se puede avanzar como grupo si no existe un objetivo de mejora compartido. Para ello, es necesario concretar y compartir, ya desde el inicio, un centro de interés” (p. 208).

Como resultado de su investigación sobre la relación universidad-escuela, Álvarez y Osorio (2014) resuelven que:

la relación entre Universidad y Escuela es una puerta abierta al establecimiento de conexiones teoría-práctica que es preciso destacar por las numerosas mejoras que permite introducir en universidad y escuela: mejora de la práctica docente, reparto de la capacidad de decisión, del poder, establecimiento de proyectos comunes que antes no existían. (p. 224)

Díaz y Bastías (2013) afirman: “se concibe la práctica como motor de la formación inicial y continua, en tanto esta vertebrada el plan curricular, tanto horizontal como verticalmente, favoreciendo así una comprensión más global y compleja de la realidad” (p. 302), esto es, estructurado en consideración de la presencialidad.

En una investigación junto a profesores mentores y futuros profesores en práctica, Díaz y Bastías (2012) recogen el concepto de lo que implica ser Mentor(a) para los propios docentes, los cuales “definen mentoría como un proceso de guía y apoyo y de crecimiento mutuo y como una relación establecida entre quien sabe más (profesor-mentor) y quien está aprendiendo (profesor-estudiante)” (p. 249).

Cabe destacar que cada Profesor(a) Mentor(a) puede intervenir de distintas formas en el modo en que se desarrolla el proceso de práctica. Díaz y Bastías (2013) muestran tres posibles tipos de intervenciones:

- Intervención directiva: Profesor Mentor es quien dirige el proceso de intervención, el estudiante en práctica solo ejecuta según las indicaciones de su mentor.
- Intervención alternativa: el Profesor Mentor plantea una multiplicidad de alternativas para la intervención por medio de retroalimentación, así dentro de estas alternativas el estudiante en práctica puede seleccionar la que le parezca más apropiada. Aún hay cierto control sobre el estudiante en práctica, pero es menos directivo.
- Intervención no directiva: el Profesor mentor usa “un discurso propio de un profesional experto, comprensivo, reflexivo y flexible, con el propósito de facilitar el proceso de exploración y desarrollo profesional del estudiante-profesor” (p. 308).

En este último caso, la relación tiene un carácter más horizontal.

METODOLOGÍA

El estudio responde a un enfoque mixto de tipo concurrente (Sampieri et al., 2014), por cuanto este posibilita una mayor profundidad en la comprensión del fenómeno investigado, al permitir obtener datos tanto cualitativos como cuantitativos en una misma etapa de recolección, acerca de las experiencias de las prácticas profesionales en contextos de pandemia. Para ello se utilizó un cuestionario que constó de 16 preguntas, 8 de tipo cerrado, que buscaron medir, a través de una escala Likert, el grado de acuerdo frente a afirmaciones sobre el cumplimiento de los objetivos, los lineamientos y adecuaciones realizadas por la universidad a las prácticas en contexto de pandemia, la comunicación fluida con profesores guías y mentores, así como el cumplimiento de las expectativas personales sobre esta etapa formativa. Por otro lado, las 8 preguntas abiertas del instrumento buscaron información cualitativa acerca de las experiencias de los futuros profesores en la práctica virtual, y en específico, las que serán presentadas en este artículo, comentarios de la realización de las clases en formato virtual y el acompañamiento del profesor mentor a su proceso de práctica profesional.

El análisis se efectuó considerando un enfoque mixto, según el tipo de datos obtenidos en las distintas preguntas del instrumento (Sampieri et al., 2014), estableciendo además comparaciones, a partir de lo pautado en el objetivo del estudio, que es examinar las diferencias de las experiencias de práctica profesional en pandemia realizadas en centros educativos públicos y privados de la comuna de Concepción, y entablando un diálogo entre las características del centro y las percepciones sobre las prácticas llevadas a cabo en ellos, sumadas a la modalidad virtual en las que se efectuaron.

La encuesta fue respondida voluntariamente por 42 estudiantes de la última etapa de formación de pedagogía de la Universidad de Concepción, la cual implicaba dictar clases a estudiantes del sistema escolar en modalidad virtual. De ellos, el 54,7% se vinculó con establecimientos públicos, y el 45,3% con establecimientos privados, en dicha etapa formativa. Según los datos aportados, las plataformas utilizadas por los futuros profesores fueron Zoom y Google Meet en ambos tipos de establecimientos (Gráfico 1). Es importante considerar este dato, desde una perspectiva comparativa, para poder determinar la igualdad o desigualdad de condiciones en las que, al menos en términos de plataformas, se desarrolló el trabajo pedagógico de los futuros docentes encuestados.

RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados por tipo de establecimiento: públicos y privados. En primer lugar, se presentarán las respuestas a las preguntas cerradas del instrumento, referidas a la percepción general de los profesores en formación, y luego las respuestas a las preguntas abiertas, relacionadas con los comentarios



sobre su apreciación acerca de lo que consideraron más relevante de las clases en formato virtual y el acompañamiento que el profesor mentor realizó.

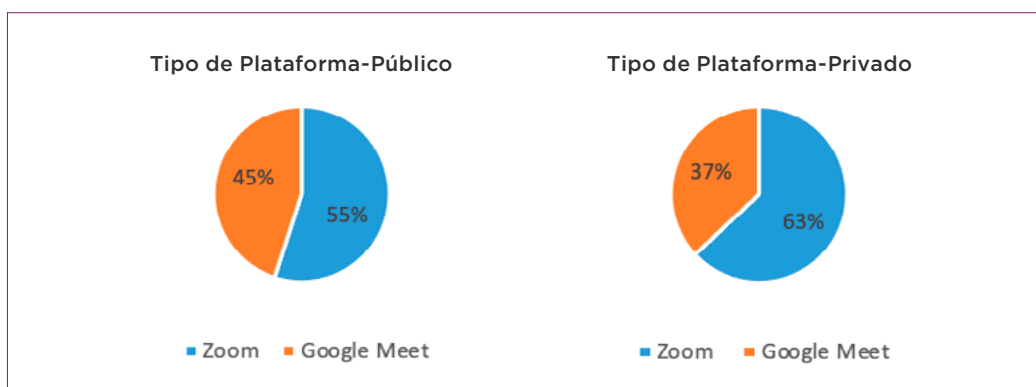
I. RESULTADOS. RESPUESTAS A PREGUNTAS CERRADAS

Estas respuestas corresponden a 8 afirmaciones de una Escala Likert, en las que los sujetos respondían escogiendo una de las alternativas de respuestas (*de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo*), las que buscan recoger información sobre la percepción general del profesorado en formación en cuanto al desarrollo de las prácticas profesionales en contexto de pandemia.

El Gráfico 2 ilustra la diferencia en las apreciaciones de aquellos profesores en formación que realizaron sus prácticas profesionales en establecimientos públicos y privados, la cual se advierte más negativa en los primeros. Sobre el grado de acuerdo con las afirmaciones presentadas, llaman particularmente la atención las respuestas sobre el cumplimiento de los objetivos propuestos para las prácticas. Aquellos que efectuaron prácticas en establecimientos públicos se manifiestan en un 39% de acuerdo, un 9% en desacuerdo, siendo un 52% los que no emiten juicio sobre ello. Por otro lado, quienes desarrollaron su práctica final en establecimientos privados, manifiestan en un 78% estar de acuerdo con el cumplimiento los objetivos. Lo anterior es similar a lo que ocurre con las expectativas que tenían de sus prácticas profesionales, el 35% de quienes desarrollaron sus prácticas en centros educativos públicos están de acuerdo, y un 48% no emite juicio, en contraste con los establecimientos privados, en los que el 67% manifiesta que la práctica sí cumplió sus expectativas.

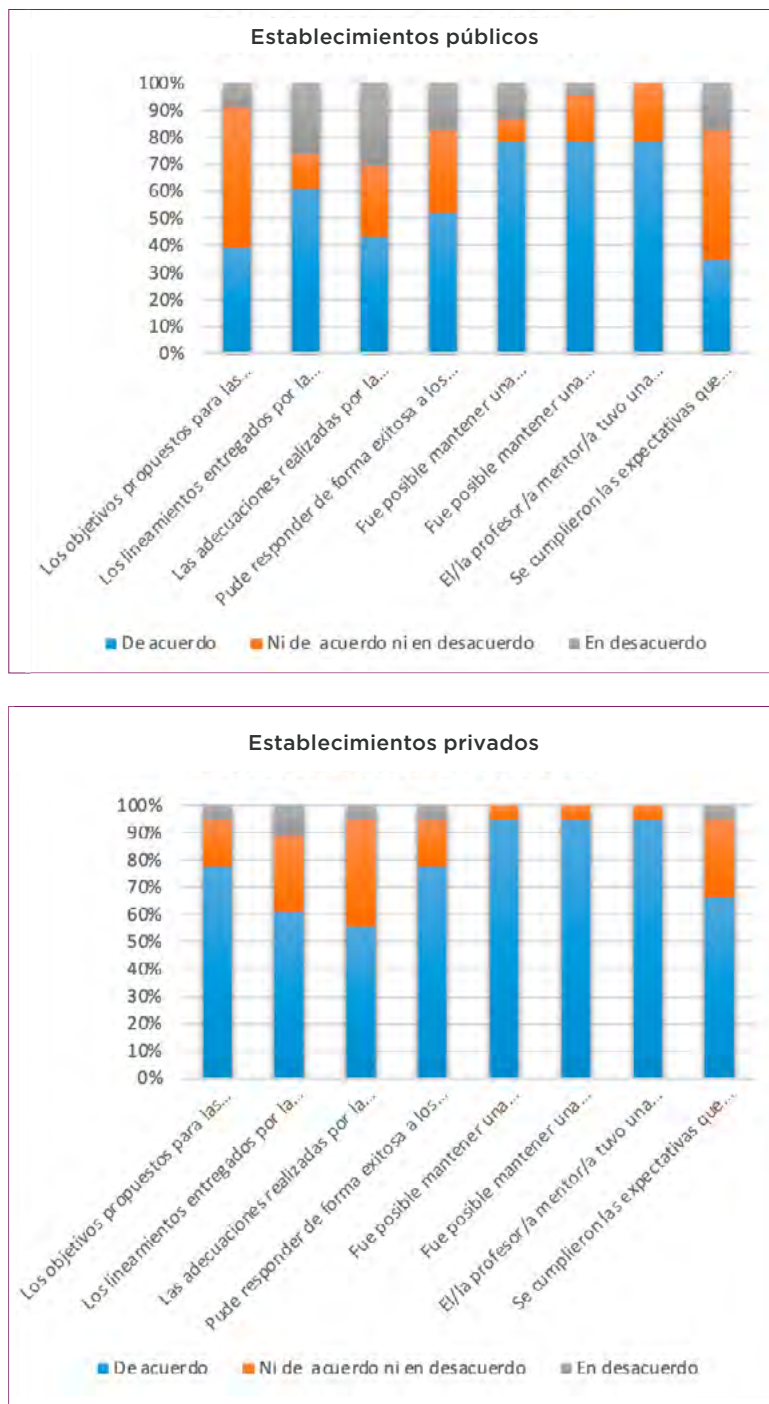
En los ítems que abordan la especificidad y precisión de los lineamientos entregados por la Universidad para el desarrollo de la última etapa formativa, y la pertinencia de las adecuaciones según el contexto en que se realizarían, se aprecia una clara diferencia en las percepciones de los futuros profesores, pues en los públicos estos porcentajes rondan el 30% (un 26% para la primera afirmación, y un

*Gráfico 1. Plataformas utilizadas en las prácticas profesionales
por tipo de establecimiento*



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 2. Resultados de la percepción general de los profesores en formación sobre la realización de la práctica profesional, por tipo de establecimiento



Fuente: Elaboración propia.

30% para la segunda), mientras que en los colegios privados son más bajos, 11% y 6%, respectivamente.

Respecto a la percepción en la gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los establecimientos educativos, los futuros profesores coinciden en que aquellos establecimientos públicos enfrentaron dichos procesos de manera



deficiente en comparación a aquellos establecimientos que son privados. Para indagar en la fundamentación de estas percepciones es que a continuación se exponen los principales resultados asociados a las respuestas de las preguntas abiertas.

II. RESULTADOS. RESPUESTAS A PREGUNTAS ABIERTAS

En este ítem del cuestionario se responde a preguntas abiertas sobre los aspectos más significativos de las clases virtuales en el marco de la práctica final en el sistema escolar y, por otro lado, a preguntas referidas a las características del acompañamiento realizado por el/la profesor/a mentor/a en dicha práctica.

A partir de las respuestas de los entrevistados, es posible distinguir dos ejes temáticos. A saber: experiencia en el dictado de clases virtuales, y el segundo, características del acompañamiento del profesor mentor. Sobre estos resultados se traza una comparación de los hallazgos en la información proporcionada por los profesores en formación encuestados según el tipo de establecimiento.

Tema 1. Apreciación de la realización de clases en formato virtual

1.1. Problemas relativos a los recursos tecnológicos

Los problemas de conexión a internet son más recurrentes para los profesores en formación que desarrollaron sus prácticas en establecimientos públicos. La mala calidad de la señal de internet y, en particular, los dispositivos utilizados para las clases aparecen como aspectos que no solo dificultaron la realización de las prácticas profesionales, sino que también afectaron el aprendizaje de los estudiantes en dichos establecimientos educativos. Estos problemas finalmente repercuten en la asistencia a las clases sincrónicas, ya que no pueden conectarse, o se conectan intermitentemente, lo que implica que deben generarse estrategias complementarias para nivelar los procesos y retroalimentar la enseñanza. Lo anterior se aprecia en las siguientes citas:

Es difícil, sobre todo en un establecimiento donde los chicos no tienen 100% conectividad, ya sea por falta de herramientas o internet, el no poder verlos a las caras dificulta mucho el proceso y la baja participación tampoco ayudan [...] (profesor en formación 20).

El desarrollo de las clases depende mucho de los recursos de los alumnos. Algunos alumnos usan el celular y otros el computador. Lo cual muchas veces impide el acceso a plataformas o material, esto impacta negativamente en la participación y realización de actividades (profesor en formación 13).

[...] En primer lugar, el manejo de las TIC por parte de los docentes, apoderados y estudiantes es limitado, existe mucha desinformación y falta capacitación [...] (profesor en formación 11).



Muchas de las situaciones vivenciadas por los profesores en formación de este tipo de establecimientos generaron estrés, por la falta de condiciones para la realización de clases:

Fue un poco complejo inicialmente, pero por temas externos (conexión a internet, apagones de luz, etc.), y en ocasiones me sentí frustrada por no tener respuesta de los estudiantes, ante preguntas o actividades realizadas. Pero en lo demás, creo que los supe manejar acorde a la situación (profesor en formación 32).

Por otro lado, los profesores en formación que dictaron clases virtuales a los estudiantes de establecimientos privados evidencian este aspecto en menor medida, y en específico referido a la señal de internet,

La caída de conexión que tienen muchos estudiantes dificulta el proceso de enseñanza de ellos y las clases se vuelven más lentas a mi parecer, pero aun así se pueden realizar muchas actividades y usar la tecnología a nuestro favor (profesor en formación 32).

Tabla 1. Comparación subtema 1

Establecimiento público	Establecimiento privado
· Problemas con los dispositivos utilizados por los estudiantes para conectarse a las clases sincrónicas · Problemas con la señal de internet · Estudiantes que no se pueden conectar	· Problemas con la señal de internet

Fuente: Elaboración propia.

1.2. Problemas asociados a las características de la modalidad no presencial

Un aspecto en el que hay coincidencia guarda relación con la falta de interacción pedagógica que provocan las clases virtuales, lo que genera en los profesores en formación dudas acerca de los aprendizajes que están logrando sus estudiantes, impidiendo un monitoreo que les permita tomar decisiones pedagógicas sobre la enseñanza, pues incluso se cuestiona si esos estudiantes prestan o no atención a la clase, lo que, en el caso de los establecimientos públicos, también se relaciona con la falta de apoyo familiar.

Las grandes dificultades [son] captar la atención de los estudiantes y hacer que tengan un buen recibimiento a las tareas o actividades para el hogar, en su mayoría



no las hacían ya sea porque se olvidaban, porque no tenían quien los apañase haciendo, etc. (profesor en formación 8).

Se dificulta la interacción con los estudiantes, ya que estos muchas veces no pueden acceder al micrófono o cámara, porque su señal es muy débil. Incluso actividades no se pueden efectuar por la propia señal de las docentes (profesor en formación 12).

Lo más difícil es hacer que los alumnos participen en clase, sobre todo cuando uno no está viendo ni sus caras y ni siquiera sabe si en verdad se encuentran ahí detrás de la pantalla; muchas veces me ha pasado que pareciera que estoy haciendo una clase con 3-4 alumnos y en realidad según Zoom hay 10 conectados (profesor en formación 23).

Para el caso de las prácticas en establecimientos pagados, se aprecia también un énfasis en la falta de interacción en las clases virtuales, no solo entre profesor y alumno, sino también entre alumnos, lo que se suma a la poca participación.

[...] El dinamismo de las clases se vio claramente reducido a un par de actividades, lo que de manera presencial habría sido totalmente distinto (profesor en formación 25).

Es bastante más simple gracias a las múltiples opciones que nos da el internet, pero la desconexión profesor(a)-estudiante es más notoria debido a que [las y los estudiantes] no siempre están con las cámaras encendidas [...] (profesor en formación 34).

La dificultad que más puedo identificar y me parece relevante tenerla en cuenta es la interacción y socialización entre los niños y niñas dentro del aula virtual, ya que generalmente observé y evidencié una conversación entre educadoras y niños/as, sin haber más contacto entre ellos y ellas (profesor en formación 42).

Tabla 2. Comparación subtema 2

Establecimiento público	Establecimiento privado
Falta de interacción profesor-estudiante	- Falta de interacción profesor-estudiante - Falta de interacción entre estudiantes

Fuente: Elaboración propia.

1.3. Problemas referidos a la falta de preparación para la enseñanza remota

Los participantes del estudio reconocen que el mayor obstáculo para dictar clases en este nuevo formato de enseñanza remota es la falta de preparación e incorporación en sus planes de estudio de herramientas tecnológicas, y señalan que el manejo de las TIC se debe más bien a una disposición autodidacta, restringida por los costos económicos de los cursos en esta área.

Todo el éxito que tuvieron las clases realizadas es gracias a mi labor investigativa en el área de las TIC, ya que de parte de la universidad la capacitación fue nula en TIC (profesor en formación 1).

Existe poca preparación previa a las prácticas en modalidad online. No basta con el manejo y uso de recursos virtuales, sino también las estrategias y apoyos utilizados para las clases, también se han visto modificadas (profesor en formación 4). [...] Muchas de las herramientas online para crear clases interactivas son pagadas. Esto limita la creatividad e innovación al planificar una clase (profesor en formación 13).

En el caso de las prácticas en establecimientos privados, se ahondó en esta falta de preparación específicamente en cuanto a herramientas didácticas, nuevamente reconociendo un autoaprendizaje en este ámbito (Tabla 3).

Al principio me sentí desorientada por el uso de la plataforma, cómo presentar y cómo realizar dinámicas lúdicas frente a un computador. Esas fueron las principales dificultades que pude apreciar, las cuales se fueron aclarando al pasar los días (profesor en formación 26).

Para realizar una buena clase online es necesario tener los conocimientos técnicos del uso de las diversas plataformas, sin embargo, nunca se nos hizo un taller o algo similar, sino que fui autodidacta (profesor en formación 27).

[...] también presenté algunas dificultades respecto al uso de plataformas educativas y que fui aprendiendo sobre la marcha de mi práctica profesional (profesor en formación 31).

1.4. La práctica áulica en contexto virtual como desafío

En esta categoría es donde se aprecian mayores diferencias en las percepciones y opiniones de los encuestados, tanto en cantidad de profesores en formación que mencionaron aspectos positivos como en el tipo de aprendizajes logrado. En el caso de quienes desarrollaron sus prácticas en establecimientos públicos, estas fueron un proceso difícil por una serie de factores, algunos ya explicados, como la



Tabla 3. Comparación subtema 3

Establecimiento público	Establecimiento privado
· Poca preparación previa a las prácticas en modalidad online · No hubo capacitación por parte de la universidad · Necesidad de autoaprendizaje	· Poco conocimiento de plataformas y recursos para el aprendizaje en modalidad de enseñanza remota · No hubo capacitación · Necesidad de autoaprendizaje

Fuente: Elaboración propia.

brecha digital existente en este tipo de contextos, en parte superados por el compromiso evidenciado por los profesores.

Considero que fue bastante insuficiente. Si bien se extraen múltiples aprendizajes desde el punto de vista de la enseñanza (estrategias didácticas, evaluación, etc.) y del trabajo docente (planificación, creación de material, tareas administrativas, etc.), el actual contexto aporta cuestiones que no se abordan o que se abordan de manera superficial en nuestra formación inicial (TIC en educación, alfabetización y competencias digitales y un largo etcétera) y que sin duda dificultaron el proceso (profesor en formación 21).

Las clases virtuales significan un desafío tanto para docentes como para los estudiantes y sus familias. En primer lugar, el manejo de las TIC por parte de los docentes, apoderados y estudiantes es limitado, existe mucha desinformación y falta capacitación. El acceso a los recursos tecnológicos y a internet es deficiente y no adecuado para la realización de clases online (profesor en formación 11).

Si bien las prácticas resultaron más complejas para quienes efectuaron clases en establecimientos públicos, hay quienes destacaron los aprendizajes logrados en esta experiencia, los cuales se relacionan con los anteriormente expuestos, sobre el autoaprendizaje de recursos y herramientas para la enseñanza virtual.

Tuve buen manejo de recursos tecnológicos, estrategias diversificadas, apoyé a docentes que son parte de la escuela a cómo usar diversas plataformas (profesor en formación 24).

En mi caso fueron clases bastante completas y de carácter exitoso pues me he preocupado de aprender sobre nuevas plataformas y herramientas tecnológicas. Además de mezclar con elementos de motivación intrínseca que potencian el aprendizaje (profesor en formación 14).



Dentro del manejo de herramientas, se tuvo un buen manejo, respecto principalmente de Google Meet y Classroom, otras plataformas como Quizziz fueron utilizadas para la diversificación (profesor en formación 25).

Para el caso de los establecimientos privados la percepción es más positiva con respecto al desafío que supuso este tipo de trabajo pedagógico de enseñanza remota, donde se destacan en mayor medida los aprendizajes y aspectos logrados,

Mi apreciación acerca de la realización de las clases en formato virtual en el establecimiento asignado es lograr llevarlas a cabo de manera adecuada, la gran parte del curso asiste y participa de ellas, tienen un buen manejo de los recursos tecnológicos y cuentan con el apoyo de sus padres en el caso de no manejar estos. Las clases eran adecuadas al contexto, motivadoras, atractivas, priorizando los objetivos y contenidos más importantes para el nivel (profesor en formación 5).

[...] El formato de clases online, si bien es complejo, ha propiciado el uso de recursos didácticos tecnológicos que no se utilizaban previamente, los cuales podría adaptar e implementar en mi futuro profesional (profesor en formación 17).

Considero que en base a mi experiencia es posible desarrollar aprendizajes significativos para los niños y niñas mediante plataformas virtuales, utilizando diferentes medios y recursos para esto (profesor en formación 26).

Es bastante más simple gracias a las múltiples opciones que nos da el internet, pero la desconexión profesor(a)-estudiante es más notoria debido a que no siempre están con las cámaras encendidas. Pero de todas formas la plataforma que se ocupó en las clases de música era Bandlab y es un tipo de programa con el cual ya me familiarizaba por estudios personales y, gracias a esto, no hubo muchas dificultades para abordar los objetivos con los y las estudiantes (profesor en formación 34).

Tabla 4. Comparación subtema 4

Establecimiento público	Establecimiento privado
· Práctica en modalidad virtual como desafío complejo · Permitió aprendizajes profesionales relativos a TIC	· Permitió aprendizajes profesionales relativos a TIC · Valoración de los aprendizajes profesionales

Fuente: Elaboración propia.



Tema 2. Características del acompañamiento realizado por el/la profesor/a mentor/a

En esta pregunta se indaga en qué consistió el acompañamiento realizado por el profesor mentor del establecimiento educativo. Los resultados evidencian distintos énfasis de la labor de este actor de la formación inicial, en los que, habiendo puntos coincidentes, adquieren matices diferentes en uno u otro contexto.

Se presentarán los subtemas a partir de las categorías emanadas del análisis, describiendo estas diferencias a través de las experiencias de los profesores en formación según tipo de establecimiento.

2.1. Presencia del mentor en la realización de clases sincrónicas

Los futuros profesores que desarrollaron sus prácticas en establecimientos públicos reconocen en la figura del profesor mentor del sistema escolar una figura fundamental de sus procesos, por cuanto estuvieron presentes en la realización de las clases, apoyando el proceso a través de distintas acciones. En voz de los participantes:

En todas las clases la profesora me acompaña, las intervenciones son programadas con anterioridad para que ambas profesoras participen en la clase (profesor en formación 10).

Mi profesor durante las clases me ayuda a saber lo que ocurre en el chat o quién me habla, ya que no puedo verlo mientras comparto mi pantalla. También me ayuda con el flujo de la clase, cuando no hay participación, me ayuda a elegir alumnos para hacer las actividades (profesor en formación 13).

La profesora mentora estuvo permanentemente conmigo en las clases sincrónicas [...] (profesor en formación 24).

en retroalimentación y en co-enseñanza durante algunas clases (profesor en formación 4).

Lo mismo ocurre en el caso de los centros educativos privados, este tipo de acompañamiento también se da.

acompañarme en las clases, ofrecer ayuda durante las mismas [...] (profesor en formación 31).

Siempre estuvo atenta a mis consultas y siempre presente en las clases que yo realicé, apoyándome (profesor en formación 32).



La profesora mentora estuvo presente en cada actividad de clase donde yo inter-ferí [...] (profesor en formación 33).

Tabla 5. Comparación subtema 1

Establecimiento público	Establecimiento privado
· Observación participativa del mentor en clases sincrónicas	· Observación participativa del mentor en clases sincrónicas

Fuente: Elaboración propia.

2.2. Retroalimentación

En el caso de los centros educacionales públicos se reconoce ampliamente la labor del profesor mentor en la retroalimentación del trabajo pedagógico, en términos generales, y de la actuación en las clases sincrónicas observadas por el mentor. Esta retroalimentación es entendida como los comentarios sobre el trabajo pedagógico que debe llevarse a cabo, a modo de sugerencias y consejos, y no solo relativa a la realización de clases, como la revisión de material para las clases, sino más bien reflexiva.

Mi profesora mentora me fue guiando en el proceso de cómo ir avanzando, con cuánta profundidad ver un contenido, etc., ya que ella conocía [desde hacía] más tiempo a los estudiantes (profesor en formación 18).

Apoyo pedagógico sobre los contenidos a tratar, sugerencias sobre cómo abordarlos, formas de evaluar y retroalimentar, instrumentos de evaluación, etc. Reflexiones pedagógicas sobre la enseñanza y la evaluación (profesor en formación 21).

Estuvo permanentemente conmigo en las clases sincrónicas y me retroalimentó cada vez que fue necesario, además de los consejos y tareas a las que me desafiaba a realizar (profesor en formación 24).

Consistió en entregarme los lineamientos para llevar a cabo las diferentes acciones que hay que realizar dentro de un jardín infantil. Además de otorgarme los espacios para desenvolverme adecuadamente (profesor en formación 15).

En establecimientos privados también se aprecia la retroalimentación como función importante del acompañamiento por parte del profesor mentor, pues esta es nombrada en muchas ocasiones. Ahora bien, esta retroalimentación tiene una



orientación distinta a la de los establecimientos públicos, pues se centra específicamente en las clases, y tiene un fin más de revisión y entrega de sugerencias con base en la experiencia del mentor, adoptando formas más concretas, como la indicación de las metodologías usadas con el curso, la revisión de lo que se va a trabajar en clase y, en menor medida, sugerencias con orientación reflexiva.

señalar cuáles eran mis tareas dentro del grupo direccionando a las técnicas (profesor en formación 37).

aprender a usar el libro de clases virtual, métodos de enseñanza de la música o de distintos contenidos [...] (profesor en formación 40).

Señalar los objetivos que se iban a ver la [siguiente] semana (profesor en formación 42).

Nos juntamos cada semana para revisar mi material y planificar de qué se tratarán las clases siguientes (profesor en formación 41).

Procesos constantes de retroalimentación, revisión de contenidos. Además, comunicación en todo momento (profesor en formación 26).

Tabla 6. Comparación subtema 2

Establecimiento público	Establecimiento privado
· Retroalimentación · Comentarios al trabajo pedagógico y la realización de clases por parte del practicante · Reflexión pedagógica	· Retroalimentación · Comentarios a la realización de clases por parte del practicante · Revisión de material y planificaciones

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES PROYECTIVAS

En la revisión de las percepciones recogidas de docentes en formación podemos encontrar distintos focos de interés cuyo examen es importante, ya que son ideas que emergen desde uno de los agentes clave de los procesos de formación práctica y nos indican aquellas temáticas que es necesario mirar con mayor detenimiento y atención.

Sabemos que la situación de contingencia de salud afectó a todos los sectores de la educación, pero también en estos resultados se ha mostrado una nueva cara

de la brecha entre los establecimientos educativos públicos y los privados, la cual, si bien tiene varias aristas, en este caso nos permite prestar atención a aquellas vinculadas al proceso de formación práctica del futuro profesor.

En este sentido evidenciamos, a partir de lo manifestado por los encuestados, la riqueza de ambos contextos para la formación y aprendizaje experiencial de los futuros profesores, sin embargo se aprecia en los resultados el “choque con la realidad”, concepto acuñado por Veenman (1984) para referirse a la situación vivenciada por los profesores principiantes en el primer año ejercicio, pero que bien puede aplicarse a las experiencias de los futuros docentes. Al menos en este contexto de pandemia, dicho choque ha sido mayor para quienes realizaron sus prácticas en establecimientos públicos, por las evidentes diferencias en las condiciones materiales y económicas de los estudiantes y sus familias para la enseñanza remota, que impactan significativamente en los aprendizajes logrados por ellos y aumentan la desigualdad ya existente en el sistema educativo chileno.

“Desde el punto de vista del acceso, es fundamental garantizar una oferta educativa suficiente y equivalente de los diferentes niveles educativos (tanto obligatorios como no obligatorios) para poder asegurar el principio de igualdad de oportunidades en educación” (Jacovkis y Tarabini, 2021, p. 87). Es importante tener esto en consideración ya que en los resultados obtenidos podemos notar cómo las condiciones reales de los establecimientos educativos, sobre todo de dependencia pública, hacen que la realidad tenga más vicisitudes en estos contextos.

En esta línea, Cortés et al. (2017) en su investigación respecto a la posible reducción de la brecha digital en Chile presentan información importante para considerar, ya que concluyen que la brecha de acceso digital en nuestro país sí ha disminuido de manera sustantiva, ya que casi el 90% de los encuestados de su muestra usaba internet, pero también analizan cómo se generan perfiles según el distinto tipo de uso que se le da a este.

En términos generales, el uso menos frecuente y variado de internet se asocia a un menor nivel educativo, mayor edad, menor nivel socioeconómico y a ser mujer. Aunque la brecha digital no sea ya tan visible en el acceso a internet, sí se manifiesta en su uso, y nuevamente son los grupos más desaventajados socialmente los que quedan rezagados. (Cortés et al., 2017, p. 6)

Con esto podemos deducir que, si bien la brecha vinculada al acceso a internet ha disminuido, sigue vigente aquella que se vincula al tipo y tiempo de uso que le dan a este los distintos usuarios, experiencia que se vive también entre los agentes vinculados al sistema educativo.

Por otro lado, respecto a lo que implica el aprendizaje en el proceso de práctica, si bien esto incluye cómo se ve afectado el aprendizaje de los y las estudiantes del sistema educativo, en este caso nos enfocamos específicamente en cómo se ve afectado el aprendizaje desde la perspectiva de los profesores en formación. Dentro de los resultados encontramos repetidas respuestas que evidencian los



problemas de conectividad, ya sea por falta de conexión o por una conexión intermitente, que se ven influidos por la carencia de herramientas y recursos en mayor medida en los establecimientos educativos de dependencia pública, lo cual, como hemos mencionado antes, merma el aprendizaje de estudiantes y de docentes en formación. En este sentido podemos sostener que la brecha tecnológica no solo se evidencia en los y las estudiantes de los centros educativos, sino también en los docentes en formación, lo cual afecta el rendimiento, y se debe también a factores personales ahora que el aula virtual se encuentra en el hogar, como lo expresa la siguiente cita recogida de las respuestas entregadas por estudiantes en práctica que pone de manifiesto esta situación.

La mayor dificultad recae en que las universidades y elites de poder piensan que el teletrabajo puede darse de manera adecuada en todos los hogares, pero la realidad es que vivimos en casas con poco espacio para poder hacer una buena clase, no contamos con un espacio adecuado por lo que muchos hemos sentido que “molestamos” en el hogar cuando estamos dictando una clase. Esto genera un estrés permanente por no contar con un lugar fijo. Living, comedor o piezas compartidas se han convertido en nuestras salas de clases y eso es agotador para el entorno y para una. Las cuentas de luz han subido y muchas compañeras nos tuvimos que endeudar para comprar un buen equipo para hacer las clases (profesor en formación 3).

Estas dificultades a las que se enfrentan los distintos actores involucrados son también corroboradas por Lozano-Ríos et al. (2021), quienes señalan que el acceso a internet no es garantía de un proceso de aprendizaje óptimo, ya que hablamos de

estudiantes que además están guiados por padres que han estado alejados de la tecnología toda su vida. Esta falta de acercamiento a la tecnología digital por parte de estudiantes, padres y profesores hizo que todos tuvieran que buscar estrategias sobre la marcha para llevar a cabo las clases virtuales más allá de las que se realizaban anteriormente” (p. 190),

lo que así modifica no solo las dinámicas de los centros educativos, sino que también afecta las dinámicas familiares y personales, como aparece en la cita del *profesor en formación 3*.

Una segunda temática que emerge en variadas ocasiones se vincula con el acompañamiento llevado a cabo en los procesos de formación práctica y la retroalimentación como elemento central de este, entendido como la información que se utiliza con el profesor en formación, para estrechar la brecha entre su nivel actual de desempeño y el nivel deseado (Sadler, 1989). Como ya se ha revisado anteriormente, podemos distinguir tres tipos de intervenciones por parte de mentores en relación con los estudiantes en práctica que los acompañan, y estas categorías se visibilizan en las descripciones recogidas de los profesores en formación respecto



a las características que tienen la retroalimentación y acompañamiento que generan los mentores, de forma activa en las clases que los practicantes presentan. Consideraremos la tipología trabajada por el equipo de Enseña Chile (2015) sobre la retroalimentación en los procesos de mentoría.

Los estudiantes que desarrollaron su práctica en establecimientos de dependencia privada tienden más a describir una retroalimentación de tipo directiva, en la cual no se fomentan procesos reflexivos, sino que el mentor dirige el proceso y entrega indicaciones en cuanto a la labor del futuro profesor. En los centros educativos del sector público, encontramos más casos de retroalimentación alternativa y/o no directiva, procesos en los cuales los estudiantes en práctica pueden hacer elecciones en su ruta de práctica, a partir de las sugerencias entregadas por el mentor. Con ello, en estos últimos establecimientos el acompañamiento trata de una guía dentro y fuera del aula, sobre aspectos relativos a la educación y el trabajo pedagógico, lo que podría indicar un proceso más tendiente a lo reflexivo, sin embargo no es posible aseverarlo con los datos obtenidos en este estudio, por lo que sería interesante conocer en mayor profundidad las características que adopta este acompañamiento, los diálogos en torno a la retroalimentación y cómo esta impacta en el desempeño del profesor en formación.

Los resultados de este estudio permiten proyectar una atención hacia desafíos en dos ámbitos. El primero de ellos, en relación con la formación inicial de profesores y la preparación en cuanto al uso de tecnologías como metodología alternativa y complementaria de los procesos de enseñanza y aprendizaje actuales. El segundo de ellos guarda relación con la generación de políticas públicas que atiendan las necesidades de los establecimientos públicos y que apunten a la superación de las brechas digitales evidenciadas en la revisión teórica y los resultados de la presente investigación. Lo antes expuesto permite repensar, además, la relación e implicancias entre el Ministerio de Educación, las universidades formadoras y el sistema escolar, en cuanto a resguardar los procesos, incluso frente a lo inesperado.

REFERENCIAS

- Alliaud, A y Vezub, L. (2014) La formación inicial y continua de los docentes en los países del Mercosur. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5(20), 31-46. ISSN: 1510-2432.
- Álvarez, C. y Osorio, J. (2014). Colaboración Universidad-Escuela para la innovación escolar. Una investigación-acción en proceso. *Innovación educativa*, (24), 215-227.
- Castañeda, K. y Vargas, A. (2021). En tiempos de pandemia: una mirada retrospectiva sobre la educación a distancia, virtual y remota de emergencia, así como sobre las buenas prácticas docentes. *Academia y Virtualidad*, 14(1), 13-22. <https://doi.org/10.18359/ravi.5346>
- Castillo, R., Díaz, H., Rodríguez, F. y Ruán, C. (2021). La educación en tiempos de pandemia. Emociones y percepciones en estudiantes de nivel medio superior y licenciatura. *Política y Cultura*, (55), 121-148. ISSN impreso: 0188-7742.



- Castro, J. (2017). La formación inicial docente en Chile: una parte de su historia y los desafíos de aprendizaje por competencias. *Praxis Educativa*, 21(2), 12-21. <https://www.redalyc.org/journal/1531/153153528002/html/>
- Cortés, F., De Tezanos-Pinto, P., Helsper, E., Lay, S., Manzi, J., y Novoa, C. (2020). ¿Se ha reducido la brecha digital en Chile? Diferencias entre acceso, uso y factores asociados al empleo de Internet. *Midevidencias*, (22), 1-6.
- Díaz, C. y Bastías, C. (2012). Una aproximación a los patrones de comunicación entre el profesor mentor y el profesor-estudiante en el contexto de la práctica pedagógica. *Educación XXI*, 15(1), 241-263. ISSN: 1139-613X.
- Díaz, C. y Bastías, C. (2013). Los procesos de mentoría en la formación inicial docente. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 9(2), 301-315. ISSN (en línea) 2226-4000.
- Enseña Chile. (2015). Mentoría: ¿Cómo hacer crecer un profesor en etapa inicial? [Documento de trabajo].
- Esteve, O. (diciembre 2013). Los centros educativos como comunidades de práctica: la práctica reflexiva colectiva como modelo de formación. *Studia Iberytyczne*, (12), 205-219. DOI: 10.12797/SI.12.2013.12.10
- Jacovkis, J. y Tarabini, A. (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades. *Revista de Sociología de la Educación RASE*, 14(1), 85-102. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18525>
- Ley 20.129. (2006). Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Fecha de promulgación: 23-oct-2006. Ley NUM. 20129.
- Ley 20.903. (2016). Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Fecha de promulgación: 04-mar-2016. Ley NUM. 20903.
- Ley 21.091. (2018). Sobre Educación Superior. Fecha de promulgación: 11-may-2018. Ley NUM. 21091.
- Losada-Sierra, M. y Villalba, J. (2021). La pandemia y los retos para la educación. *Academia y Virtualidad*, 14(1), 9-11. <https://doi.org/10.18359/ravi.5784>
- Lozano-Ríos, A., Restrepo-Quiceno, S. y Saavedra, D. (2021). Brecha digital y educación virtual: entendiendo la exclusión social desde el caso de los colegios públicos de Cali. *Trans-Pasando Fronteras*, (17). <https://doi.org/10.18046/retf.i17.4620>
- Mena, C., Troyano, A., Hernández-Mosqueira, C., Peña-Troncoso, S., Sepúlveda, A. y Carrasco, H. (2020). Prácticas formativas: una mirada desde la formación inicial docente en Chile. *Revista Espacios*, 41(2), 16-23.
- Ministerio de Educación. (2008). Marco para la Buena enseñanza. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Muñoz-Barahona, R. (2021). Modalidad de enseñanza en línea en contexto de pandemia: percepciones de docentes y estudiantes chilenos. *Revista Internacional de Tecnología, Conocimiento y Sociedad*, 9(1), 83-96. <http://doi.org/10.18848/2474-588X/CGP/v09i01/83-96>
- Pavié, A. (2012). Caracterización de la formación inicial docente en Chile. *Revista Líder*, (20), 199-219. ISSN: 0717-0165.
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, (18), 119-144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>



Vezub, L. (2019). El campo de las prácticas en la formación docente inicial. Organización, funcionamiento y tensiones. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Recepción: 27/07/2022

Aceptación: 27/10/2022



Ian Gabriel Couto Schlindwein*

Historia de la Educación Popular y la gubernamentalidad democrática en Brasil: un análisis del Marco de Referencia de 2014

RESUMEN

En este trabajo, el Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas no Brasil –oficializado en 2014 durante la presidencia de Dilma Rousseff y desmantelado con el golpe de 2016– es analizado a la luz de la historia del debate sobre la institucionalización de prácticas y experiencias de Educación Popular en el país. Para ello se utiliza el concepto de gubernamentalidad democrática, presente en la obra de Silvio Gallo y bajo la influencia de Michel Foucault. También toma en cuenta los campos de disputas en el ascenso neoliberal, las confluencias discursivas y las formas sociales relacionadas con el heterogéneo campo de esta educación entendida como liberadora. Lo antes expuesto permite proyectar desafíos en dos líneas que contribuyan a acortar las brechas digitales establecidas: la formación inicial de profesores y la generación de políticas públicas en atención del sistema escolar público.

PALABRAS CLAVE

Educación ▪ política pública ▪ gubernamentalidad ▪ democracia ▪ institucionalización

TITLE

History of Popular Education and democratic governmentality in Brazil: an analysis of the 2014 legal framework

* Educador brasileiro del Coletivo de Educação Popular Flor de Maio. Doctorando en Educación en la Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e investigador del Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Crítica Social (GEPECS). Becario de la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo nº 2021/03013-2. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5590-4881>. Correo electrónico: iangabrielcs@hotmail.com

ABSTRACT

In this work, the *Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas no Brasil* –made official in 2014 during Dilma Rousseff’s presidency and dismantled with the 2016 coup– is analysed in the light of the history of the debate about the institutionalization of Popular Education practices and experiences in the country. For this purpose, the concept of democratic governmentality, as developed by Silvio Gallo and influenced by Michel Foucault, is employed. The study also takes into account the fields of disputes in the neoliberal rise, the discursive confluences and the social forms related to the heterogeneous field of this education understood as liberating. The above allows for the projection of challenges in two areas that contribute to narrowing the established digital gaps: initial teacher training and the generation of public policies for the public education system.

KEYWORDS

Education ▪ public policy ▪ governmentality ▪ democracy ▪ institutionalization

Quem tem consciência para ter coragem
Quem tem a força de saber que existe
E no centro da própria engrenagem
Inventa a contra-mola que resiste
João Apolinário¹

A contra-revolução veio para ficar [...]
Florestan Fernandes²

INTRODUCCIÓN

Hay un fuerte carácter polisémico cuando utilizamos la expresión *educación popular*, dada la gran variedad de metodologías, miradas y objetivos relacionados con diferentes teorías y prácticas vinculadas a la educación de las clases populares (Brandão, 1984; SGPR, 2014). El término comprende y es incorporado en varios sentidos, momentos, formas, intereses y espacios sociales, desde los movimientos populares hasta las ONG, desde las iglesias hasta los hospitales, desde las tomas hasta el mercado financiero. Sin embargo, en las últimas seis décadas, comúnmente aparece ligado a un sentido aún amplio, pero más específico, que se relaciona históricamente con el ascenso de movimientos de la cultura popular en el contexto latinoamericano de la década de 1960 y que fueron marcados por situarse como una alternativa a la educación escolar tradicional a través de una tendencia *libertadora, liberadora, revolucionaria y/o emancipadora*.

1. Fragmento del poema “Primavera nos Dentes” de João Apolinário, que fue musicalizado por su hijo João Ricardo como quinto tema del álbum debut de Secos e Molhados (1973).
2. Como en Fernandes (1980, p. 126).



Este sentido corresponde a una Educación Popular³ en principio potenciadora de transformaciones político-sociales y educativas desde la organización *de y con* las clases populares⁴ a través del estímulo de la autonomía, la democracia, la solidaridad, la creatividad, la concientización, la dignidad, la rebeldía, lo nuevo, la pregunta, la libertad, el diálogo y el intercambio de conocimientos y experiencias (Frei Betto, 2005; Korol, 2006; SGPR, 2014; Jara, 2020). Con las dictaduras de la segunda mitad del siglo pasado, la Educación Popular en América Latina atravesó un duro momento de inflexión, en el que fue severamente perseguida y fueron eliminadas muchas de sus recientes experiencias formales y no formales. Sin embargo, con esta salida obligada de la institucionalidad, tuvo que reinventarse en la clandestinidad, logrando incluso expandirse, aunque sea a través de pequeñas experiencias, muchas veces aisladas unas de otras.

Este ensayo forma parte de una investigación más amplia acerca de la historia de la Educación Popular en América Latina en los últimos sesenta años que se viene desarrollando desde 2015. El momento actual de la investigación se basa en la confrontación entre el análisis de entrevistas realizadas en los últimos años con educadores que sistematizaron estas experiencias educativas en nuestro continente, principalmente en los casos paradigmáticos de Brasil y Chile, entre las décadas de 1960 y 1990, y el análisis de bibliografías relacionadas con las transformaciones de la educación dirigida a las clases populares en este mismo contexto. Además, también se articula este debate con una bibliografía de los estudios de las Memorias Colectivas y del ascenso del neoliberalismo en la región. Con este recorte esperamos comprender políticas educativas más recientes y generar reflexiones que de alguna manera puedan tener su lugar en nuestros actuales y conflictivos contextos. Específicamente en este trabajo, nos enfocamos en analizar la relación entre la historia de la institucionalización de la Educación Popular en Brasil y las potencialidades democráticas y antide-mocráticas del país, teniendo en cuenta los límites de lo que representa hoy el término democracia en el sentido común de la sociedad neoliberal e incluso en muchos debates académicos.

3. Según Brandão (1984), la ortografía del término que comienza con mayúsculas se refiere a este uso más específico.
4. En este sentido, como en Brandão et al. (2015), el término *popular* dentro de este campo se enuncia en un sentido dicotómico en vista de las relaciones de poder, y puede:

[...] traduzir aquilo que, por oposição ou distanciamento do que é “erudito”, é algo criado e vivido por atores e autores das “camadas populares de uma sociedade”. E “camadas populares” depressa vai ser ideológica e politicamente associado a “explorado”, “marginalizado”, “oprimido”, “subalterno”, “o povo” e, mais adiante, a “classe popular” e seus afins: “proletariado”, “operariado”, “campesinato”. [...] Ainda em uma dimensão próxima, “popular” pode significar o que se cria, preserva, difunde, partilha e transforma em diferentes esferas e por ação de diversos estratos sociais no domínio da sociedade civil, por oposição ao que é criado e controlado diretamente por um poder de estado, ou pelo setor empresarial de uma sociedade. (pp. 30-31, énfasis del autor).

EN TRANSICIÓN: ¿INSTITUCIONALIZAR LA EDUCACIÓN POPULAR?

Durante e incluso poco después de la infame transición *lenta, gradual y segura*,⁵ el campo educativo demostró ser uno de los grandes canales de discusión en relación a las posibilidades involucradas en el horizonte de apertura política y de un Brasil posdictadura: repensar y reinventar la educación se reveló como una de las importantes expresiones orientadas a transformar la propia sociedad brasileña en este contexto. En el paso de los años setenta a los ochenta, las movilizaciones populares por la escolarización ganaron cuerpo y apertura para la voz, criticando la forma y/o los resultados del sistema escolar que bancaba y era bancado por la dictadura. Esto se debió principalmente a la movilización de organizaciones territoriales como juntas de vecinos, clubes de madres y centros comunitarios, que contaron con el apoyo de Comunidades Eclesiásticas de Base y partidos clandestinos (Paulilo, 2017), que con frecuencia contaron con relevante participación de educadoras y educadores populares.

No por casualidad, con la perspectiva de la redemocratización, el debate sobre la institucionalización ganó fuerza en el seno de la Educación Popular, que vino siendo en las últimas décadas una de las fuerzas políticas sistemáticamente perseguidas por el Estado autoritario, actuando al margen del sistema escolar, en las grietas del subterráneo de la política, en experiencias mayoritariamente pequeñas y aisladas. Dentro del optimismo arraigado en el atisbo del fin de los *años de plomo*, se planteó en el período la propuesta de vincular la formación de políticas públicas y propuestas participativas que permitieran orientarlas y ampliarlas desde los intereses de las camadas populares. Así, en el ámbito formal cabría tensionar la creación de una educación pública *con y desde* la participación de los sectores populares, apegada a preceptos elaborados durante el período de la clandestinidad o el exilio y ya no constituida de arriba hacia abajo. Sería plausible, entonces, no solo una consolidación, sino un avance en relación con las propuestas de institucionalización realizadas en varios ámbitos antes del golpe de 1964, como el fugaz Programa Nacional de Alfabetização⁶ coordinado por Paulo Freire junto al

5. Eslogan creado por el entonces dictador Ernesto Geisel y por el ministro e ideólogo de la Doctrina de Seguridad Nacional Golbery do Couto e Silva para referirse al proceso de apertura a un régimen democrático. De hecho, desde el inicio del proceso de “redemocratización” a mediados de la década de 1970 hasta –al menos– el final de la dictadura, los militares y civiles pertenecientes al régimen continuaron dictando las reglas del juego antidemocrático.
6. El PNA tenía como objetivo a medio plazo alfabetizar cinco millones de personas, y ya comenzaba su fase de implementación en 1964 cuando fue suspendido al día siguiente del golpe, el 2 de abril, y revocado definitivamente dos semanas después. Ese año se crearían más de 60.000 Círculos de Cultura, cuyos miles de educadores se encontraban en fase de formación. Ese año la meta era enseñar a leer y escribir a 1.834.200 adultos, atendiendo así al 8,9% del total de la población analfabeta. La inauguración del programa estaba prevista para el 13 de mayo, aniversario de la “abolición” de la esclavitud brasileña, en un acto público con el propio presidente João Goulart en la ciudad fluminense de Duque de Caxias (Paiva, 1987; Manfredi, 2014).



Ministerio de Educación tras el éxito de las experiencias de alfabetización popular organizadas por el educador pernambucano en los primeros años de la década.

Inmerso en este debate no solo en el ámbito teórico⁷, Gadotti (1981) señaló en aquel momento las prácticas de la Educación Popular como la principal manifestación de una concepción dialéctica de la educación, en detrimento del elitismo de la educación burguesa, forjada *sin y/o contra* el pueblo. Esta concepción divergente, según el análisis del educador, busca fundamentalmente romper con un *continuum* de la historia de la educación en Brasil, en el cual la pedagogía del colonizar –hegemónica y alineada con la ideología del dominador– forma para la sumisión y obediencia al autoritarismo, especialmente en vista del ascenso de la concepción tecnoburocrática militarizada prevaleciente en los círculos oficiales posteriores a abril de 1964.

En un sentido similar, Fernandes (2020) comprende que durante la historia de Brasil –y no de forma restringida al país– los profesionales de la educación formaron parte de los engranajes de la dominación, especialmente como dinamizadores de proyectos de elitismo cultural cerrado fantaseados desde una supuesta neutralidad. Algo que podemos relacionar con un rol de *trabajo sucio de la educación* (Catini, 2020). Brandão (1984) destaca la presencia de la *memoria del conquistador* en diferentes prácticas educativas –formales y no formales– en la historia de este territorio, con énfasis en las transformaciones y conflictos del siglo XX. Esta forma específica de memoria es representada por instituciones centralizadoras y domesticadoras que, aun cuando no sean estatales, son instrumentos de legitimación social y de expansión de la autoridad del Estado, además de ser formas que dan mayor capilaridad al capital en espacios antes marginados por el sistema. Al intentar neutralizar formas rivales de educarse, la educación de las clases populares hegemónica “[...] apenas rotiniza e torna institucionais práticas antecedentes que pôde aproveitar, ou que criou, das que, adversárias, ajudou a enterrar” (p. 149).

Gadotti (1978; 1979; 1981), entonces, defiende –desde una perspectiva que se entiende como revolucionaria– una escuela enfocada en la profundización de las cuestiones sociales y políticas, en la que la lucha de clases sea un punto pedagógico fundamental para la construcción crítica de la autonomía, participación social comprometida, autodeterminación y desobediencia organizada. No en vano, elementos que –al menos en parte significativa de las prácticas– derivaban de acúmulos en el interior de los movimientos vinculados a la Educación Popular durante la dictadura. Es, entonces, una educación escolar que pueda construirse no verticalmente, como en la tradición hegemónica, sino desde las propias organizaciones populares de base presentes en la sociedad.

Desde este punto de vista, la escuela –así como otros aparatos ideológicos de la clase dominante– es un campo de batalla abierto: en una sociedad constituida por el conflicto, dentro del sistema escolar se dan luchas entre perspectivas que pueden relacionarse tanto con una *educación de la reproducción de la sociedad*,

7. Como en la Fundação Wilson Pinheiro y posteriormente en su actuación al frente del Instituto Paulo Freire.

como con una perspectiva orientada a una *educación de transformación*.⁸ En otras palabras, la escolarización es un campo –desigual, enfatizamos– de disputas, en cuyo interior Gadotti (1978) comprende que es posible sembrar y brotar el *contra-muelle*⁹ que resiste o incluso que revolucione la educación en el país, desde las luchas en las grietas existentes en el sistema, parte de un proyecto de transformación más amplio y profundo aliado a otros frentes de acción. Una concepción compartida por Freire (2016), que tiene en cuenta que el “sonho de um mundo melhor nasce das entranhas de seu contrário” (p. 77).

Esta posibilidad de que la Educación Popular actúe dentro de las instituciones formales es uno de los grandes debates del campo, en el que hay sectores menos esperanzados que Gadotti. Si bien, en general, se comprende la fundamental importancia de la acción militante en el interior de la escuela,¹⁰ las cuestiones destacadas enfatizan los grandes impedimentos estructurales en la propia forma escolar: estas vertientes internas denuncian una incompatibilidad entre la búsqueda presente en la Educación Popular de construcción de otra(s) realidad(es) posible(s) y los horizontes preestablecidos en la escuela y en las instituciones formales en su conjunto (Frei Betto, 2005), profundamente impregnados e inseparables de aspectos colonizadores y tecnoburocráticos sedimentados históricamente. Los residuos contrarrevolucionarios, usando una expresión del sociólogo Fernandes (1980), estarían demasiado incrustados en la forma de educar en la sociedad capitalista, especialmente en realidades como la de Brasil, periférica, y que tardó más de dos décadas en salir de la dictadura.

El mismo Gadotti (1978, 1981), aunque optimista sobre la capacidad de transformar la escuela a través de una concepción dialéctica, ya había señalado que, para repensar la educación y la sociedad brasileña a fin de reconstruirla, *primero* sería necesario trabajar con la demolición de la *educación dominante, colonizadora*. Sin esa demolición, dos de las grandes cuestiones son *cómo* transformar realmente estas relaciones y *cómo* adaptar el cúmulo de experiencias que resistieron por tanto tiempo en la clandestinidad –en prácticas restrictas y/o pulverizadas– para actuar en una institución formal socialmente generalizada que ya tiene en su forma histórica límites políticos. Esta mirada más escéptica enfatiza las dificultades de una construcción de facto popular dentro de espacios previamente

8. Respectivamente *educación como práctica de domesticación y educación como práctica de libertad*. Según Gadotti (1978): “Há uma luta no interior da educação e do sistema escolar entre a necessidade de *transmissão de uma cultura existente* (ciência, valores, ideologia), que é a tarefa conservadora da educação, e a necessidade de *criação de uma nova cultura* que é a tarefa revolucionária da educação” (p. 12, énfasis del autor).

9. En portugués: *contra-mola*. Al enunciar la búsqueda de sembrar/brotar dentro de los engranajes del sistema, tenemos una imagen de la búsqueda para convertir en orgánica, viva, la propia maquinaria.

10. Según esta visión más pesimista, esta escuela, como principal pilar de un sistema educativo moderno y desigual, solo lograría incorporar puntualmente metodologías y pedagogías de la Educación Popular (Frei Betto, 2005) y normalmente esto ocurriría de modo mecánico.



institucionalizados en los moldes hegemónicos (Frei Betto, 2005), dado que la Educación Popular tal como se había estado practicando se distanciaba o incluso se oponía a varios elementos de la forma escolar –o, al menos, en la forma en que la escuela se generalizaba– como el cronograma, la organización de los currículos, las formas de manejar el tiempo, la arquitectura, las jerarquías, etc. Los mismos *Círculos de Cultura* freirianos demuestran esta distancia y esta oposición.

Pensando en ese sentido, a partir de Tragtenberg (2002, 2018) también podemos entender este sistema escolar hegemónico como dinamizador de una pedagogía a la vez paranoica y delincuente. Es decir, un sistema que es respectiva y simultáneamente: (i) ajeno a la vida concreta y sus complejidades; y (ii) no centrado en sus finalidades formativas per se, sino ahogado en la primacía de medios, técnicas, exámenes, etc. En particular, esta línea de análisis puede señalar importantes caminos reflexivos sobre las posibilidades de la Educación Popular en este contexto, dado que apuntan exactamente a lo contrario de lo que se buscaría en una concepción dialéctica de la educación. En cuanto al primer punto, el sistema escolar tal como lo conocemos lleva a cabo un proceso de represión de concepciones divergentes de las hegemónicas, de inculcar conocimientos dirigidos a los intereses de los estratos dominantes de la sociedad y reduce a la insignificancia lo que es significativo, como las dimensiones sociales de lo histórico o de su temporalidad (Tragtenberg, 2018). Y en cuanto al segundo punto, históricamente, la Educación Popular es vista o “puesta en práctica” en los medios oficiales –y también en los extraoficiales– solo de forma fragmentada y políticamente vaciada, supuestamente neutra, siendo más sinónimo de un conjunto de métodos y técnicas que efectivamente vista como un hecho político en el ámbito educativo con propuestas contrahegemónicas (Jara, 2020).

Lo temerario, teniendo en cuenta una concepción dialéctica, es que estos fragmentos de Educación Popular¹¹ solo salpicados en partes del sistema escolar sean, de hecho, convertidos en formas conservadoras de cambio¹² en los sistemas de educación, cuyas funciones principales seguirían siendo la exclusión y la socialización a la subordinación (Tragtenberg, 2018), pero ahora renovadas a partir de relecturas y distorsiones de experiencias de organizaciones populares. Un ejemplo muy significativo en el caso brasileño fue el uso de fragmentos técnicos de la alfabetización popular freiriana en la implementación del Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), un programa de alfabetización de la dictadura que fue de gran importancia en términos de control y capilarización del régimen entre la población más pobre, a pesar de sus irrisorios resultados educativos concretos (Catini, 2021).

Históricamente, la Educación Popular fue una ruptura política con la educación de adultos colonizadora y dirigida a los intereses de las elites en mediados del siglo XX. La incorporación fragmentaria de esta forma de educación en la

11. Junto a otras reducciones de expresiones educativas contrahegemónicas.

12. Si Gadotti (1979) piensa el cambio especialmente teniendo en cuenta las posibilidades reformistas y revolucionarias, Fernandes (2020), a su manera, llama la atención sobre la posibilidad muy recurrente de cambios con características conservadoras.

institucionalidad y también en el interior de la educación no formal de carácter elitista puede resultar una *de las* estrategias para frenar su avance, al menos en sus experiencias y proposiciones más radicales. Incluso siendo una de las formas de expropiar parte de sus memorias de lucha edificadas en las relaciones entre las prácticas trabajadas en las últimas décadas y el cúmulo histórico de experiencias contrahegemónicas, de las más diversas raíces, especialmente relacionadas con los pactos sociales para la transición a la democracia.

La institucionalización, si bien proporciona materialmente experiencias educativas más robustas, socialmente impactantes, ampliadas o incluso generalizadas,¹³ también brinda la creación de vías de acceso a formas diferentes y menos explícitas de asimilación, absorción, cooptación y desarticulación de los movimientos populares por parte del Estado, especialmente cuando prevalecen intereses dominantes. Por otro lado, la simple negativa a actuar en el ámbito escolar también puede conducir a una dispersión aún mayor de experiencias con escaso peso social, facilitando las políticas de exclusión de los movimientos populares, también de interés para las clases dominantes (Frei Betto, 2005).

Un análisis superficial de las contradicciones presentes en la posibilidad de que la Educación Popular ingrese a la institucionalidad, como el que estamos realizando en este momento, ya muestra algunas de las razones por las cuales este ha sido uno de los principales debates en el campo en las últimas décadas y que aún necesita ser pautado, dada su actualidad. Cabe señalar que, no siendo necesariamente una tensión inédita,¹⁴ la potencialización de esta discusión en efecto cobró fuerza debido a la existencia práctica en varios países latinoamericanos de múltiples experiencias –que se influenciaron entre sí– de constitución de políticas públicas desde el campo ampliado de la Educación Popular, especialmente relacionado con áreas tangenciales, como la educación de jóvenes y adultos, las políticas de género, la capacitación agrícola y en el campo de la salud (Jara, 2020).

En ese sentido, las experiencias brasileñas adquirieron gran destaque en el período posterior a la Constitución de 1988, que abrió las puertas a una serie de acciones en el campo –y sus consolidaciones en políticas públicas– en un primer momento a nivel municipal y estadual. En general, estas ocurrieron en gobiernos del Partido dos Trabalhadores, que sumó en su interior muchos educadores populares que habían estado activos desde la década de 1960. De manera paradigmática, la actuación de un referente central como Paulo Freire en la Secretaría Municipal de Educación de la ciudad de San Pablo durante el mandato de Luiza Erundina de Sousa marcó una legitimación y pavimentación de ese camino, que se delineó aún más en las

13. Además de proporcionar acciones más generalizadas, también puede ser una referencia para la comunidad escolar –especialmente educadores y educadoras, educandas y educandos–, actuando tanto individualmente como, en especial, de manera colectiva y organizada para combatir las llagas en el interior del sistema escolar y en sus territorios de actuación.

14. Dado que tal debate sobre proyectos asociados a la *educación popular* dentro de las instituciones ha estado presente en América Latina desde el siglo XIX (Brandão et al., 2015).



experiencias estatales hacia el final de los años 1990, como en MOVA-RS, Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul, iniciado durante el mandato del gobernador de Rio Grande do Sul Olívio Dutra en el cambio de milenio.

En un reciente y profundo análisis histórico y conceptual de la Educación Popular en el continente, el sociólogo y educador Jara (2020) señala que de la multiplicidad de experiencias de políticas públicas vinculadas a esta forma de entender la educación en el último período, la que tenía mayor potencial en términos de proyección e impacto en América Latina era el Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas no Brasil, oficializado el 23 de mayo de 2014 a través de la Resolución Nº 11/2014 de la SGPR-Secretaria-Geral da Presidência da República, en el primer mandato de Dilma Rousseff. Por su importancia, nuestro análisis se centrará en algunos de los elementos específicos que se encuentran a lo largo de las 39 páginas de este Marco, considerándolo parte de ese gran movimiento y debate histórico en torno a aquellas políticas que se dieron principalmente a partir del período de la redemocratización, específicamente en el caso del Estado brasileño, pero que también estuvo presente en otras realidades de nuestra región.

ANALIZANDO EL MARCO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA GUBERNAMENTALIDAD DEMOCRÁTICA

Tal encuadre realizado por Oscar Jara permite un acercamiento con una clave analítica con respecto a la posible comprensión de que estas políticas públicas se relacionan con una *gubernamentalidad democrática*. Este concepto transformado por el profesor y filósofo brasileño Silvio Gallo toma en cuenta los análisis de Foucault (1999, 2008) acerca del proceso de gubernamentalización de los Estados europeos a partir del siglo XVIII, cuando, para mantener su legitimidad, estos empezaron a operar teniendo el biopoder como principal tecnología de poder. Una tecnología de poder masificadora dirigida a las poblaciones y que tiene en cuenta que incluso la vida y el cuerpo son ahora objetos de poder (Foucault, 2012). En esta gubernamentalidad contemporánea analizada por Foucault, el gobierno actúa guiando las conductas libremente adoptadas por los ciudadanos, articulándolas con las políticas públicas.

Ya la gubernamentalidad democrática, por su parte, asciende en Brasil con el final de la dictadura, consolidándose en gran medida con la llamada *Constituição Cidadã* de 1988 y, más específicamente en el campo de la educación, con la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* de 1996, durante el gobierno abiertamente neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (Carvalho y Gallo, 2020). Su maquinaria,

[...] pressupõe uma sociedade civil organizada, em face do Estado; uma economia que regula as trocas e garante a potência do mercado, com geração de riquezas; uma população, que é alvo das ações preventivas do Estado nos mais variados âmbitos, na garantia de sua qualidade de vida; a garantia da segurança dessa população como dever do Estado; e, por fim, a liberdade e a não submissão dos

cidadãos como valor fundamental dessa organização social e política. Nessa microfísica de relações, nada há de ideológico. A liberdade, por exemplo, não é tomada como objeto de uma defesa ideológica, mas peça material e fundamental no funcionamento da máquina social (Gallo, 2012, p. 60).

Para entrar en nuestro análisis de la política pública seleccionada, recurrimos nuevamente a Jara (2020) en su observación sobre el decreto de 2014:

Seu propósito era identificar e criar práticas de educação e participação popular no interior dos processos de geração e gestão de todas as políticas públicas do país a partir da construção de uma *Política Nacional de Educação Popular* vinculada a um sistema de participação social [...] com todos os setores de governo e da sociedade civil. Essa ambiciosa iniciativa, promovida pela Secretaria-Geral da Presidência da República, sendo então presidenta Dilma Rousseff, foi fortemente combatida pela oposição de seu governo e finalmente desmontada com o golpe parlamentar de maio de 2016. Paradoxalmente lhe ocorreu o mesmo que ao plano de alfabetização que seria implementado por Paulo Freire quando foi deflagrado o golpe militar em 1964. (p. 217, énfasis del autor)

De este pasaje podemos extraer al menos dos puntos pertinentes para nuestro análisis.

En primer lugar, tenemos la provocativa parte final del extracto, sobre la posibilidad de pensar este marco de referencia de Educación Popular para políticas públicas como dentro de un período regido por la gubernamentalidad democrática, presente en el Estado brasileño desde 1986 hasta 2016 (Carvalho y Gallo, 2020). Llama la atención no solo que su proceso de producción como política pública se dé en este intervalo, sino principalmente que el propio desmantelamiento de esta política coincide también con el golpe de Estado de 2016, la *ascensión vampiresca* de Michel Temer al poder. Este cambio fue seguido por un aumento de la coerción y persecución de los movimientos que trabajan con base en la Educación Popular, no solo por parte del Estado, sino también de las milicias e iglesias evangélicas arraigadas en el fundamentalismo cristiano y en la Teología de la Prosperidad, especialmente desde la elección de Jair Bolsonaro.¹⁵ Por ahora,

15. Bolsonaro rompe con el pacto biopolítico, en el que había un acuerdo de que, a cambio de potenciar la utilidad económica de los gobernados, los que gobiernan asumen la responsabilidad de al menos hacerlos vivir (Nunes, 2020). En un importante registro de seis meses después de la victoria de Bolsonaro en las elecciones presidenciales de 2018 (Catini y Oliveira, 2018), un habitante de Grajaú, región superpoblada y periférica de la zona sur de la ciudad de San Pablo, analiza a Brasil como una gran fosa, a la que cada presidente que entraba trataba de poner una tapa para cerrar el alcantarillado, que seguía ahí. Según él, Bolsonaro fue quien rompió la tapa de una vez por todas. A partir de este análisis, es posible pensar que en esta fosa encontramos la necropolítica (Mbembe, 2016), que había estado enmascarada, pero siempre presente. Tras su apertura total, ya no es necesario ocultar ningún rastro del estado de excepción, del estado de sitio, de la violencia extrema, de la eliminación y de la barbarie.



cabe mencionar solamente que, a pesar del paralelismo explícito entre este Marco y el PNA de 1964, realizado tanto por Jara como en el propio documento,¹⁶ parece haber movimientos distintos en estos dos casos. No solo en las distintas naturalezas entre los golpes de 1964 y 2016, sino también en los procesos de formación de políticas públicas, donde el segundo caso presenta comparativamente un carácter mucho más intenso y extenso de la participación social.

Lo que nos lleva al segundo punto: Jara destaca este Marco como una política pública constituida con la presencia de sectores de la sociedad civil en diferentes etapas. Justo al inicio del documento se hace un destaque en su génesis como parte de un *amplio debate nacional*:

Esta publicação é resultado de um amplo processo de debates, diálogos e reflexões, a partir de diferentes práticas, do Governo Federal, de movimentos sociais, de universidades e de educadores populares e da educação formal do Brasil, desenvolvido por meio de reuniões, seminários e articulações entre 2011 a 2014, coordenado pela Secretaria-Geral da Presidência da República, por meio de seu Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã/SNAS. Também incorporou diferentes contribuições, por meio de duas consultas públicas, no portal www.participa.br, sendo a primeira em outubro de 2013 e a segunda nos meses de dezembro 2013 e janeiro de 2014 (SGPR, 2014, p. 3).

Además de un intenso período de discusiones y sistematizaciones a principios de la década pasada, el Marco señala, unas páginas más adelante, que en realidad desde 2003¹⁷ se han acumulado iniciativas que priorizaron la *participación* de distintos sectores de la sociedad con desdoblamientos en todos los estados brasileños y en el Distrito Federal para viabilizar su consolidación, como formación de redes¹⁸ y equipos de trabajo; organización de foros, conferencias, talleres y asambleas; producción de textos, etc., en los que se priorizaron los espacios democráticos¹⁹ “[...] consagrados na Constituição de 1988, como os conselhos de políticas públicas, cujo papel é de articulação, formulação e *monitoramento* de políticas entre governo e sociedade civil” (SGPR, 2014, p. 38, cursivas nuestras). Es decir, el documento muestra que fue construido de manera participativa y no de arriba hacia abajo, a pesar de estar relacionado con ciertos caminos y espacios democráticos previstos y, en gran medida, generalizados por estar constitucionalmente aprobados.

16. Como en la presentación del Marco, escrita por Gilberto Carvalho, entonces ministro jefe de la Secretaria-Geral da Presidência da República.

17. De hecho, el propio documento identifica históricamente la posibilidad de su constitución dentro del proceso contradictorio denominado a veces *neodesarrollismo*, a veces *desarrollismo social* (SGPR, 2014).

18. Como la Recid, Rede de Educação Cidadã.

19. Al mismo tiempo, estos debates también culminaron de manera similar en la elaboración de otras políticas públicas, como la institución de la Política Nacional de Educação Popular em Saúde en el ámbito del Sistema Único de Saúde (MS, 2013).

Teniendo en cuenta la gubernamentalidad democrática, solo aquellos que están incluidos dentro de la ciudadanía son los que pueden ser gobernados y la educación, siendo un aspecto existente importante para el biopoder, cumplió y cumple históricamente un papel fundamental en este movimiento de inclusión (Carvalho y Gallo, 2020). En este sentido, también parece posible destacar la pertinencia de un marco de referencia elaborado de manera participativa y contando con diversos sectores enfocándose precisamente en la institucionalización de una heterogénea propuesta educativa que se ha mantenido en las últimas décadas en distintas posiciones de aproximación histórica en relación con el Estado y que trabaja, al menos en principio, *con y desde* los grupos más marginados de los principales nodos del poder oficial en nuestra sociedad.

Así, podemos entender esta preocupación como parte de un momento histórico del país marcado por la afirmación de la participación política, ciudadanía, inclusión, diversidad y libertad en la forma misma de gobernarse y ser gobernado a través de una capilarización del poder que instala un sistema donde todos pueden gestionar su existencia, y las conductas de los ciudadanos se vuelven centrales en la gestión política del país (Gallo, 2012). Históricamente, este movimiento se vuelve posible –y a la vez fascinante para una parte relevante de los campos como el de la Educación Popular– porque:

Após duas décadas de ditadura, estando o povo alijado da efetiva participação, urgia fazer com que todos e cada um fossem subjetivados como cidadãos, como sujeitos de direitos políticos e sociais, partícipes nas tomadas de decisão sobre os rumos da sociedade brasileira. Governamentalidade democrática: uma prática de governo dos cidadãos, na qual eles são livres para tomar suas decisões e chamados a participar da sociedade nas mais variadas esferas e instâncias. (Carvalho y Gallo, 2020, p. 151)

La preocupación por estos elementos planteados como fundamentales se presenta en el documento, tanto en su elaboración y construcción colectiva como en sus premisas y objetivos básicos:

Como ponto de partida, reconhece o papel político e pedagógico que cada política pública tem como potencialidade e como prática de, no seu âmbito, desenvolver *processos educativos para fortalecer a participação, a cidadania e a conquista de direitos no Brasil*. Este Marco destina-se aos gestores públicos que, no âmbito de suas competências e atribuições, têm o papel de elaborar e implementar políticas públicas, *sempre em diálogo com os setores organizados da sociedade*.

Para tanto, em sua formulação, buscou-se retomar os processos desenvolvidos no âmbito do governo, das universidades e de movimentos sociais que contribuíram para a elaboração deste documento. Também buscou situar o contexto sociopolítico no qual está se dando a sua elaboração. Nele encontram-se as bases históricas e epistemológicas da Educação Popular, bem como um conjunto de princípios e diretrizes, cujo objetivo é orientar a *formulação de políticas públicas*



com participação social e emancipatórias, bem como os campos da educação popular, ou seja, espaços e contextos onde práticas educativas formuladas em sintonia com esta perspectiva metodológica podem se dar. (SGPR, 2014, pp. 7-8, cursivas nuestras)

También vale la pena resaltar un interesante cuestionamiento –o, si se prefiere, una provocación– que es el resultado de una ambigüedad presente en el transcurso de la lectura de este documento atravesado por la óptica de la *gubernamentalidad democrática*, especialmente en sus principios y lineamientos finales para políticas públicas en Educación Popular: ¿la gran presencia de las palabras *libertad* y *emancipación*²⁰ en el documento se debe a la tradición contrahegemónica históricamente constituida por movimientos vinculados a este sentido de la educación popular desde los años sesenta, o se debe al vocabulario recurrente de las políticas públicas de gubernamentalidad democrática en las últimas tres décadas?

Al fin y al cabo, en esta gubernamentalidad las políticas públicas se hacen a partir de la afirmación de estos referentes y, como mencionamos anteriormente, la *libertad* es en este contexto un engranaje fundamental de la maquinaria, independiente de cuestiones ideológicas (Gallo, 2012). Más específicamente en los procesos educativos, la formación de ciudadanos libres y emancipados viabiliza en esta sociedad el gobierno de las conductas y, en consecuencia, la gestión por parte del Estado gubernamentalizado (Gallo, 2017a).

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Teniendo en cuenta que la Educación Popular es el resultado de la historia latinoamericana, el declive de fuerzas políticas que sustentaron el surgimiento de movimientos de cultura popular en la década de 1960 y que también permitieron la resistencia y difusión de esta forma de educación durante las dictaduras sudamericanas llenó de incertidumbres los horizontes de este campo político desde finales de la década de 1980.²¹ El historiador y educador popular chileno Mario Garcés señala esta profunda relación en una entrevista presente en Schindwein (2020):

[...] a mí me parece que más allá de la situación chilena, con el tipo de transición que tuvimos, y otras transiciones en América Latina, la Educación Popular de alguna manera encontró inspiración en la propia historia de la América Latina. Y también un primer impulso fue la Revolución cubana, acompañado con las

20. En el primer principio la *emancipación* se destaca junto con la construcción de un poder popular y se acompaña en el siguiente punto por la ampliación de la participación popular –vista como un derecho– en los espacios públicos (SGPR, 2014).

21. Lo que se profundizó con la decadencia de las experiencias de liberación nacional en Centroamérica, como en Nicaragua y El Salvador en este mismo período.

reformas de la Iglesia, con la Teología de la Liberación, en fin, hay estímulos muy poderosos. [...] Todos estos procesos están declinando al fin de los ochenta. Yo una vez en un seminario en La Habana con un compañero que estábamos vinculados con el tema de Educación Popular planteamos que estábamos cerrando un ciclo, un ciclo revolucionario que se estaba cerrando en América Latina a fin de los ochenta. Y probablemente la lucha sandinista fue un síntoma muy indicativo de que ese proceso estaba en curso. Paralelamente se derrumba el campo socialista y la verdad es que lo que se derrumbaba era la noción de un proyecto alternativo al capitalismo. [...] en este sentido, una cierta debilidad de los proyectos emancipatorios en América Latina también contribuyó a un debilitamiento de la Educación Popular. O sea, en este sentido, mirando desde el principio, la Educación Popular alcanza su mayor desarrollo mientras más poderosas son las luchas de nuestros pueblos. Cuando declinan las luchas de nuestros pueblos, declina también el horizonte de la Educación Popular. (p. 126)

En la década de 1990, en un escenario radicalmente diferente al de apenas unos años antes, muchas organizaciones perdían sus horizontes emancipadores, sobre todo con la entrada arrasadora de la política social neoliberal y sus modelos de gestión en los principales agentes colectivos de la Educación Popular en el continente en las últimas décadas: ONG, asociaciones, cooperativas, iglesias e incluso movimientos sociales que –sea por inanición, vaciamiento de sentidos, cooptación por la institucionalización o incluso por la destrucción más cruda (Arantes, 2004)– sufrieron presiones intensas para reducir o desactivar procesos que trabajasen un sentido de emancipación ligado a un proyecto revolucionario y anti-capitalista de transformación de la sociedad, preferentemente manteniendo solo los cúmulos técnicos del campo (Jara, 2020), o bien la imagen invertida al operar una *confluencia perversa* (Dagnino, 2004) entre, por un lado, la centralidad de la economía y la mercantilización de las relaciones y, por otro, el incentivo y la ampliación de los procesos de participación popular.

Contrariamente a las apariencias, se vive en este momento histórico –y en diversos países de Nuestra América– un proceso de *confluencia perversa* (Dagnino, 2004) y de *espejamiento* (Arantes, 2004) en el que las empresas, el Estado, las ONG, los movimientos sociales, etc., utilizan cada vez más los mismos vocabularios y vasos comunicantes, oscureciendo distinciones y divergencias. El neoliberalismo va ganando espacio en medio de la crisis de las palabras y discursivamente aparece hoy en varios términos clave de nuestra vida cotidiana, como *empoderamiento*, *autonomía*, *autogestión*, *emancipación*, *libertad*, *democracia* e incluso en *educación popular*. En medio de esta crisis discursiva, los proyectos neoliberales consiguen avanzar, logrando ocupar espacios –algunos hasta entonces poco explorados– de manera insospechada, lo que se ve facilitado por la homogeneización y nebulosidad no solo de los símbolos, sino también de las propias prácticas. Este proceso facilita la continuación de una *contrarrevolución permanente* de estos proyectos. Si durante buena parte del siglo pasado las principales respuestas a las crisis políticas provinieron de líneas anticapitalistas, hoy



proviene mayoritariamente de un “[...] ativismo empresarial-político *burguês*, de base liberal, que utiliza inúmeros recursos para capturar e transfigurar praticamente todas as formas de expressão das classes dominadas, ou subalternas” (Fontes, 2017, p. 207, cursivas de la autora), disimulando o borrando las huellas de las luchas de los procesos históricos.

Como señala Schönardie (2015), si por un lado hay en el Marco una coherencia teórico-metodológica histórica en el desarrollo de políticas públicas vinculadas a un sentido transformador y liberador de la educación popular, por otro lado, hay en él formas de domesticación propuestas para esta entrada más extensiva de la Educación Popular en los espacios de formación formal y no formal, como la posibilidad de efectivizar mecanismos de control, *monitorio* y evaluación dirigida a maximizar y ampliar los resultados, además de señalar políticas financieras con potencial para sustituir la autonomía de los sujetos, colectivos y movimientos. Ni hablar de la potencial desmovilización de estos últimos cuando muchos de sus miembros, o todo un movimiento, ingresen a instancias gubernamentales. O aun cuando sean estimulados –como explícitamente aparece en el caso de este marco de referencia– y/o llevados a frecuentar casi exclusivamente espacios previamente delimitados en el interior de los *consagrados por la constitución*, los “[...] canais de controle social existentes (conselhos, conferências, audiências públicas, fóruns), visando fortalecer o poder popular” (SGPR, 2014, p. 33).

Tales dilemas ya aparecieron en procesos vividos anteriormente por otros campos relacionados con la Educación Popular –y que ya tenían una historia más consolidada en las políticas públicas del país–, como en los casos de la educación del campo y la educación en salud (Schönardie, 2015). Por lo tanto, nos parece posible relacionar estos mecanismos, de manera más amplia, con un período en el que se constituyó un orden gubernamental en Brasil decidido a abarcar y gestionar lo máximo posible de la sociedad, buscando fagocitar cualquier política que mostrase ser una potencial perturbación al orden vigente (Gallo, 2017a). A pesar de la persistencia de la extrema desigualdad y la permanencia de la miseria material, es evidente que, *de una u otra forma*, hubo un acercamiento entre las fuerzas del Estado y el empresariado –cuando estas dos se distinguen– con el subterráneo social. Recordemos que, durante la dictadura, este subterráneo se mantuvo como un espacio de actuación para movimientos contrahegemónicos contrarios al autoritarismo, muchas veces proponiendo la construcción de otro modelo de sociedad.

Sin embargo, si este marco de referencia fue y es parte de la gran discusión interna sobre la inserción o no²² de la Educación Popular en las lógicas de construcción

22. Evidentemente, tal debate histórico no es, en la práctica, tan simple o dicotómico como en este pequeño análisis, ya que involucra una enorme gama de posiciones más cercanas o más alejadas de la aceptación de la institucionalización.

de las políticas públicas,²³ tampoco puede olvidarse la existencia de procesos de resistencia –ojalá de contraconductas, *contra-muelles*– que tengan en cuenta los avances y sobre todo los límites de estos procesos de institucionalización, para, quién sabe, constituir cada vez más resistencias de afirmación de la vida más allá de la biopolítica presente junto al neoliberalismo (Gallo, 2017b) y para poder llevar tal experiencia al período de crecimiento radical del autoritarismo posterior a la gubernamentalidad democrática en Brasil.²⁴ Recordemos que fueron contraconductas las que llevaron a la ruptura de la Educación Popular con formas patronales, populistas y/o colonizadoras de educación de adultos a principios de los años sesenta. Esperamos que, en este caso actual, los sentidos de palabras como *democracia* no sigan reduciéndose al contemporáneo *desierto de lo real*²⁵ y que los procesos de participación tengan en cuenta que el neoliberalismo y los procesos de explotación y opresión que este dinamiza no son solo representados por las instituciones oficiales, sino también por las propias formas y reglas del juego puestas sobre la mesa (Bernardo, 2005), abarcando también el propio campo de los sentidos y las palabras.

REFERENCIAS

- Arantes, P. (2004). *Zero à esquerda*. San Pablo: Conrad Editora do Brasil.
- Bernardo, J. (2005). A autogestão da sociedade prepara-se na autogestão das lutas. *Piá Piou!*, (3).
- Brandão, C. R. (1984). *Pensar a prática: escritos de viagem e estudos sobre a educação*. San Pablo: Edições Loyola.
- Brandão, C. R. et al. (2015). *Quando a Pedagogia tornou-se “do oprimido”. Quando a Educação tornou-se “popular”: um ensaio de memórias escrito a várias mentes e mãos*. http://www.apartilhadavida.com.br/?page_id=347&d=LoVEVUNBw4fDgo8vRURVQoHDh8ODTyBQT1BVTEFS&m1dll_index_get=0
- Carvalho, A. F. de y Gallo, S. (2020). Foucault e a governamentalidade democrática: a questão da precarização da educação inclusiva. *Mnemosine* (Rio de Janeiro), (16), 1-15.
- Catini, C. de R. (2020). Empreendedorismo, Privatização e o Trabalho Sujo da Educação. *Revista USP*, (127), 53-68.
- Catini, C. de R. (2021). Educação não formal: história e crítica de uma forma social. *Educ. Pesqui.* (San Pablo), (47), 1-20.

23. Como cuando destacan formulaciones que apuntan a los principales argumentos de los más descreídos de estas políticas, véase el énfasis en afirmar que “[...] uma educação para fomentar a articulação e a mobilização para organização e transformação social não existe fora da luta popular, que por sua vez, é a própria Educação Popular na sua aplicabilidade” (SGPR, 2014, p. 34).

24. No siendo Brasil, evidentemente, el único caso de pasar por este movimiento.

25. Palabras pronunciadas por Morpheus cuando muestra la realidad a Neo, en la primera película de la trilogía Matrix (Wachowski y Wachowski, 1999).



- Catini, C. de R. y Oliveira, R. (dirs.). (2018). *Apesar do fim* [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=6f7feaSyNzY&ab_channel=Lutas%26Lutas-t%C3%A1tenu
- Dagnino, E. (2004). Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. *Política & Sociedade*, 3(5), 139-164.
- Fernandes, F. (1980). *Brasil: em compasso de espera*. San Pablo: Hucitec.
- Fernandes, F. (2020). *Formação política e o trabalho do professor*. Marília: Lutas anticapital.
- Fontes, V. (2017). Hegemonismos e política – que democracias?. En M. B. Mattos (org.), *Estado e formas de dominação no Brasil contemporâneo* (pp. 207-236). Río de Janeiro: Ed. Consequência.
- Foucault, M. (1999). *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)* (trad. M. E. Galvão). San Pablo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2008). *Segurança, Território, População. curso dado no Collège de France (1977-1978)* (ed. M. Senellart, dir. F. Ewald y A. Fontana; trad. E. Brandão; rev. trad. C. Berliner). San Pablo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2012). *Segurança, penalidade e prisão* (org. M. Barros da Motta; trad. V. L. Avellar Ribeiro). Río de Janeiro: Forense Universitária.
- Frei Betto. (2005). *Os desafios da Educação Popular: as esferas sociais e os novos paradigmas da Educação Popular*. San Pablo: CEPIS.
- Freire, P. (2016). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (3ª ed., org. y part. A. M. de Araújo Freire). San Pablo: Paz e Terra.
- Freire, P. y Frei Betto. (1994). *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho* (8ª ed.). San Pablo: Ática.
- Gadotti, M. (1978). Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira (Introdução a uma pedagogia do conflito). *Educação & Sociedade*, (1), año 1, Unicamp/Cortez & Moraes.
- Gadotti, M. (1979). Ação pedagógica e prática social transformadora. *Educação & Sociedade*, (4), año 2, Unicamp/Cortez & Moraes.
- Gadotti, M. (1981). Concepção dialética da educação e educação brasileira contemporânea. *Educação & Sociedade*, (8), año 4, Unicamp/Cortez & Moraes.
- Gallo, S. (2012). Governabilidade Democrática e Ensino de Filosofia no Brasil Contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, 42(145), 48-65.
- Gallo, S. (2017a). Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. *Educação e Filosofia* (Uberlândia), 31(63), 1497-1523.
- Gallo, S. (2017b). Biopolítica e subjetividade: resistência? *Educar em Revista* (Curitiba), 33(66), 77-94.
- Jara, O. (2020). *La educación popular latinoamericana: historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. Santiago de Chile: Colectivo Caracol-El apañe de los piños, Editorial Quimantú.
- Korol, C. (2006). *Caleidoscopio de rebeldías*. Buenos Aires: Ediciones América Libre.
- Manfredi, S. M. (2014). De Angicos ao Programa Nacional de Alfabetização. En M. Gadotti, (org.). *Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos* (1ª ed.). San Pablo: Instituto Paulo Freire.

- Mbembe, A. (2016). Necropolítica. *Arte & Ensaios*, (32), 122-151. <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>
- MS (Ministério da Saúde do Brasil). (2013). *Portaria nº 2.761, de 19 de novembro de 2013. Institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS)*. Brasília. https://bvsms.saude.gov.br/bvs/sau-delegis/gm/2013/prt2761_19_11_2013.html
- Nunes, R. (18 de junio de 2020). Necropolítica de Bolsonaro aponta para um futuro distópico. *Folha de S. Paulo*. www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2020/06/vidas-de-negros-e-pobres-se-tornam-descartaveis-na-pandemia-afirma-professor.shtml
- Paiva, V. P. (1987). *Educação popular e educação de adultos* (5ª ed.). San Pablo: Loyola.
- Paulilo, A. L. (2017). A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. *Cad. Pesqui.*, 47(166), 1252-1267. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401252&script=sci_abstract&tlng=ptROSENBERG
- Schönardie, P. A. (2015). Educação Popular como Política Pública: Análise Crítica. En 37ª Reunião Nacional da ANPEd (4-8 de outubro de 2015). Florianópolis: UFSC. <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT06-3501.pdf>
- Secos e Molhados. (1973). “Primavera nos Dentes” [canción] en *Secos e Molhados* (comp. J. Ricardo y J. Apolinario, pista 5). San Pablo: Continental.
- Schlindwein, I. G. C. (2020). *A educação popular sob o céu da história: um estudo a partir da rememoração em Walter Benjamin* (dir. C. de R. Catini) [Tesis de maestría], Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp.
- SGPR (Secretaria-Geral da Presidência da República Federativa do Brasil). (2014). *Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas*. Brasília: Governo Federal, República Federativa do Brasil.
- Tragtenberg, M. (2002). A delinquência acadêmica. *verve. revista semestral autogestionária do Nu-Sol*, (2), 175-184. <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/4618/3208>
- Tragtenberg, M. (2018). A escola como organização complexa. *Educ. Soc.* (Campinas), 39(142), 183-202.
- Wachowski, L. y Wachowski, L. (dirs.). (1999). *The Matrix* [Película]. Warner Bros.

Recepción: 15/12/2022
Aceptación: 27/02/2023



Agustín Cano Menoni,* Emilia Calisto Echeveste,**
Cecilia Sánchez García*** y Marcos Bustos****

Pandemia y enseñanza media: construcción de posiciones docentes en un contexto de incertidumbre

RESUMEN

Se presentan resultados de una investigación sobre experiencias de estudiantes y docentes de enseñanza media de la periferia de Montevideo en relación a su educación durante la pandemia. La investigación, de corte etnográfico, abarcó a estudiantes y educadores y educadoras de tres centros educativos. Realizamos entrevistas, talleres de análisis de incidentes críticos, observaciones y análisis de documentación institucional y gremial. En este artículo analizamos la dinámica de construcción de posiciones docentes en un contexto de dificultades e incertidumbre como el de la pandemia y la crisis económica. La investigación nos permitió conocer las complejas

* Doctor en Pedagogía por la UNAM y licenciado en Psicología por la Universidad de la República, de Uruguay (UdelaR). Profesor Adjunto del Programa Integral Metropolitano y del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UdelaR. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay. Filiación: UdelaR. Correo electrónico: acano@pim.edu.uy. ORCID ID: 0000-0001-6076-5580.

** Docente del Departamento de Antropología Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, de Uruguay (FHCE-UdelaR). Filiación: UdelaR. Correo electrónico: ma.emilia.calisto@gmail.com. ORCID ID: 0000-0003-1044-8936.

*** Profesora de Filosofía por el Instituto de Profesores Artigas y licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, de Uruguay (FHCE-UdelaR). Maestranda en Ciencias Humanas, opción Estudios Latinoamericanos, en dicha facultad. Integrante del "Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas" (FHCE-UdelaR). Filiación: UdelaR. Correo electrónico: ceciliansanchezg14@gmail.com. ORCID ID: 0000-0001-8439-100X.

**** Licenciado en Sociología por la UdelaR. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, de Uruguay (UdelaR). Filiación: UdelaR. Correo electrónico: marcos.bustos@cienciassociales.edu.uy. ORCID ID: 0000-0002-5501-4106.

dinámicas institucionales, simbólicas y pedagógicas que habilitan o dificultan el despliegue de respuestas colectivas a situaciones cambiantes en condiciones adversas en atención del sistema escolar público.

PALABRAS CLAVE

Posiciones docentes ▪ enseñanza secundaria ▪ pandemia ▪ docencia

TITLE

Pandemic and secondary education: building teaching positions in a context of uncertainty

ABSTRACT

In this paper we present some results of a research project on the experiences of students and teachers of secondary education from the periphery of Montevideo during the pandemic. The ethnographic study involved students and educators from three educational centers. The methodological approach included interviews, critical incident analysis workshops, ethnographic observations, and analysis of documents produced by the institutions and the teachers' unions. In this paper we focus on analyzing the dynamics of the construction of teaching positions in a context of uncertainty and many difficulties, such as the pandemic and economic crises. The research allowed us to understand some of the complex institutional, symbolic and pedagogical dynamics that enable, or hinder, the implementation of collective responses to changing situations in adverse conditions within the public school system.

KEYWORDS

Teaching positions ▪ secondary education ▪ pandemic ▪ teaching

INTRODUCCIÓN

La pandemia de covid-19 durante los años 2020 y 2021 provocó una crisis sanitaria, económica y social a escala global y local. En varios aspectos, se trata de una crisis civilizatoria, dado que puso en cuestión los modos en que los seres humanos nos relacionamos con la naturaleza y las implicaciones de los modelos de producción, comercialización y consumo de la globalización capitalista. Las diferentes desigualdades (entre países, clases, géneros) se agudizaron, y el fenómeno permitió visualizar a la vez la naturaleza de formaciones institucionales y sociales en crisis, como la emergencia de solidaridades y alternativas. Los sistemas de educación fueron uno de los espacios sociales en los que la pandemia impactó en mayor medida. Obligados a suspender las clases presenciales y al mismo tiempo sostener los diferentes mandatos que la sociedad proyecta sobre la educación, las instituciones, las y los educadores y las familias debieron afrontar una situación para la cual no estaban preparados.



El 13 de marzo de 2020 se confirmó el primer paciente con covid-19 en Uruguay, y de inmediato se comenzaron a implementar medidas de distanciamiento social y suspensión de actividades presenciales en las instituciones educativas. Desde entonces, los efectos de la pandemia, la crisis económica y las medidas de distanciamiento social han tenido un profundo impacto en nuestra sociedad, y particularmente en la educación. Junto con ello, también han sido numerosos los estudios que han procurado comprender diferentes aspectos de la problemática educativa en el contexto de la pandemia (para América Latina, véase por ejemplo: Dussel et al., 2020; Casanova, 2020; Barros et al., 2020; Cepal, 2020). Entre estos abordajes, notamos el menor desarrollo de estudios que pusieran en el centro las vivencias y experiencias de educadores y estudiantes, en particular aquellos que viven y trabajan en contextos y condiciones socioeconómicas signadas por la pobreza y la desigualdad.

Procurando aportar en esta dirección, entre agosto de 2020 y septiembre de 2021 realizamos una investigación con el objetivo de estudiar las experiencias educativas de docentes y estudiantes de enseñanza media en un barrio popular de la periferia de Montevideo. Seleccionamos tres centros educativos que tenían un vínculo previo de cooperación con un programa de extensión universitaria, en el marco del cual realizamos el estudio. Los tres centros comparten el territorio, pero tienen características diferentes que permiten abarcar una diversidad de situaciones: uno es un liceo público del Segundo Ciclo de la enseñanza media (es decir, los últimos tres años de la enseñanza secundaria), otro es un Centro Educativo Comunitario (CEC), también público, con una propuesta pedagógica más flexible, que apunta a lograr la asistencia de adolescentes que no han podido sostener una trayectoria educativa en un liceo, procurando su reincorporación futura, y el tercero es un Centro Juvenil, cuya propuesta socioeducativa está enfocada en los sectores más vulnerados del territorio. Con los y las estudiantes y educadores y educadoras de dichos centros, trabajamos desde una perspectiva etnográfica, realizando entrevistas en profundidad, observaciones participantes, talleres de análisis de incidentes críticos, talleres con técnicas sociodramáticas, además de la sistematización y análisis de documentación institucional y gremial, triangulada con la bibliografía disponible sobre el tema.

En el plano teórico, partimos del sentido benjaminiano del concepto de experiencia, es decir, como elaboración intersubjetiva de la vivencia a través de la palabra (discurso) (Benjamin, [1933]1982; Martínez de la Escalera, 2013). Tal como señala Carli (2012), la experiencia tiene una condición situada temporal y espacialmente, lo que permite analizar tanto la expresión y las significaciones de los elementos sobredeterminantes como las dimensiones históricas sedimentadas y naturalizadas. Carli (2012) la define como un punto de intersección entre el lenguaje público y la subjetividad. En ese sentido, permite “poner en suspenso las enunciaciones universalistas, inscribiendo en el debate cuestiones vinculadas a los itinerarios biográficos, la vida cotidiana de las instituciones y las experiencias sociales y culturales”, como un modo de analizar nuestro objeto de estudio (p. 27).

Así, el análisis de la experiencia nos permite problematizar las múltiples dimensiones que lo atraviesan, para lo cual es necesario, además de dar cuenta de las experiencias de los sujetos, dar cuenta de la “cultura institucional” (Carli, 2012), en nuestro caso, de la enseñanza media pública.

Junto a los referentes mencionados, también acudimos al análisis político del discurso en la investigación educativa (Buenfil, 1994), y en particular al análisis de las posiciones docentes (Southwell y Vassiliades, 2014), procurando combinar el enfoque etnográfico –que se centra en las experiencias– con el análisis de las articulaciones discursivas por las que se construyen determinadas posiciones de sujeto. Southwell y Vassiliades (2014) observan que los y las docentes construyen “posiciones docentes” en su labor cotidiana realizada en contacto con problemáticas ligadas a la desigualdad social. Estas posiciones “suponen una particular lectura de esos problemas y la organización de dinámicas y estrategias para su resolución a partir de concepciones específicas respecto del sentido de su tarea, la presencia de elementos históricos de la profesión, la apropiación de la circulación de significados puestos a circular por la discursividad oficial y otros agentes, y la presencia de sentidos utópicos y democratizadores que se hibridan y articulan precaria y paradójicamente con otros, autoritarios, paternalistas y normalizadores” (p. 166).

Desde esta perspectiva teórica, del conjunto de conclusiones de la investigación, en este artículo nos focalizamos en abordar la dinámica de la construcción de posiciones de sujeto que los y las docentes pudieron desplegar en diferentes momentos de la pandemia. Observamos las formas en que estas posiciones orientaron las prácticas en determinados sentidos, y las configuraciones que habilitaron u obstaculizaron respuestas colectivas en un contexto de incertidumbre y repliegue institucional. Analizamos los imaginarios, mandatos, ethos institucionales, afectos y discursos sociales en cuya articulación se produjeron las discusiones y elaboraciones intersubjetivas que hicieron experiencia (significaron y dotaron de sentido) a un sustrato de vivencias muy difíciles, complejas y llenas de sufrimiento, en un contexto material signado por la crisis económica y la desigualdad social. La investigación nos permitió conocer parte de las complejas dinámicas institucionales, simbólicas y pedagógicas que habilitan, o dificultan, la puesta en práctica de respuestas colectivas a situaciones cambiantes en condiciones adversas.

CONTEXTO MATERIAL E INSTITUCIONAL DE LAS EXPERIENCIAS

Las experiencias y las posiciones docentes no suceden en el vacío: en cambio, son producidas en un contexto material y simbólico que no es accesorio sino constitutivo del objeto. Así, dar cuenta de lo que Carli (2012) llama “el contexto material de la experiencia” es indispensable para comprender en profundidad experiencias que están hechas, precisamente, de esa materia, y de los efectos, consecuencias,



condiciones, formas de adaptación y respuesta y formas de significación y sentido de los sujetos en su cotidianidad y sus situaciones concretas.

El territorio en que se ubican los centros educativos estudiados contiene una gran heterogeneidad interna, a la vez que está atravesado por profundas desigualdades (Aguiar y Borrás, 2021). El municipio en que se encuentran presenta indicadores socioeconómicos desfavorables, con una proporción de personas bajo la línea de pobreza que alcanza el 18,9%, una tasa de desempleo del 11,7% y un 25% de tasa de informalidad, según la encuesta continua de hogares (ECH) de 2018. En lo relativo a los indicadores educativos, están más pauperizados que el promedio montevideano (Aguiar y Borrás, 2021). En este contexto, la crisis económica que trajo aparejada la pandemia impactó en mayor medida, agudizando las problemáticas existentes.

El contexto institucional también es relevante para analizar los fenómenos estudiados. En el caso de Uruguay, a la naturaleza incierta y relativamente repentina del acontecimiento sanitario del covid-19, se le sumó un contexto de cambio de gobierno nacional, ocurrido a partir del 1º de marzo de 2020. Con ello cambiaron también las autoridades y orientaciones educativas, acordes a lo que ha sido caracterizado como un proyecto educativo neoconservador, con un discurso hostil hacia los y las docentes y sus organizaciones sindicales (Martinis, 2020). Este clima de conflictividad y desconfianza debilitó las respuestas institucionales en una coyuntura compleja.

Durante nuestro trabajo de campo, la expresión “mundos paralelos” apareció de forma recurrente en la percepción de los y las docentes en relación a las autoridades centrales de la educación. La percepción prevaleciente fue que en un momento en que se requería que la institución brindara marcos de acción y certezas para atenuar la incertidumbre propia de la coyuntura, lo que sucedió fue más bien lo contrario: crecieron las incertezas, ya sea por acción, omisión o estilo de comunicación institucional de parte de las autoridades centrales de la educación. Se percibió que las decisiones eran tomadas sin consultar a los centros educativos, y tanto profesores como directores solían enterarse de ellas a través de redes sociales o medios masivos de comunicación. Por otra parte, no se brindaron mayores apoyos ni acompañamientos ante la situación de crisis más que algunas partidas de insumos para las primeras desinfecciones de los liceos previas a la vuelta a la presencialidad.

Debe señalarse que en lo concerniente a la presencia y acompañamiento de las autoridades del propio liceo, las consideraciones son diferentes. Durante el 2020, el equipo de dirección estuvo a disposición tanto de docentes como de educandos y familias. Por ejemplo, permaneciendo algunas horas en la institución a pesar de la suspensión de clases, por si alguien necesitaba recurrir al lugar, o siendo receptivo a las propuestas docentes, ya sea la de retomar la coordinación o la de organizar las entregas de canastas alimenticias. Cabe destacar que luego del anuncio del retorno a la presencialidad, la dirección habilitó la creación de un “comité de regreso” integrado por ella misma, representantes de los docentes, del personal administrativo y del personal de servicio. En las entrevistas pudimos

cerciorarnos de que el equipo de dirección y el plantel docente trabajaban como un solo cuerpo para ir generando dispositivos y estrategias para enfrentar las novedades y sorpresas.

En cuanto a las decisiones y lineamientos transmitidos por las autoridades nacionales de la educación, nuestros entrevistados expresaron casi las mismas impresiones: notificaciones tardías o sobre la hora, conocimiento de noticias a través de medios de prensa, pocos referentes en la estructura institucional a los que recurrir, entre otras. En el trabajo de campo realizado en 2020, los relatos visualizaban un retiro de la institución que era vivido de forma ambivalente: como abandono y a la vez como posibilidad de un quehacer más autónomo.

Al indagar sobre el mismo tema en junio de 2021, se evidenció una suerte de retorno de la institución bajo la forma de la exacerbación de rituales y mecanismos de control, que los docentes vivieron como inadecuados y en algunos casos incomprensibles dado que respondían a una lógica diferente a la pedagógica, que ellos entienden debería ser la organizadora de la tarea docente. Esto aparece, además, articulado a una trama discursiva general hostil a las y los docentes de enseñanza media por parte de las autoridades educativas, lo que ahonda el malestar existente:

Este año hay más presiones desde afuera, desde la propia institución y de la Dirección General... Decía la compañera que te controlan el CREA, entonces dentro de poco me van a pagar cero peso, porque yo el CREA no lo uso. Uso Zoom, porque es lo más parecido a una clase, aunque no lo es ni cerca, envío material y recibo materiales por mail, hay un grupito de WhatsApp porque hay chiquilines que se les complica por otro lado, envío materiales al liceo, estamos a varios frentes. (profesor 2, taller 07/06/2021).

Las y los docentes perciben un contexto hostil en el que los mecanismos de control se tornaron omnipresentes e invisibles. Previamente, los cuerpos inspectivos podían ingresar a cualquier clase o revisar registros docentes en cualquier momento, pero mediante la formalidad de anunciarse y pedir permiso. A partir del uso de las plataformas virtuales, se inauguró una modalidad de control omnipresente en la que directores e inspectores pueden vigilar las plataformas de manera sorpresiva y sin arreglo a criterios formativos de algún tipo, simplemente como mecanismos de vigilancia y control.

EL APÓSTOL Y EL PROLETARIO: POSICIONES DOCENTES EN TENSIÓN

La suspensión de las clases presenciales y los intentos de implementar modalidades de enseñanza a distancia ocurrieron de forma abrupta. Esto generó un contexto de incertidumbre y un vacío metodológico que las y los educadores debieron llenar por su cuenta. En este contexto, presenciamos controversias y debates entre



educadores y educadoras sobre sus posicionamientos respecto al trabajo docente en la situación en la que se encontraban.

Algunos y algunas refirieron a su trabajo como un tipo de tarea de servicio derivada de una vocación hacia el prójimo que produce una vivencia de la docencia como *apostolado*, en el sentido genealógico analizado por Varela y Fernández-Uría (1991) y Torres (2000). Por otra parte, emergió una posición más cercana a lo que llamamos la figura del *docente proletario*, que se concibe a sí mismo como un asalariado, sometido de la noche a la mañana por su empleador –el Estado– a una ampliación de las exigencias productivas y laborales, sin incrementar ni su salario ni su participación, y sin brindarle elementos básicos para el desarrollo de las tareas que se solicitaban. Por una parte, la posición del *docente apóstol* fue conformándose en torno a una dinámica de cierto voluntarismo, que llevó a que los y las docentes procuraran por sí mismos las respuestas, estrategias y soluciones que la institución no proveía. Por otra parte, la posición del *docente proletario* se articuló en torno a reivindicaciones laborales, que no siempre dejaban margen para la búsqueda de alternativas creativas a los problemas generados por la nueva situación.

Ciertamente, estas dos figuras de posiciones docentes contienen un sentido analítico, puesto que permiten describir y comprender fenómenos que observamos en la investigación. Sin embargo, es importante señalar que ambas categorías en ocasiones podían convivir en un mismo sujeto docente. En primer lugar, porque las experiencias son dinámicas y los actores van atravesando diferentes momentos y tomando diversas definiciones. En segundo lugar, porque la complejidad tanto de la realidad social en general como de la irrupción del evento pandémico en la tarea educativa han demostrado ser heteróclitas y poseer múltiples capas de significación.

LA DOCENCIA COMO PROFESIÓN DE CUIDADO

La escuela –*lato sensu*– es un espacio de experiencias (Dewey, 1938). En la medida en que el ordenamiento habitual de las condiciones primarias de la experiencia, el tiempo y el espacio, se dislocan, estas pierden su maleabilidad. Se produce un *shock* por el que, al menos en un principio, educadores y autoridades parecerían perder su habitual capacidad de moldear el fenómeno educativo. Con la irrupción de la pandemia, el espacio-tiempo de la institución escolar primero se detuvo y desapareció, luego se *virtualizó*, más tarde se reestructuró y fraccionó. Esto impactó tanto a estudiantes como a docentes en una secuencia de avances y retrocesos en general poco predecibles y en algunos casos carentes de planes de contingencia o proyección. Lo que podríamos llamar *acontecimiento pandémico* cambió a tal punto las condiciones de la experiencia educativa que nos permitió visualizar escombros de una estructura sacudida, pero también muchos elementos de sostén que no se derrumbaron y al mantenerse firmes fueron el cimiento de las acciones de emergencia que se desarrollaron.

Tal como señala Sahlins (1985), la historia es proceso y estructura, se desarrolla dialécticamente “según la convención y según la acción, como potencia y como acto” (p. 10). La estructura se expresa en la contingencia pero allí hay capacidad de agencia, y en la síntesis de los pequeños actos se puede reproducir o cambiar la historia. Un acontecimiento es una “relación entre un suceso y una estructura (o varias estructuras): un englobamiento del fenómeno en sí mismo como valor significativo, del que se deduce su eficacia histórica específica. [...] entre la estructura y el acontecimiento: la síntesis situacional de los dos en una ‘estructura de la coyuntura’” (Sahlins, 1985, p. 14).

Así es que ciertas coyunturas se vuelven relevantes pues demuestran una singular capacidad enunciativa del orden cultural en el que emergen. Desde esta perspectiva, comprendemos el acontecimiento pandémico como una súbita e inesperada irrupción en el devenir histórico educativo pero que no puede ni expresarse ni ser interpretada excluyendo su relación con la estructura histórica de las instituciones. En una original síntesis teórica, Sahlins (1985) propuso que “todo cambio práctico es además una reproducción cultural” (p. 135), que no hay acontecimiento “*sans sistema*” (p. 142), y que estas cruciales interrelaciones macro-micro se pueden observar desde un atento abordaje fenomenológico. Por lo cual, al acercarnos a las experiencias de los actores educativos del barrio Bella Italia desde la metodología propuesta intentando dialogar sobre sus experiencias durante el evento pandémico, hemos podido comprender algunos cambios contingentes en proceso. Así como también interpretar ciertas dimensiones estructurales fundamentales que les preceden y han perdurado. Algunas de ellas se han visto fuertemente interpeladas durante el último año, y otras históricamente fundantes pero más subterráneas se han movido a un primer plano, y pueden ahora ser más fácilmente visibilizadas, tal como sucede con las placas tectónicas en un temblor. Este es el caso de la dimensión de cuidado de la profesión docente al que este apartado refiere.

Según Vázquez y Escámez (2010), existen algunas variables que, si bien son cruciales para que el hecho educativo tenga lugar, suelen parecernos secundarias o accesorias, dado que habitualmente permanecen ocultas en el transcurrir normal de las experiencias. Sin embargo, se trata de necesidades fundamentales que se tejen en lo micro de los encuentros en el espacio de la institución. En nuestra investigación pudimos observar cómo la sacudida que produjo el evento pandémico puso sobre el tapete algunos significados y necesidades intrínsecas al fenómeno educativo. Específicamente la necesidad de que el cuerpo docente cuidara del estudiantado.

Tal como han evidenciado varios trabajos de investigación (véase por ejemplo Bordoli, 2015; Dogliotti, 2015; Romano, 2012), los discursos que componen modelos pedagógicos y figuras del oficio docente a partir de la modernidad históricamente han instituido significados y sentidos vinculados a la instrucción, la formación, el cuidado, el control, la preparación profesional, entre otros. En el caso de la enseñanza media, se trata de un ámbito educativo que contiene una condición particularmente ambigua, fruto de que allí coexisten y



tensionan imaginarios, concepciones y proyectos históricos que la definen de diferente manera (Romano, 2012): por su rol de selección propedéutica para los estudios universitarios; por su papel en la preparación para una salida laboral rápida; por su función de política de contención social; por su condición de experiencia educativa *per se*. Esta ambigüedad constitutiva conlleva también múltiples figuras docentes vinculadas en una u otra dirección, que la pandemia puso de relieve.

En un liceo de bachillerato, la figura docente vinculada a la enseñanza académica suele ser la que ocupa la centralidad de la escena. Sin embargo, en un sentido amplio, pero también muy concreto y cotidiano, las tareas de cuidados ocupan un lugar importante, aunque menos visible en condiciones *normales*. De entre los tres casos estudiados, quizá fue en el liceo donde la pandemia se sintió con más fuerza. Al igual que en otros liceos, allí prevalece la idea que indica que al centro educativo se va a aprender sobre una cierta asignatura y cada docente tiene como misión fundamental instruir sobre ella al estudiantado. Sin embargo, a diario las y los docentes realizan esfuerzos sistemáticos por conocer las trayectorias socioafectivas de cada uno de sus estudiantes; planifican sus clases considerando sus circunstancias de vida para que se produzcan aprendizajes significativos; les evalúan considerando sus diferentes capacidades, habilidades, inteligencias, entre otras. Estas son sólo algunas de las tareas que conllevan acciones de cuidado y para las que los docentes han recibido herramientas en su formación profesional.

La pandemia y la educación a distancia llevaron el cuidado a un extremo, sobreexigiendo a las y los docentes a un esfuerzo sin precedentes y difícil de afrontar, pero dejaron a la vista lo fundamental que es el cuidado para que otras dimensiones socialmente más reconocidas de la tarea educativa puedan realizarse. Escuchamos muchos relatos acerca de las preocupaciones docentes sobre las condiciones físicas de los lugares de estudio en los hogares, sobre el acceso a las TIC, sobre las necesidades alimenticias (claro es el ejemplo de la entrega mensual de aproximadamente setenta canastas de alimentos a las familias de estudiantes más pobres). En algunos relatos este interés emerge por su posicionamiento más humanista o en referencia a un compromiso político marcado. En otros, surge a partir del reconocimiento de que los educandos deben tener sus necesidades básicas satisfechas para que los aprendizajes disciplinares concretos sean viables. Cualquiera que sea la situación, entendemos que estos desvelos (que emergieron con mayor fuerza en el contexto de crisis socioeconómica de la pandemia) dejaron a la vista una preocupación por el rol cuidador del docente que responde a una ética específica. Esto que llamaremos ética del cuidado es parte fundamental de la ética disciplinar docente, y es parte del desempeño habitual de los y las profesionales de la educación.

Como ya mencionamos, el rasgo quizá más agudo de la crisis que atravesó el fenómeno educativo fue la dislocación del espacio-tiempo áulico. Se perdió la copresencia, en principio totalmente, y luego del retorno a la presencialidad de manera parcial al no poder integrarse los grupos completos (sino turnarse en los

salones según días y horarios de a medios o tercios de grupos). Esto afectó el núcleo de la tarea educativa ya que “La intervención profesional empieza en el encuentro mismo donde comienza a ordenarse la experiencia, a percibirse el sentido o el sinsentido de la propia escuela [...]” (Vázquez y Escámez, 2010, p. 11). Muchos y fuertes sinsentidos emergieron producto de la crisis, tanto de parte de estudiantes como de docentes. Entre estos últimos, quienes pudieron desplegar más herramientas, y hacerlo más rápidamente, fueron quienes se encontraban más apegados y conscientes de esta ética del cuidado como parte de su profesión. En palabras de una docente entrevistada: “hay docentes que trabajaron directamente y pusieron el foco en el vínculo [...] creo que esos la sufrieron menos” (entrevista a profesora 5).

Esta ética del cuidado subyace a las prácticas, más allá de las posiciones docentes que encontramos. En algunas ocasiones, se imbrica de modos predecibles; y en otras las atraviesa de modos más complejos. Otra profesora comenta: “se juntó la necesidad de sentir que estábamos ayudando a las familias de los gurises con un poco de conciencia de que la situación estaba complicadísima, un gran porcentaje de papás y mamás que venden en la feria, que hacen changas, que limpian casas [...] y te quedaste sin ingresos” (entrevista a profesora 1). Ella misma considera que la entrega de las canastas alimenticias –llevada adelante como iniciativa del colectivo docente del liceo– fue muy importante para sostener el vínculo. Señala:

Ya está instalado que a ese liceo se va no solo a estudiar, para ellos [estudiantes] estar sin el liceo era mucho más grave que estar sin clase, para mí fue incluso más importante que las clases que se le podían dar (entrevista a profesora 1).

Estas afirmaciones no expresan una postura altruista o simplemente asistencialista, sino que son parte de una elaboración colectiva, desde coordinaciones docentes y el núcleo sindical ampliado, de estrategias de atención a estudiantes, a partir de la identificación de situaciones complejas como las que nos describió esta otra docente:

Nos encontrarnos con gurises que a nivel emocional no estaban pudiendo sostener nada [...] angustia depresión, ansiedad, alteración del sueño, te dicen: *me paso hasta tarde conectado y no me puedo levantar* [...] a veces me decían: *necesito urgente ya alguien con quien hablar, no estoy pudiendo* (entrevista a profesora 4).

Este breve repaso ilustra la profundidad de la crisis socioeconómica derivada de la pandemia en los barrios del norte de Montevideo, así como su repercusión en las bases de la experiencia educativa. Tanto educadores y educadoras como educandos y educandas vieron sacudidas las variables fundamentales de su encuentro, el espacio-tiempo. Luego de los mayores cimbronazos se pudo ver qué partes estructurales del fenómeno educativo –que eran las más preparadas



para enfrentar este tipo de contratiempos— se sostuvieron en pie y fueron las que apuntalaron las acciones para afrontar la crisis. En este sentido, se debe destacar la visibilización de una tarea docente que es profesional y cuenta con una dimensión fundamental de su quehacer basada en la ética del cuidado. Sin embargo, es necesario alertar que todos estos esfuerzos y acciones docentes, de tener que persistir sin un adecuado apoyo y encuadre institucional que responda a las nuevas configuraciones sociales producto de la pandemia, corren el riesgo de quedar capturados por una lógica voluntarista y terminar elevando los niveles de frustración, impotencia y desánimo.

DOCENCIA, CUIDADO Y GÉNERO

Analizar la dimensión de los cuidados en la profesión docente implica necesariamente considerar una dimensión de género. Tanto entre los diferentes grupos de estudiantes como entre los de docentes, nos encontramos con mujeres embarazadas y madres con hijos menores y adolescentes a su cargo, siendo algunas de ellas jefas de hogar. Gracias a las entrevistas con educadores supimos también que algunas jóvenes solían dedicar horas diarias al cuidado de hermanos menores, familiares mayores o en situación de discapacidad. Asimismo, pudimos observar que muchas de estas situaciones profundizaron sus dificultades y demandas de horas de cuidado durante el período de aislamiento. Lo cual es coincidente con la literatura producida en las últimas décadas que advierte que en períodos de crisis las demandas del cuidado se multiplican y vuelven a recaer con más fuerza sobre las mujeres. A su vez, las profesiones y empleos de cuidado y/o feminizados son los que sufren mayores grados de invisibilización (Carrasco et al., 2019). Históricamente en Occidente las tareas de sostenimiento de la vida se han dividido entre las de producción y reproducción. Estas últimas han quedado relegadas a la esfera de lo doméstico y bajo responsabilidad de las mujeres. Suelen ser asociadas al plano de lo privado y lo afectivo (Ortner, 1974), por lo cual, su reconocimiento social, tanto en lo económico (tiempo y energía invertidos en ello) como en su relevancia simbólica, ha quedado oculto durante siglos. Con la modernidad, la racionalidad se volvió un eje organizador de la cultura y las sociedades, haciendo que toda actividad humana que excediese tal lógica ingresara a los planos de lo moral, lo religioso y lo íntimo (De Barbieri, 1993). Así los estados nación abrazaron desde su concepción desfasajes e inequidades en su organización social (Lamas, 1986; Federici, 2013).

Recién en las primeras décadas del presente siglo, gracias a los estudios feministas del cuidado, se comenzó a correr el manto que ocultaba el trabajo pueras adentro de los hogares. Una de las primeras definiciones que apuntó en tal sentido fue dada por una académica estadounidense en 1990 que describió al cuidado como: “[...] el resultado de muchos actos pequeños y sutiles, conscientes o inconscientes que no se puede considerar que sean completamente naturales o sin esfuerzo [...]. Así nosotras ponemos mucho más que naturaleza en el

cuidado, ponemos sentimientos, acciones, conocimiento y tiempo” (Hochschild en Batthyány, 2011, p. 55).

Más recientemente, desde la sociología se plantea que el cuidado

[...] proporciona tanto subsistencia como bienestar y desarrollo. Abarca la indispensable provisión cotidiana de bienestar físico, afectivo y emocional a lo largo de todo el ciclo vital de las personas. [...] estas tareas involucran simultaneidad de papeles, roles y responsabilidades, espacios y ciclos, que para ser captados requieren considerar conceptos como los de dirección y gestión, no fácilmente traducibles en estimaciones de tiempo, intensidad o esfuerzo (Durán en Batthyány, 2021, p. 52).

Tanto la primera definición como esta muestran que no obstante una apariencia de simplicidad, el comprender el trabajo de cuidado implica adoptar una perspectiva compleja, profunda y abierta a la deconstrucción de esquemas y concepciones naturalizadas.

De forma similar a como ha sucedido con otras manifestaciones propias de la desigual estructura de género prevalente en nuestras sociedades en las que han existido avances, los logros en cuanto a la visibilización del trabajo de cuidado han tenido como contrapartida el refinamiento de algunas dinámicas de sujeción. Así como las “pedagogías de la crueldad” se han refinado de la mano del neoconservadurismo (Segato, 2018), existen sutiles dinámicas sociales que aún retienen a muchas mujeres en el ámbito de lo doméstico, y en el caso de las que se desempeñan en ocupaciones o profesiones, las empujan a hacerlo mayoritariamente en áreas “tradicionalmente femeninas” y de servicio o cuidado (Batthyány, 2021).

Batthyány plantea que el trabajo de cuidado se puede dividir entre el llamado “trabajo productivo” de cuidado (como la enfermería), trabajo doméstico y cuidado de menores a cargo. Notoriamente, en los dos últimos casos no existen franjas horarias, por lo cual, durante el período de distanciamiento social de la pandemia de covid-19, las mujeres se vieron enfrentadas a la complejidad de realizar diferentes actividades –si bien no les eran nuevas– de manera simultánea. En esa sincronidad de demandas se vio multiplicada la exigencia vincular y psicoafectiva, así como el subsidio económico que el trabajo no remunerado de las mujeres ofrece de manera indirecta al mercado (Batthyány, 2021).

Asimismo, en cuanto al cuidado de la salud, las mujeres también se vieron específicamente recargadas ya que en períodos de epidemias, pandemias, medidas de restricción, cierre de fronteras, etcétera, las redes sociales primarias –integradas sobre todo por mujeres– son claves en los procesos de cuidado de la salud (Evia y Viera, 2020, p. 63). Estas afirmaciones parecen verse reflejadas en algunas cifras que hemos encontrado respecto a la prevalencia de la enfermedad de covid-19 en nuestro país. Desde los 15 hasta los 75 años y más, el número de mujeres contagiadas de covid-19 en Uruguay ha sido mayor que el de hombres



en todas las franjas etarias, encontrándose un máximo en la diferencia de prevalencia entre los 25 y 34 años, franja etaria en la que se contagiaron casi el doble más de mujeres que de hombres (Caredio et al., 2021).

Según la investigadora brasileña Pimienta (2020), las epidemias y pandemias son siempre “cosas de mujeres”, ya que las tareas de cuidado que estas habitualmente realizan –tanto en la esfera doméstica como en la del trabajo remunerado– son justamente las que se ven más sobrecargadas debido a la agudeza de los problemas sanitarios. Así como el covid-19 tiene “rostro de mujer”, plantea que también tiene clase y raza. Ello produjo una evidente sobrecarga y pérdida de capacidad de enunciación de discursos en el ámbito de lo público para las mujeres en general (Pimienta, 2020).

Según el Censo docente de 2018, en Uruguay, el 70,4% de las profesoras de secundaria son mujeres (Administración Nacional de Educación Pública, 2018). Dentro de este porcentaje, a su vez, son mayoría las mujeres en edad reproductiva. Como señalan Díaz et al. (2021), el pasaje a modalidades de enseñanza virtual produjo una superposición del espacio-tiempo público de trabajo con el espacio-tiempo doméstico, lo que afectó en mayor medida a las profesoras mujeres. Las posiciones docentes están mediadas también por las configuraciones familiares y la experiencia de género. En un taller coordinado por estudiantes para la presente investigación (Díaz et al., 2021), las docentes plantearon sentirse desbordadas por el trabajo desde el hogar: “[...] abrir las casas, abrir nuestras familias es muy complicado [...] un compromiso hasta a veces desmedido ¿no? [...] tengo dos hijos chicos y estoy dando la clase con ellos ahí en la vuelta” (profesora 3, taller 27/05/2021). Díaz et al. (2021) observaron que, en la mirada de las docentes, las estudiantes mujeres también sufrieron en mayor medida la superposición de trabajo, cuidados y estudio: “En un sexto una gurisa [...] se me conecta al Zoom con el bebé y en un local de ropa, o sea [...] que labura y aparte hay un bebé [...] las tiene todas, ¿no?” (profesora 4, taller 27/05/2021).

Las docentes, narrando a sus alumnas de esta manera, configuran una posición de empatía frente a una experiencia compartida que está incidiendo en la práctica de ambas: “*nos pusimos al mismo nivel, todos estamos en la misma*”. Las tareas laborales, domésticas y de cuidados, al superponerse, rompen límites y parecen producir equivalencias de roles momentáneas (Díaz et al., 2021, pp. 18-19).

El cruce entre las diferentes desigualdades sociales estructurales tales como la clase, la raza, el género, la etnia, la edad, la orientación sexual entre otras, ha sido objeto de los estudios interseccionales en las últimas décadas. Si bien esta perspectiva no es nueva, las investigaciones que proponen explícitamente el uso de tal categoría –especialmente las de cuño feminista– han permitido comprender los rasgos propios de algunas opresiones y la particularidad de las praxis y trayectorias de ciertos sujetos sociales frente a otros. A primera vista, y a modo de ejemplo, sería fácil comprender que no es lo mismo ser una mujer afrodescendiente y pobre que ser un hombre blanco de clase media. Sin embargo, la manera en que

dichos posicionamientos se van construyendo históricamente son complejos. La categoría única “mujer” como tal no existe en la vida social, hay diferentes modos de experimentar el ser mujer. Asimismo, las propias categorías se van construyendo en una dialéctica de oposición entre ellas. La idea de ama de casa blanca de clase media porta una significación en oposición a la de “la doméstica” afrodescendiente (Viveros, 2016), incluso cuando esta última pueda ser una trabajadora remunerada. La primera encarna un “deber ser” y moralidad socialmente esperados, mientras que la segunda es depositaria de la desvalorización tanto material como simbólica producto del proceso histórico esclavista.

Dentro del universo de nuestra investigación, las vivencias de las docentes de clase media no fueron las mismas que las de las estudiantes menores de edad y de clases bajas, a pesar de que en ambos casos se pudiese tratar de mujeres madres. Comprender las vivencias, experiencias y diferentes trayectorias desde la interseccionalidad nos obliga a poner en diálogo nuestro marco teórico con un acercamiento micro, y a dar voz y participación a las sujetas, los sujetos y les sujetos de la investigación.

Tomando estas premisas, el relato en que una docente observa “Nos pusimos todos en el mismo lugar”, contiene una significación ambigua. Por una parte, da cuenta de una identificación transversal a las identidades de lo generacional y la clase, para significar un campo de experiencia compartido. Tanto estudiantes como docentes madres se vieron sometidas exponencialmente a la sobrecarga de trabajo no remunerado como efecto propio de la pandemia que ya hemos repasado; por ser mujeres, y por no pertenecer en ninguno de los casos a las clases socioeconómicamente más privilegiadas de nuestra sociedad. Sin embargo, por otra parte, se deben comprender los diferentes posicionamientos también de clase y su interacción con las tareas de cuidado. Mientras la docente accede al teletrabajo y se ve sobreexigida por las tareas de cuidado en el hogar de manera simultánea, la estudiante se encuentra *en* un puesto de trabajo presencial en condiciones de emergencia sanitaria exponiéndose tanto ella como su hijo. Recurrimos a esta breve digresión analítica para plasmar las diferentes vivencias con las que nos encontramos en el campo y sobre las cuales aún hay interrogantes tanto para responder como incluso para formularnos.

Para finalizar, tomando las metáforas de De Sousa Santos (2020), el campo de nuestra investigación, altamente *feminizado* por la significación social del rol docente, por la gran presencia de mujeres, por su enclave territorial en barrios pobres de Montevideo, constituye una compleja superposición e imbricación de *sures* (no geográficos, sino como espacio-tiempos políticos, sociales y culturales) (p. 45). Las adolescentes madres quizá sean quienes encontramos más al sur del sur, dada la interseccionalidad de sus desventajas con respecto a otros actores sociales. De todos modos, la pandemia como metáfora del dolor (Pimienta, 2020), no solo como dolencia fisiológica, ha afectado profundamente a todos los, las y les sujetos con que nos encontramos, específicamente en sus vínculos de cuidado con estudiantes, familiares, actores de la comunidad, e inclusive en el autocuidado, entendido como trabajo de sostenimiento del propio bienestar.



CONCLUSIONES

Las posiciones docentes se construyen en una trama de significados y sentidos, condiciones materiales estructurales y situaciones coyunturales, imaginarios sociales y marcos institucionales, cuyo conocimiento permite comprender mejor las experiencias y las prácticas concretas de los actores, por fuera de las ilusiones tecnocráticas tan al uso en las discusiones educativas contemporáneas. Las figuras y posiciones docentes planteadas en este artículo dan cuenta de configuraciones preexistentes que el acontecimiento de la pandemia permitió observar, pero también de desplazamientos y respuestas novedosas que los actores pudieron desplegar en un contexto en que los organizadores institucionales estaban desbordados.

En este marco, lejos de constituir posiciones homogéneas y compactas, se conformaron como un espacio de controversias y discusiones abiertas. Esto enriqueció al colectivo docente, en los casos en que habilitó la construcción de un pensamiento y una orientación colectiva sobre la situación, posibilitando un espesor reflexivo dentro de una dinámica general pragmática de respuestas de emergencia. Por otra parte, también sucedió que algunas discusiones político-pedagógicas quedaron rápidamente capturadas por un registro de tipo moral. Este registro se expresó en ocasiones neutralizando una posición diferente mediante un juicio moral; como en la discusión sobre si educar en las plataformas virtuales disponibles profundiza o no la desigualdad, o si dejar de hacerlo resuelve o profundiza el problema. Bajo las formas más rígidas de las posiciones confrontadas, las premisas de alguno de los componentes en pugna se internalizaban como mandatos inmutables. El resultado fue con frecuencia una mayor fragmentación del colectivo docente.

En concordancia con esta línea de interpretación, pudimos observar un cambio en el modo en que aparecía el sentimiento de incertidumbre en 2021 respecto a 2020. Al inicio de la pandemia, la sensación de perplejidad era muy grande, y el repliegue de la institución generó como respuesta el despliegue de un repertorio de acciones desde el colectivo docente que ocuparon el espacio institucional y acotaron el margen de incertidumbre existente. En 2021, la cuota de incertidumbre era aún muy grande, y la situación sanitaria, más grave que la de 2020, pero los sentimientos que aparecían aparejados a la incertidumbre eran mayormente el del malestar, el enojo, el cansancio y la saturación. En muchas ocasiones nos encontramos con respuestas que podríamos llamar adaptativas, como forma de autoprotección en un contexto de sobreexigencia laboral que se extendía indefinidamente en el tiempo.

Así surgieron respuestas de adaptación amarga a condiciones laborales o institucionales que se consideran inmutables, la primacía de un principio de protección individual ante un entorno que se percibe amenazante, la angustia individualizada sin posibilidad de tramitación colectiva, la desesperanza como captura de la razón crítica, el despliegue pragmático de respuestas técnicas sin reflexión ni emoción pedagógica, las corazas de defensa ante realidades muy

difíciles, el ofuscamiento resignado ante prácticas y discursos de la autoridad educativa que se viven como hostiles y distantes a las condiciones del trabajo docente, el miedo. La generación de espacios y momentos para la elaboración colectiva de los diferentes planos de la situación social y educativa se evidencia como una necesidad muy importante. No solamente en el plano de la tramitación colectiva de problemas y malestares que, siendo sociales y estructurales, quedan con frecuencia individualizados y ligados a la situación, sino también en el plano de la creación pedagógica, la elaboración teórica, la búsqueda de respuestas, la investigación y la experimentación en equipos, y el diálogo con la academia, como parte de la organización del trabajo docente en los centros educativos.

REFERENCIAS

- Administración Nacional de Educación Pública. (2018). *Censo Docente 2018*. Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay.
- Aguiar, S. y Borrás, V. (2021). De periferias y desigualdades espaciales: el municipio F de Montevideo. En M. Pérez Sánchez et al. (dirs.), *Territorio e integralidad: experimentando lo común*. Montevideo: PIM-UdelaR.
- Barros, S.; Muriete, R. y Romano, A. (2020). Educación y vida en común en tiempos de confinamiento. *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, nº 81, diciembre, segunda época. Clacso.
- Batthyány, K. (2011). Los cuidados desde una perspectiva de género y derechos. En A. Carrasco et al. (coords.) (2011). *El cuidado humano. Reflexiones (inter)disciplinarias* (pp. 54-65). Montevideo: MSP-UdelaR.
- Batthyány, K. (2021). *Políticas del cuidado*. Buenos Aires-México: Clacso-UAM Cuajimalpa.
- Benjamin, W. ([1933] 1982). Experiencia y pobreza. En *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus.
- Bordoli, E. (2015). *La construcción de la relación pedagógica en la escuela uruguaya. Sujetos, saber y gobierno de los niños*. Montevideo: FHCE-UdelaR.
- Buenfil, R. (1994). *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación*. México: DIE-Cinvestav-IPN.
- Caredio, V., Bartaburu, F. y Traibel, F. (2021). Coronavirus en Uruguay: número de casos, curva de contagios y cantidad de vacunados. *Diario El País*, 30 de marzo / Mapas y Gráficos.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carrasco, C., Borderías, C. y Torns, T. (eds.). (2019). *El trabajo de cuidados. Historia, teoría y políticas*. Madrid: Catarata-Fuhem-Ecosocial.
- Casanova, H. (coord.). (2020). *Educación y pandemia: una visión académica*, México: UNAM.



- Cepal. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Santiago de Chile: Cepal-Unesco.
- De Barbieri, T. (1993). Sobre la categoría de género: una introducción teórico-metodológica. *Debates en Sociología*, (18), 145-169.
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: Clacso.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Nueva York: Macmillan.
- Díaz, E., Maidana, S., Mier, C., Fernández, L. y Ferreira, A. (2020). Experiencias y posiciones docentes en tiempos de pandemia [trabajo final del Seminario de Docencia I], Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (inédito).
- Dogliotti, P. (2015). Figuras de autoridad y enseñanza. *Páginas de Educación*, 3(1), 105-116.
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.). (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNPE Editorial Universitaria.
- Evia, V. y Viera, M. (2021). Parir y nacer en tiempos de covid-19 en Uruguay. En *Alteridades*, 31(61), 51-65.
- Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría "género". *Nueva Antropología*, VIII(30), noviembre, 173-198.
- Martínez de la Escalera, A. y Linding, E. (coords.). (2013). *Alteridad y exclusiones. Vocabulario para el lenguaje social y político*. México: UNAM Facultad de Filosofía y Letras-Juan Pablos Editor.
- Martinis, P. (2020). El progresivo avance de perspectivas conservadoras en la educación uruguaya en la última década. *Práxis Educativa*, (15), 1-24, Ponta Grossa.
- Ortner, S. (1974). Is Female to Male as Nature Is to Culture? En M. Rosaldo y L. Lamphere (eds.), *Woman, Culture, and Society* (pp. 68-87). Stanford: Stanford University Press.
- Pimienta, D. (2020). Pandemia é coisa de mulher: breve ensaio sobre o enfrentamento de uma doença a partir das vozes e silenciamentos femininos dentro das casas, hospitais e na produção acadêmica. *Tessituras. Revista de Antropologia e Arqueologia*, 8, enero-junio, 8-19.
- Romano, A. (2012). Pensar el currículum desde la clase. En A. Romano (comp.). *La tradición escolar: posiciones*. Montevideo: UdelaR-CSIC (Ediciones universitarias).
- Sahlins, M. (1985). *Islas de historia. La muerte del Capitán Cook. Metáfora, antropología e historia*. Barcelona: Gedisa.
- Segato, R. (2018). *Contrapedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, lenguaje y sociedad*, XI(11), 1-25. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9202/pr.9202.pdf
- Torres, R. (2000). La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza [Documento de trabajo], Santiago de Chile: Unesco-Orealc.
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.



Vázquez V. y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12, Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México, 1-18.

Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, (52), 1-17.

Recepción: 26/10/2022

Aceptación: 15/03/2023



EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL DE LOS PUEBLOS ABORÍGENES

Los indígenas están legalmente protegidos en la legislación argentina, después de siglos durante los cuales no solamente fueron desconocidos sus derechos, sino negada su existencia como comunidades. La construcción imaginaria de una sociedad de inmigrantes europeos ocultó la importancia de los grupos aborígenes y sus descendientes. Estos últimos heredaron culturas que perviven aún en lenguas, lenguajes, costumbres, cosmovisiones, formas de organización político-sociales. El castellano (llamado en numerosos textos educativos “español”) es la lengua oficial argentina a la cual se refirió la Ley N° 1.420/1884 al establecer en su Artículo 6° que se enseñaría el “idioma oficial”. Durante más de un siglo las políticas educativas pusieron especial empeño en la imposición del castellano en las instituciones educativas, excluyendo el uso de otras lenguas, cualquiera fuere su proveniencia. Fue en la Constitución reformada en 1994, Artículo 75, Inciso 17, donde se incluyó entre las obligaciones del Congreso Nacional “reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos” y las siguientes directivas:

Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.

Varias provincias inscribieron en sus reformas constitucionales más recientes textos que adhieren o explicitan los preceptos de la Constitución Nacional sobre el tema. En algunos casos, como la Provincia de Chaco en el Artículo 37 de su Carta Magna, hay una extensión de los derechos de los pueblos aborígenes, en particular referidos al respeto y promoción de sus culturas, y a que en las escuelas se enseñe de manera bilingüe en español y lenguas qom, wichí y moqoit.

MODALIDADES Y LEGITIMACIÓN DE LENGUAJES

La Ley de Educación Nacional Nº 26.206 de 2006 estableció en el Artículo 14 que el sistema educativo nacional está compuesto por niveles, ciclos y modalidades, siendo su gestión estatal, privada, cooperativa y social. De acuerdo al Artículo 17 de la misma ley, las modalidades son las siguientes: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Asimismo, las provincias quedan habilitadas para incorporar nuevas modalidades de educación común, cuando las circunstancias lo requieran. La inclusión de modalidades tiene un carácter democrático que incide sobre dispositivos de exclusión que forman parte de los sistemas escolares modernos. Esta exclusión no se reduce a la tendencia a imponer una lengua sino al desconocimiento de lenguajes no verbales, como varios artísticos, o de minorías con capacidades diferentes, como la lengua de señas. La Ley habilita la legitimación de diversas posibilidades de comunicación que reconocen derechos a la vez que enriquecen la educación de todos los habitantes del país.



Luisina Marcos Bernasconi*



La cuestión de los métodos: aportes de Magda Soares a los debates sobre alfabetización

Alfabetização: A questão dos métodos

Magda Soares

San Pablo
Editorial: Contexto
ISBN: 978-85-7244-958-8
1ª edición, 2017
Formato: 16 x 23 cm / 384 pp.

“¿Un libro más sobre alfabetización?” es la pregunta que abre *Alfabetização: A questão dos métodos* [Alfabetización. La cuestión de los métodos]¹ y que habilita una inquietud posible luego de una larga historia de debates y querellas acerca de cuál sería el mejor o más adecuado método para enseñar a leer y escribir en la escuela primaria. Por eso en este libro, afirma la autora, el término *cuestión* es considerado en un doble sentido: como problema a resolver y como discusión o polémica.

En la Presentación, Magda Soares se refiere a sus primeras experiencias enseñando en escuelas públicas de Brasil, a sus primeros desarrollos en investigación y cómo después de cuarenta años de vida universitaria vuelve al trabajo de alfabetizar niños en proyectos e instituciones públicas de Minas Gerais. Es en esa vuelta a la escuela pública, ya jubilada, que la autora publica este libro de 2017 para retomar la larga historia de discusiones acerca de cuál es la mejor manera de enseñar

* Profesora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata. Trabaja como profesora de Prácticas del Lenguaje en escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata y como docente investigadora en la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional. Filiación: Universidad Pedagógica Nacional (UNIPÉ), Argentina. Correo electrónico: luisina.marcos@unipe.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7144-1821>

1. La traducción de la publicación reseñada y citada aquí estuvo a cargo del equipo docente del módulo Alfabetización y Enseñanza de la Lectura y Escritura para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional.

a leer y a escribir y, al mismo tiempo, y quizás sea este uno de sus aportes más significativos a la cuestión, superar las posiciones más dicotómicas y estáticas que pretenden reducir estos debates.

A lo largo de todo el libro, Soares reformula y profundiza varios conceptos clave: en primer lugar, la noción de *alfabetización*, a la que por un lado define como “aprendizaje y enseñanza inicial de la lengua escrita” y, por otro, describe como un proceso con varias *facetas* que funcionan de manera integrada.² Los históricos debates entre métodos de marcha sintética y métodos de marcha analítica aparecen entonces redefinidos en un panorama en el que cada teoría o método privilegia una de esas facetas por sobre las demás, o pone en el centro de la cuestión una forma de entender el sistema alfabético de escritura por sobre otras. Así, Soares reseña y retoma investigaciones que ubica en dos paradigmas: el fonológico y el constructivista. Estos modelos se centran en uno u otro aspecto del proceso de alfabetización: el primero se centra en el *objeto* a aprender y en cómo las características de ese objeto condicionan el aprendizaje, mientras que el paradigma constructivista se centra en la *construcción* y apropiación que de ese objeto hace el niño durante el aprendizaje. Lejos de introducir estas nociones como términos dicotómicos, Soares afirma que ambos paradigmas de algún modo se complementan: el primero orienta al niño en el sistema de escritura alfabético como sistema de *notación* y el segundo como sistema de *representación* y ambos son “fundamentales en la búsqueda de una respuesta a la cuestión de los métodos de alfabetización en relación con la faceta lingüística del aprendizaje inicial de la lengua escrita” (Soares, 2017, p. 121).

La *faceta lingüística* de la alfabetización, su enseñanza y su naturaleza, es el objeto de este libro, y Soares desarrolla los argumentos que justifican la necesidad de una *enseñanza sistemática* de la lengua escrita. Retoma investigaciones que señalan el carácter “antinatural” de la lectura y la escritura –la lengua escrita es una invención cultural relativamente reciente y que no fue desarrollada por todas las culturas– y se centra en las características particulares de la escritura alfabética que, distinta de la escritura ideográfica o logográfica, consiste en la conversión de sonidos en letras (escritura) y la conversión de letras en sonidos (lectura). Así, en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en el niño, la lengua alfabética se devela como un sistema de representación –cuando aprende a leer y a escribir, el niño de alguna manera reconstruye el proceso de invención de la escritura– y un sistema de notación –el niño necesariamente debe aprender la notación: qué grafema le corresponde a cada fonema–. Este doble carácter de la escritura alfabética remite nuevamente a los paradigmas fonológico y constructivista: mientras

2. La *faceta lingüística*, tema del libro aquí reseñado, es solo una de las que distingue la autora en su reformulación del concepto de alfabetización; la *faceta interactiva* y la *faceta sociocultural* también son indispensables para el aprendizaje inicial de la escritura y la lectura y ambas constituyen el *letramento*, término sin equivalente en el español. Para un abordaje de estos aspectos más generales de la concepción de alfabetización propuesta por la autora, véase Soares (2020).



que el primero busca la adquisición del sistema de la lengua como *notación*, el segundo lo hace considerándolo como sistema de *representación*.

Para profundizar aún más en esta caracterización de las lenguas alfabéticas, Soares introduce el sentido estricto o etimológico de la palabra *ortografía*: “la grafía de acuerdo con normas que establecen la escritura convencional en los casos de correspondencia que se alejan de la biunivocidad” (Soares, 2017, p. 288). La autora utiliza ejemplos de escrituras de niños que están aprendiendo a leer y a escribir –sobre todo, en sus intentos de “escribir como suena”, es decir, escribir la palabra tal como la pronuncian– como forma de ejemplificar y probar la importancia de las características de los sistemas ortográficos al centrarse en la faceta lingüística de la alfabetización, en el caso del portugués brasileiro con menos transparencia que en el caso del español. La autora vuelve a la necesidad de una enseñanza sistemática en este caso señalando que, aunque el niño ya haya comprendido el principio alfabético –las relaciones fonema/grafema– debe comprender ahora el principio ortográfico, es decir “las convenciones que imponen una determinada grafía en los casos en que también son posibles otras grafías” (Soares, 2017, p. 295).

Las características particulares de los sistemas ortográficos de las distintas lenguas condicionan la enseñanza de la lectura y la escritura, y para esto la autora presenta dos conceptos clave: el nivel de *opacidad* y *transparencia* de esas ortografías. Son transparentes las lenguas en las que priman las relaciones uno a uno entre grafemas y fonemas; son opacas las lenguas en las que a un grafema le pueden corresponder varios fonemas, un fonema puede estar representado por varios grafemas o bien grupos de grafemas pueden representar un fonema. Entre estos dos extremos los sistemas ortográficos de las distintas lenguas se ordenan y distribuyen como en un continuo. Esto es de suma importancia para la enseñanza inicial de la lengua escrita que propone Soares, sobre todo en aquellas ortografías donde el *efecto de regularidad* influye en este proceso, es decir, en aquellas lenguas donde puede haber relaciones no biunívocas grafema/fonema, en el caso de la lectura, y fonema/grafema, en el caso de la escritura.

Centrándose en la *cuestión* de los métodos como polémica, Soares repasa las investigaciones que integran los paradigmas fonológico y constructivista en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura en Brasil. Los aportes de la autora resultan esclarecedores porque, además de realizar una lectura en perspectiva histórica que tiene en cuenta otros aportes menos difundidos, pero que han abonado a los desarrollos vinculados a estas perspectivas, son recuperados en los suyos, superando así los análisis más dicotómicos que se han hecho de estas diversas corrientes y teorías.

La autora retoma e historiza las concepciones fundadas en la teoría del desarrollo de Vigotsky –considerada como una perspectiva semiótica en la que la escritura es “un sistema particular de símbolos y signos” (Vigotsky, 1935 [1984], p. 120, en Soares, 2017, p. 57)– y aquellas fundadas en la teoría psicogenética de Piaget, particularmente los desarrollos de Ferreiro y Teberosky, donde la escritura alfabética es considerada un sistema de representación, es decir, atiende a un

aspecto de la faceta lingüística de la alfabetización pero no al proceso en su totalidad. Soares señala aquello que estas teorías tienen en común: se interesan por la acción recíproca entre *desarrollo* y *aprendizaje*, al identificar fases en la adquisición de la lectura y la escritura por parte del niño, aunque una pueda considerarse dentro del paradigma fonológico, y la otra, dentro del paradigma constructivista.

La *conciencia fonológica* es explicada por Soares como una de las dimensiones de la *conciencia metalingüística* y apunta a que, durante el proceso de aprendizaje inicial de la lengua escrita, los niños puedan disociar *significante* y *significado*, es decir, que “dirijan su atención para el estrato fónico de las palabras desligándolo de su estrato semántico” (Soares, 2017, p. 166), en pos de tomar conocimiento del sistema alfabético. Señala además que existe una *jerarquía* en el desarrollo de la conciencia fonológica (no todas las habilidades demandan el mismo nivel de *conciencia*) que de alguna manera sigue paralelamente a la jerarquía de la estructura de la palabra: “el niño revela conciencia de rimas y aliteraciones antes de alcanzar la conciencia de sílabas; revela conciencia de sílabas antes de alcanzar la conciencia de fonemas” (Soares, 2017, p. 170). Así, la autora se refiere a la *conciencia lexical*, a la *conciencia de rimas y aliteraciones*, a la *conciencia silábica* y a la *conciencia fonémica* –crucial para el aprendizaje de la escritura alfabética– y, especialmente, al hecho de que, según las particularidades del sistema alfabético de la lengua escrita a propósito de la que el niño se alfabetiza, dichas conciencias se desarrollan de diferentes maneras. Por ejemplo, los niños de habla inglesa atienden a las rimas y aliteraciones mientras que los niños de habla portuguesa o del español atienden a las sílabas para arribar a la separación de *significante* y *significado*, o sea al entendimiento de las unidades fonemas y grafemas que en realidad son propias de las lenguas escritas. De allí que la autora afirme que el aporte de estos estudios radica principalmente en el concepto de *conciencia fonémica*.

En el capítulo final la autora intenta responder a la *cuestión* de los métodos invirtiendo los términos del área que ha suscitado tanto debates y desacuerdos: en lugar de la expresión *métodos de alfabetización* propone la *alfabetización con método*. Esto quiere decir que, desde el reconocimiento de que la enseñanza de la *faceta lingüística* de la alfabetización es condición necesaria pero no suficiente para enseñar a leer y escribir, se deben atender de manera simultánea a todas las *sub-facetas* y aspectos que en definitiva constituyen el recorrido del libro. De esta manera, estos desarrollos ofrecen orientaciones sustentadas por un denso trabajo teórico de revisión y reformulación que supere confrontaciones improductivas y oriente a “profesores/as *reales*, con niños *reales*, en contextos *reales*” (Soares, 2017, p. 12).

REFERENCIAS

- Soares, M. (2017). *Alfabetização. A questão dos métodos*. Contexto.
- Soares, M. (2020). “Alfabetización y letramento. Concepciones”. *El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, (20-21), 157-170.
<http://eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero20/pdf/Soares.pdf>



María Inés Oviedo*



Alfabetización inicial y avanzada. Aportes y reflexiones

Marta Zamero (compiladora)

Paraná, Entre Ríos
Colección Andamios. Editorial UADER
ISBN: 978-950-9581-54-8
1ª edición, 2022
Formato: 15 x 23 cm / 258 pp.

Un nuevo libro sobre alfabetización, un tema tan necesario como controversial, siempre es bienvenido por cuanto entendemos que busca colocar en el escenario de discusión local aportes al trabajo docente. Más allá de que no se explicita en el texto la relación, el título que indica que se referirá a la alfabetización “inicial y avanzada” ubica el trabajo en un horizonte de filiación con la obra de Berta Braslavsky y su forma de concebir la enseñanza de la lengua en dos etapas que pueden vincularse con el primer y el segundo ciclo de la escuela primaria. Que la alfabetización se vincule a la enseñanza de la lengua parecería una obviedad si no habitáramos un sistema educativo en el que esta asociación ha sido paulatinamente oscurecida desde la Ley Federal de Educación, por lo que este libro resulta un aporte también en ese sentido.

El libro se divide en seis capítulos que pueden leerse de manera independiente sin seguir necesariamente un orden. El primero de ellos, “La alfabetización como derecho”, comienza conceptualizando la alfabetización como “un proceso de características lingüísticas que consiste en el aprendizaje de una lengua

* Doctora en Ciencias de la Educación (UNLP). Especialista en Medios Interactivos de Comunicación (UNED). Licenciada en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNSAM). Profesora en Letras con Especialización en Literatura Infanto-Juvenil (ISPVD). Profesora Adjunta Regular (Área Alfabetización y Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Departamento de Humanidades y Artes, Universidad Pedagógica Nacional, Argentina). Correo electrónico: mariaines.oviedo@unipe.edu.ar

escrita” y de esta manera deslinda el carácter específico de la alfabetización de la confusión que conlleva el empleo profuso de metáforas, porque “el fracaso unilateralmente atribuido a los alumnos, traducido en repitencia, sobreedad y abandono no se produce en el sentido metafórico del término”. En este capítulo, Marta Zamero analiza como obstáculos para que este derecho se cumpla el problema de las lenguas y su relación con la escritura desde una concepción que toma en cuenta el enfoque multicultural, pluriétnico y multilingüe presente en la Constitución Nacional y que se enfrenta todavía hoy a resabios de la concepción de *un Estado-una lengua*. Pero también considera obstáculos y discute concepciones pedagógicas tales como la necesidad de la repitencia y el aprestamiento. Sitúa, además, como una dificultad central el abandono de la reflexión metodológica en la formación docente; para fundamentar esta afirmación recupera los datos obtenidos por el Primer Estudio Nacional sobre la formación inicial del docente en alfabetización inicial realizado desde el INFD para afirmar que “se ha producido un deslizamiento desde el rechazo a la concepción de un método universal, a un rechazo igualmente universal a toda propuesta metodológica”. Por ello, plantea la necesidad de recuperar las discusiones y acuerdos para garantizar una formación que sea acorde con garantizar el derecho a la alfabetización.

En el capítulo 2, “Alfabetización inicial: representaciones, discusiones y conjeturas”, la misma autora propone reflexionar sobre las distintas concepciones de lectura, escritura, aprendizaje y enseñanza. De esta manera recorre y explica las diferentes perspectivas de la *comprensión lectora*: modelos de procesamiento ascendente, descendente, interactivo, transaccional y sociocultural. Plantea la enseñanza de la lectura como un campo de tensiones entre las cuales se encuentra la relación entre la *alfabetización y la literatura*: si bien esta relación se hallaba presente en la historia educativa de nuestro país en algunos maestros, solo en épocas recientes pueden encontrarse propuestas sostenidas. Releva en particular la década de 1980 como surgimiento de la literatura para niños, junto con una revisión crítica de la historiografía literaria y de los usos moralizantes o intrusiones de áreas como la psicología y la pedagogía. Señala que al mismo tiempo toman fuerza las “pedagogías del placer”, que minimizan la intervención didáctica del docente. Sostiene que la escuela es el escenario privilegiado para leer literatura y que junto con la alfabetización su acceso es una conquista de “los hijos del pueblo”. Hacia el final de capítulo enfatiza que desde las cátedras de formación docente a cargo en la Universidad Autónoma de Entre Ríos se sostiene un “enfoque didáctico, cultural y equilibrado” que adscribe a un enfoque interactivo y sociocultural de la lectura y la escritura, que no se reduce a garantizar el contacto con los textos sino que a través de ellos se explora qué es y cómo es la lengua escrita.

El capítulo 3, “Marco teórico para una didáctica de la ortografía”, cuya autora es Graciela Alisedo, propone pensar la ortografía como un problema de carácter lingüístico en el que resultan relevantes la “materialidad del signo” y su “infinitud discreta”, esto es, la posibilidad de producir infinidad de frases con



un número pequeño de grafemas. Señala la importancia de pensar este tema en relación con la alfabetización, ya que se trata de comprender las características de la lengua escrita. Explica que la lengua escrita y la lengua fónica poseen una complementariedad recíproca, con una relación de equivalencia estructural y de interacción entre ambas, originadas por procesos culturales complejos. Lo que Alisedo busca a lo largo del capítulo es “describir y fundamentar” la estructura interna del sistema ortográfico, gráfico en sentido estricto y en vínculo exclusivo con la escritura. De esta manera, va explicando características propias de este sistema tales como el paralelismo (correspondencia grafema-fonema) y multivocidad (defectos del paralelismo), por lo que el sistema ortográfico posee un “equilibrio estructuralmente inestable”. Dado que este sistema posee esas características, la ortografía no sería otra cosa que una reglamentación funcional que fijará arbitrariamente unas correspondencias y no otras. Critica desde ese punto de vista a corrientes pedagógicas que considerando los “errores constructivos no ofrecen modelos correctos y análisis progresivos del sistema gráfico de la lengua”. Alisedo presenta, finalmente, una serie de claves para pensar didácticamente la ortografía y hacer “de los saberes expertos, saberes accesibles a los alumnos”. En ese sentido, resulta un capítulo complejo pero necesario por cuanto tematiza uno de los problemas menos abordados por la didáctica en la alfabetización y por ello el aporte resulta innegable para la formación docente.

En el capítulo 4, “Alfabetización avanzada”, nuevamente a cargo de Marta Zamero, encontramos tematizada la enseñanza de la escritura en su historicidad desde el enfoque retórico con la “composición escolar”, propio del normalismo hasta las innovaciones introducidas por el escolanovismo con la pedagogía del texto libre. La autora explora recurriendo a los propios textos de Olga Cossettini y Luis Iglesias qué características asumen la escritura, la enseñanza de la lengua y el lugar de la normativa en estos autores, y de esta manera sostiene que no existe una ruptura total sino que existen líneas de continuidad, solo que algunos aspectos del enfoque retórico, como la corrección, son colocados en otro marco donde la revisión y la corrección de los textos no se suspende sino que deja de ser una prerrogativa exclusiva del docente para ser trabajada por los maestros conjuntamente con los niños en todos los niveles que un escrito conlleva (ideas, sintaxis, vocabulario, ortografía). Destaca que la originalidad de las propuestas de ambos autores refiere a que la normativa acompaña el proceso de escritura y su revisión final en lugar de concebirse como el mero aprendizaje de reglas. Afirma que es precisamente este aspecto el que parece haberse perdido en algunas aulas en las que se insiste con la fijación de la normativa sin la experiencia de trabajarla junto con la escritura. Hacia el final del capítulo, Zamero se pregunta qué representan estas innovaciones desde la perspectiva actual y destaca algunos aspectos que considera nodales. En primer lugar, las innovaciones se realizaban desde el trabajo en las aulas enmarcadas en una institución, no se trataba de prácticas aisladas sino que reconocían el sentido profundo del trabajo docente en una comunidad en particular. En segundo lugar, ese conocimiento

didáctico era producto de la reflexión sobre una práctica sistematizada no azarosa, indisociable de la lengua y la literatura como objetos de conocimiento y de las características de los alumnos, mostrando de esta manera que no existe disociación entre la planificación didáctica y la creatividad de estudiantes y maestros. Finalmente, al situar como central la expresividad de los niños en la escritura estas innovaciones introducidas por Iglesias y Cossettini horadaban la concepción de *un Estado-una lengua*, dando paso a otra en la que la diversidad tenía un lugar. Este posicionamiento pedagógico sigue siendo un aporte de estos maestros aún en nuestros días.

El capítulo 5, “Del ‘texto libre’ a ‘inventá una historia’”, también escrito por Zamero, explora otras dimensiones de la escritura en la escuela, por un lado los talleres y, por otro, los modelos cognitivos. Señala que al contrario de lo que puede parecer de manera superficial, creatividad y modelos de escritura no se excluyen mutuamente puesto que las investigaciones parecen demostrar que las posibilidades de explorar creativamente la escritura tienen que ver con poseer gran cantidad de modelos mentales acerca del proceso de escritura y del conocimiento de géneros y tipos textuales que otorgan un abanico de opciones a la hora de elegir caminos a seguir. Tener representaciones firmes y variadas permite al escritor poder concentrarse mejor en la creación de sentido. A su vez, la situación comunicativa que permite imaginar el escrito no necesariamente ha de ceñirse a situaciones reales, sino puede tratarse de problemas retóricos bien contruidos que permitan tomar decisiones concretas para resolverlos. Y los alumnos deben estar acompañados en todo el proceso de escritura que implica una relectura, revisión, reformulación. Un aporte muy interesante en este capítulo es la recuperación de una investigación en torno a cuadernos de alumnos que cursan cuarto grado en Entre Ríos. Partiendo de esta, la autora da cuenta de cuáles son las actividades de escritura que se les solicitan a los estudiantes de manera más frecuente, qué tipo de texto y cuáles son las intervenciones que realizan los docentes. A partir de este relevamiento sostiene que, a diferencia de lo que ocurre con los cuadernos de primer grado –en otra investigación–, en cuarto parece existir mayor secuenciación en el tratamiento de los textos (por ejemplo, que la consigna de escritura se ubica luego de una secuencia de lectura), aunque el abordaje presenta una mixtura de tradiciones pedagógicas. También señala que es posible reconocer las huellas de los usos de manuales de texto y que no se registran procesos de revisión en las distintas situaciones de escritura propuestas. En suma, es un capítulo que da continuidad a la temática abordada en el capítulo anterior, presenta aspectos teóricos y prácticos recientemente incorporados a la tradición escolar y permite a partir de todo ello guiar al lector en el análisis de las prácticas efectivas de enseñanza que dejan huella en los cuadernos del segundo ciclo. Un aporte que nos permite pensar en otras investigaciones posibles que sirvan de insumo para intervenciones en la formación docente.

Finalmente, el capítulo 6, escrito por Marta Zamero y Gabriela Olivari, también titulado “Alfabetización avanzada”, resulta toda una contribución a la didáctica de la lectura en el segundo ciclo porque propone a través de textos trabajados



en la cátedra de formación docente a cargo de las autoras una serie de consideraciones didácticas concretas para el trabajo con textos expositivos.

El libro es una novedad editorial recomendable para quienes estén interesados en la formación docente para la educación primaria. De conjunto, estos capítulos nos permiten conocer en profundidad no solo aspectos teóricos sino también propositivos del enfoque equilibrado, tanto para la alfabetización inicial como la avanzada.



INTRODUCCIÓN

La sección *Recursos* tiene el objetivo de poner a disposición de las lectoras y los lectores de nuestra *Revista Argentina de Investigación Educativa* diversas herramientas de relevancia académica para un público interesado en el mundo de la Pedagogía y las Ciencias de la Educación. En este caso, ponemos a disposición un catálogo de revistas académicas nacionales e internacionales. Para el caso de las revistas argentinas, la fuente principal de la que se extrajo la información es el trabajo “Base de datos. Revistas argentinas de educación”, editado en Santa Fe, en febrero de 2018, por el Programa de Promoción y Apoyo a la Investigación en Temas de Interés Institucional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (Baraldi, 2018).

REVISTAS INTERNACIONALES

REVISTA EDUCAÇÃO EM PÁGINAS (BRASIL)

A *Revista Educação em Páginas* tem como base a ampla área das Ciências Humanas e tem como foco a Área da Educação. Nesse sentido, a referida revista publica artigos, resenhas, entrevistas, ensaios e conferências relacionados aos diferentes campos de estudo e pesquisa em Educação, em suas diferentes formas de manifestação. Assim, não se restringe a um único campo temático da Educação, mas se estende a todos os diversos objetos de estudo presentes na pesquisa em Educação. ISSN: 2764-8028 - DOI: 10.22481/redupa - Criação: jul. 2022 - Área: Educação - Submissão de manuscritos: contínua - Periodicidade de publicação: fluxo contínuo. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/index>

REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA (RELIEVE) (ESPAÑA)

RELIEVE es la primera revista electrónica de España (nació en 1994). Tiene una orientación académica y es totalmente gratuita. Su principal esponsor económico es su organización matriz, Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE) y está incluida en la colección de revistas científicas de la Universidad de Granada. Es un instrumento de comunicación para la comunidad educativa, en particular en temas de *investigación* y de *evaluación educativa*, entendidas en un sentido amplio. Se publican dos números anuales de manera continua en castellano y en inglés. Como procedimiento de garantía de la calidad y de ajuste a los objetivos de la revista, los artículos que se remitan para su eventual publicación serán evaluados por especialistas en el tema siguiendo la modalidad de revisión de *doble ciego* (garantizando el anonimato para autores y revisores durante el proceso editorial).

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/index>

REVISTA EDUCACIÓN, POLÍTICA Y SOCIEDAD (ESPAÑA)

La *Revista Educación, Política y Sociedad (REPS)* difunde trabajos que aborden temas de relevancia en el ámbito de la política educativa y de la educación como práctica relacionada con la construcción social. Son de interés los trabajos que ofrezcan una perspectiva amplia, interdisciplinar, histórica y problematizadora de la educación en el marco de las ciencias sociales en general y sus debates.

Tiene una periodicidad semestral. Los números son publicados al inicio de cada semestre. Se publica en castellano y en portugués.

Editada por el Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES), Universidad Autónoma de Madrid.

<https://revistas.uam.es/reps>

AULA. REVISTA DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (ESPAÑA)

AULA: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca es una revista de educación fundada en 1985 y cuyo tema son los estudios sobre enseñanza e investigación educativa. Su primera etapa se cerró con el volumen 14 (2002) en el año 2007. En 2009 se inició una segunda etapa caracterizada por la inclusión en todos sus volúmenes de una monografía en torno a un tema de actualidad y de una sección de miscelánea bajo el título de Estudios. Tiene una periodicidad anual y publica los textos en castellano, inglés y portugués, aunque todos sus artículos llevan, además, el título, el resumen y las palabras clave también en inglés.



Los artículos de *Aula* están indexados en Dialnet, Education Source (EBS-CO), Family Studies Database (NISC), ISOC y REDIB. Además, la revista aparece evaluada en Latindex (Catálogo 2.0) y en CIRC (Grupo B) y figura también en los portales de información Sherpa/Romeo (blue), Dulcinea (blanco) y DOAJ.

<https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402>

RIITE REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA (ESPAÑA)

La Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (RIITE) es una revista electrónica y de acceso abierto que surge en 2016 con la finalidad de promover y compartir los avances en investigación en el área de la tecnología educativa. Se interesa en la difusión de investigaciones en sus diversas fases del proceso y dar visibilidad a proyectos (financiados y no financiados), estudios, experiencias, ensayos y reseñas relacionadas con el área. Tiene un carácter semestral (junio y diciembre).

Este proyecto aparece vinculado al programa de “Doctorado Interuniversitario en Tecnología Educativa” y al “Máster Interuniversitario en Tecnología Educativa: E-Learning y Gestión del Conocimiento”, programas en los que participan la Universidad Rovira i Virgili, Universidad de las Islas Baleares, Universidad de Lérida y Universidad de Murcia.

El equipo de edición es el GITE, Grupo de Investigación de Tecnología Educativa de la Universidad de Murcia, responsable de ambos programas formativos de máster y doctorado en dicha Universidad.

<https://revistas.um.es/riite/index>

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL (ESPAÑA/UNESCO)

Los objetivos de la revista son colaborar en la difusión de la investigación educativa sobre Educación para la Justicia Social; favorecer la utilización de los resultados de la investigación para una mejora de los sistemas educativos, las escuelas y las aulas enfocada a la Justicia Social; fomentar la realización de investigaciones educativas de calidad sobre Educación para la Justicia Social y colaborar en el debate sobre problemas de investigación educativa actual y la justicia social en educación.

La Revista Internacional de Educación para la Justicia Social publica artículos originales e inéditos que versen sobre justicia social y sus implicaciones en los distintos ámbitos educativos escritos en castellano, portugués o inglés. Dichos artículos podrán ser:

- Investigaciones de carácter empírico elaboradas desde cualquier enfoque metodológico y disciplina (educación, psicología, sociología, economía, historia, etc.) y enfocadas a la justicia social y la educación.

- Revisiones de literatura de calidad (especialmente meta-análisis).
- Descripciones de experiencias de educación para la justicia social.
- Artículos teóricos sobre educación para el cambio social.
- Recensiones de un libro, artículo u otro tipo de documento relacionado con los temas de la Revista.

<https://revistas.uam.es/riejs>

REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL (BRASIL)

A *Revista Práxis Educacional* é um periódico em fluxo contínuo, eletrônico, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Publica artigos inéditos resultantes de pesquisas científicas, além de resenhas de livros. Seu objetivo central é divulgar pesquisas e estudos vinculados ao campo da educação, desenvolvidos por pesquisadores de diferentes contextos educacionais do Brasil e do exterior. A revista não cobra nenhum tipo de taxa para a publicação dos textos.

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/index>

BORDÓN. REVISTA DE PEDAGOGÍA (ESPAÑA)

Bordón. Revista de Pedagogía es una revista científica, del ámbito de la educación editada por la Sociedad Española de Pedagogía. Desde su fundación en 1949, pretende cubrir un ámbito multidisciplinar para el intercambio de ideas y experiencias y para la reflexión compartida entre todas las especialidades en las que se produce la investigación, el pensamiento pedagógico y la acción educativa.

Es una de las revistas decanas de educación de España que ha mantenido su reconocimiento y prestigio ininterrumpidamente desde su origen, obteniendo tradicionalmente una buena valoración en la evaluación de méritos de investigación. Ha sabido adaptarse a la rápida evolución de las revistas, publica en formato electrónico (PDF, HTML y XML) e impreso, y se encuentra indizada en las dos bases de datos internacionales más importantes: WEB OF SCIENCE (ESCI) y SCOPUS (SJR).

<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/index>

EDUCACIÓN EN CIENCIAS BIOLÓGICAS (URUGUAY)

La revista se edita desde 2016 por el Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), de Uruguay. El propósito es comunicar trabajos originales e inéditos que propendan a actualizar,



estimular y promover la mejora de la enseñanza en este campo del saber en diferentes niveles educativos, desde el primario al superior. La investigación sobre la educación científica y su comunicación académica son sustentos formativos claves en el desempeño profesional docente. En este sentido, ofrecer un espacio para establecer diálogos contextualizados, anclados en la realidad nacional y regional, se espera potencie una mirada integrada de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en todos los niveles educativos.

<http://ojs.cfe.edu.uy/>

LA REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL (ESPAÑA)

Es una publicación académica arbitrada y editada por la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social de la Universidad Autónoma de Madrid y el servicio de publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE). Su primer número apareció en octubre de 2012 ante la necesidad de contar con un cauce para la difusión de investigaciones de calidad que entienden la Educación como un motor de transformación social.

<https://revistas.uam.es/riejs>

REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH (RER) (ESTADOS UNIDOS)

Esta revista publica revisiones críticas e integradoras de la literatura de investigación relacionada con la educación, incluidas las conceptualizaciones, interpretaciones y síntesis de la literatura y el trabajo académico en un campo ampliamente relevante para la educación y la investigación educativa. Publicación de la American Educational Research Association, organización fundada en 1916.

<https://journals-sagepub-com>

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (BRASIL)

Publicación de ANPED (Asociación Nacional de Postgrado e Investigación), ofrece artículos académicos y científicos, y está orientada a la mejora de intercambio académico dentro un escenario nacional e internacional. Su público principal son profesores, tutores e investigadores de la educación, así como estudiantes de grado, graduados y posgraduados de las ciencias sociales y humanas. Sus áreas de interés son la educación primaria y secundaria; la educación superior y las políticas educativas; los movimientos sociales y la educación. Es una publicación trimestral.

<http://www.redage.org/publicaciones/revista-brasileira-de-educacao>

REVISTA PERFILES EDUCATIVOS (MÉXICO)

Es una publicación especializada en el campo de la investigación educativa. Su finalidad es fomentar el intercambio y el debate académico en el campo de la educación en el ámbito iberoamericano. Se encuentra abierta a todos los desarrollos de las ciencias de la educación, impulsando la difusión de trabajos originales, resultados de procesos rigurosos de indagación. Está dirigida a investigadores, especialistas, profesores y estudiantes de grado y posgrado relacionados con el campo educativo. *Perfiles Educativos* publica cuatro números al año con los resultados más recientes de la investigación educativa.

http://www.perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/index

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN SUPERIOR (MÉXICO)

La *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)* es una publicación electrónica cuatrimestral de libre acceso, coeditada por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), de la UNAM, y Universia. Es un espacio en el que convergen análisis e investigaciones originales acerca del acontecer de la educación superior en Iberoamérica. Cuenta con los parámetros de una revista científico-académica de calidad, y tiene como meta ser referencia para investigadores, académicos, estudiantes, autoridades educativas y tomadores de decisiones de la región, respecto a los temas inherentes al campo de la educación superior.

La *RIES* está abierta a todos los planteamientos que sean resultados de investigación, documental o empírica, cuyo objeto sea estudiar desde cualquier enfoque, escuela de pensamiento, disciplina o multidisciplinaria algún aspecto de los sistemas, proyectos e instituciones de educación superior. Así, publicará trabajos referidos a políticas internacionales y nacionales, estudios comparativos, cobertura, formación profesional, vinculación, financiamiento, evaluación, acreditación, calidad, gobernanza y gobernabilidad, planeación y gestión, etcétera.

Su formato digital de libre acceso, y la plataforma de edición en línea Open Journal Sistem (OJS), la colocan a la vanguardia de las revistas especializadas en el tema, pues permite una difusión en gran escala. Las colaboraciones que se publican respaldan su rigor científico y académico en la evaluación de prestigiados investigadores iberoamericanos. La *RIES* cuenta con seis secciones: Territorios, Genealogías, Contornos, Resonancias, Visiones y Archivos.

<https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries>

REVISTA MEXICANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (MÉXICO)

La *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)* es una publicación científica trimestral que publica resultados de investigación dentro del área de



educación desde diferentes perspectivas teóricas, metodológicas, técnicas y empíricas con un alcance nacional e internacional. Su objetivo principal es ser un espacio de comunicación y diálogo entre investigadores, estudiantes de grado y posgrado, así como de profesionales del área educativa.

La *RMIE* no cobra a los autores ningún tipo de costo por el procesamiento o el envío de artículos. Todo el contenido publicado pasa por un proceso de revisión por pares doble ciego, lo cual garantiza la calidad de cada una de las contribuciones, que pueden ser presentadas dentro de los siguientes formatos: artículos de investigación y reseñas críticas. La edición se encuentra a cargo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. (COMIE), y cuenta con una versión impresa (ISSN 1405-6666) que puede ser adquirida en la sede del COMIE (publicaciones@comie.org.mx), así como una versión electrónica (2594-2271) en acceso abierto disponible en: (<http://www.comie.org.mx/revista>).

<https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/index>

REVISTA CADERNOS DE PESQUISA (BRASIL)

Publicación de la Fundação Carlos Chagas

Es una revista de estudios e investigaciones educativas. Tiene como objetivo divulgar la producción académica sobre educación, género y raza, propiciando el intercambio de informaciones y el debate sobre las principales cuestiones y temas emergentes de esa área. Privilegia la diseminación de investigaciones realizadas en el país, aunque publique también estudios provenientes del exterior.

<https://www.scielo.br/j/cp/>

REVISTA EDUCAÇÃO E PESQUISA (BRASIL)

É uma revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Aceita para publicação artigos inéditos na área educacional, resultantes de pesquisas de caráter teórico ou empírico, ou de revisões da literatura, caracterizadas por diálogo consistente com o campo educacional e a área de estudos a que se filiam, pelo detalhamento do trabalho conceitual e metodológico, pela explicitação dos processos analíticos, bem como pela relevância das contribuições para o desenvolvimento dos conhecimentos em Educação. Tem sido editada ininterruptamente desde 1975, originalmente como *Revista da Faculdade de Educação*, e com o título atual desde 1999. Passa a ser uma publicação apenas *on-line* em 2017. A partir de 2018, é editada de forma contínua em volume único anual. Seu volume se encontra organizado em seções, que reúnem, especificamente, artigos, entrevistas, traduções, editorial, entre outros gêneros. Os artigos podem ainda ser reunidos em seções temáticas, em função das proximidades de tratamento de temas que se evidenciem como de especial interesse numa determinada conjuntura.

<http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/>

EDUCATIONIS MOMENTUM (PERÚ)

Es una revista (ISSN: 2414-1364) de carácter científico editada por el Departamento de Educación de la Universidad Católica San Pablo (Arequipa, Perú). Su objetivo es difundir trabajos de investigación en el ámbito educativo –especulativos o empíricos– que sirvan de fundamento para un debate basado en evidencia y como insumo para la toma de decisiones. Está dirigida a especialistas, académicos, delineadores de políticas, autoridades en educación pública y privada, miembros de organizaciones no gubernamentales, directores y docentes escolares, y estudiantes de Educación o ciencias afines. A la fecha se encuentra indexada en ROAD y Clase.

<http://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/emomentum>

REVISTA CARIBEÑA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (REPÚBLICA DOMINICANA)

La *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)* es la revista académica del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), institución estatal responsable de la formación de los docentes requeridos por el sistema educativo dominicano. La publicación inició en 2016 bajo el nombre de *Revista del Salomé. Revista Dominicana de Educación* (primera época). La *RECIE* publica artículos académicos sobre formación docente, diseño curricular, diagnóstico educativo, políticas educativas nacionales e internacionales, procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje en entornos de vulnerabilidad. Pretende contribuir al desarrollo de las teorías y de las soluciones a problemas educativos de la región caribeña y de otros espacios geográficos. Investigadores y profesionales de la educación tienen a su disposición esta herramienta para dar a conocer sus trabajos de investigación educativa.

<https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie>

MAMAKUNA. REVISTA DE DIVULGACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS (ECUADOR)

Es una publicación académica de la Universidad Nacional de Educación, dedicada a divulgar a nivel nacional e internacional experiencias pedagógicas de alta calidad, generadas por docentes investigadores tanto nacionales como extranjeros, en los siguientes formatos:

- Experiencias pedagógicas que describen procesos, procedimientos, estrategias, metodologías, técnicas, talentos, roles y recursos empleados en el desarrollo de la experiencia que se presenta.
- Análisis de buenas prácticas pedagógicas.



- Análisis de casos de prácticas pedagógicas.
- Sistematizaciones de experiencias pedagógicas.

El objetivo principal de *Mamakuna* es la divulgación, en lenguaje totalmente accesible, de experiencias pedagógicas aplicadas y selectas revisiones del estado de la cuestión; así como la promulgación de la lectura y discusión de las temáticas antes mencionadas.

Posee una periodicidad semestral y se edita en versión electrónica (e-ISSN: 2773-7551), en idioma español, inglés, quichua y shuar, dependiendo de la lengua en la que se recibe la contribución.

Está dirigida a docentes nacionales y extranjeros de los distintos niveles educativos y funcionarios de gobiernos interesados en transformar las políticas educativas, cuyos intereses se encuentren relacionados a la mejora e innovación de sus prácticas pedagógicas. Con esta revista se busca difundir, en acceso abierto, un pensamiento educativo y pedagógico capaz de reinventar y transformar las prácticas sociales y escolares.

<https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/about>

RUNAE. REVISTA CIENTÍFICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (ECUADOR)

La revista *RUNAE* es una publicación científica de la Universidad Nacional de Educación, dedicada a difundir a nivel nacional e internacional resultados de investigación de alta calidad, generados por investigadores tanto nacionales como extranjeros, dentro de las Ciencias de la Educación, en siguientes líneas específicas:

- Educación-Cultura-Sociedad-Ciencia y Tecnología.
- Procesos de aprendizaje y desarrollo.
- Diseño, desarrollo y evaluación del currículo.
- Didácticas de las materias curriculares y la práctica pedagógica.
- Desarrollo profesional de los docentes.
- Políticas y sistemas educativos en América Latina y el Caribe, en el marco de la educación comparada e internacional.
- Organización escolar y contextos educativos.
- Educación para la inclusión y la sustentabilidad humana.
- Educación bilingüe e intercultural.

El objetivo principal es la difusión de resultados de investigación aplicada y selectas revisiones del estado de la cuestión; así como la promulgación de la lectura y discusión de las temáticas antes mencionadas.

La revista posee una periodicidad anual y se edita en versión electrónica (ISSN-L No. 2550-6854), en idioma castellano, inglés, portugués y francés, dependiendo de la lengua en la que se recibe la contribución.

RUNAE está dirigida a investigadores nacionales y extranjeros cuyos intereses académicos se encuentren relacionados con el campo de la educación, a docentes de los distintos niveles educativos y funcionarios de gobiernos interesados en transformar las políticas educativas. Con esta revista se busca difundir, en acceso abierto, un pensamiento educativo y pedagógico capaz de reinventar y transformar las prácticas sociales y escolares.

<https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/index>

REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACIÓN (COLOMBIA)

Es una publicación cuatrimestral a partir del 2020 (hasta el año 2019 semestral) de la Subdirección de Gestión de Proyectos –Centro de Investigaciones– de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), que data de 1978. Está orientada principalmente a la divulgación de trabajos inéditos de investigación educativa, revisiones sistemáticas de la literatura y estudios teóricos sobre el campo de la educación y la pedagogía. Trabaja cada cuatro meses bajo la modalidad de dossier con un editor invitado para su organización. Los artículos del dossier ocupan cerca del 50% del total de artículos contenidos en cada número. La revista trabaja bajo la característica de publicación incremental, lo que significa que algunos artículos podrán estar disponibles en plataforma en números futuros de forma anticipada. El público al que se dirige contempla a los especialistas en temáticas educativas y pedagógicas, al magisterio en general y a estudiantes universitarios de pregrado y posgrado en las áreas de educación, ciencias sociales y humanidades.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/index>

REVISTA DOCENCIA (CHILE)

Revista del Colegio de profesoras y profesores de Chile, hacia un movimiento pedagógico nacional.

<http://revistadocencia.cl/web/>

REVISTA RECHERCHE & FORMATION (FRANCIA)

Destinée aux chercheurs, formateurs, enseignants, universitaires français et étrangers, la revue Recherche & formation permet de faire connaître des recherches, des expériences, des innovations, des publications et des manifestations récentes dans le domaine de la formation. Les articles publiés par la revue Recherche & formation sont des articles scientifiques présentant des résultats de recherche; ils sont retenus selon les procédures en vigueur dans les revues scientifiques et validées par le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES).

<https://journals.openedition.org/rechercheformation/>



REVISTA CUBANA DE EDUCACIÓN SUPERIOR (CUBA)

La *Revista Cubana de Educación Superior (RCES)* tiene el objetivo de publicar los resultados de estudios e investigaciones sobre la Educación Superior y está dirigida al personal tanto docente como administrativo. Los artículos enviados para que se considere su posible publicación en ella deben abordar los siguientes campos temáticos: Políticas y estrategias de la Educación Superior, donde se tratan temas relacionados con el desarrollo, la descentralización, la privatización y la estructura de los sistemas universitarios, así como el acceso a estos; el empleo en instituciones de Educación Superior; las concepciones acerca de la formación profesional y los cambios en general llevados a cabo en la Educación Superior; Educación Superior, donde se abordan temas relacionados con la pedagogía, la psicología, los planes de estudio, la evaluación del rendimiento de los estudiantes, los libros de texto, la didáctica, los métodos de enseñanza, el estudio y el trabajo y las tecnologías.

https://redib.org/Record/oai_revista4208-revista-cubana-de-educaci%C3%B3n-superior

REVISTA DE PEDAGOGIE/JOURNAL OF PEDAGOGY (ROMANIA)

Journal of Pedagogy (Revista de Pedagogie) is an open access biannual peer reviewed international publication issued by the “National Center for Policy and Evaluation in Education” (Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație). Journal articles and book reviews are dedicated to topics from the field of education sciences: educational policy, philosophy of education, educational theory, curriculum, assessment in education, school management, continuing education, career counselling and guidance, cross-cutting issues.

<https://revped.ise.ro/en/>

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ/ANKARA UNIVERSITY JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES (JFES) (TURQUÍA)

Ankara University Journal of Educational Sciences is a national scientific journal that has been listed in some international indexes in the field of educational sciences. It is the first scientific journal in the field of educational sciences, and it has been regularly published for fifty years. The journal is published three issues, April, August and December, and the articles, which have been issued a decision to publish, are published as Online First. Articles in the field of educational sciences and teacher education are published in the journal. Original and current research articles are published in each issue. Besides, two review articles at most are also published in each issue. The articles deemed appropriate in terms of form and spelling rules are subject to plagiarism control. Plagiarism control is conducted through iThenticate

packaged software in *JFES*. Similarity rates of the articles must be less than 10% in iThenticate software (except for journal template, references; and citations from the same source –including own products– should be less than 3%). The official language of the journal is Turkish; English, French and German articles are also published. The journal accepts articles from Ankara University Faculty of Educational Sciences and researchers from home and abroad. The blind review process is maintained for articles that are not rejected in the first evaluation. The article applicants should include ORCID numbers of the authors and they should be written according to the guide for authors. Write the ORCID numbers of the authors and to upload the Minutes of Copyright Cycle to the system using the article writing guide. The authors should also load Copyright Notice Form to the website of the journal.

The journal is published both electronically (E-ISSN 2458-8342) and in print (ISSN 1301-3718), and everyone from all over the World can benefit from the journal through Open Access.

JFES is indexed in ULAKBİM TR Dizin, EBSCO Host, ProQuest.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/auebfd>

EGİTİM VE BİLİM/EDUCATION AND SCIENCE (TURQUÍA)

As one of the prestigious journals on education since 1976, *Education and Science Journal* has been currently –as of the year 2014– being published under institutional structure of TEDMEM. *Education and Science Journal* is published quarterly. As subject to preannouncements, it has been scheduled that two special issues will be published, starting from 2014, per year on regular basis as well. Themes of special issues are determined, by taking into consideration of actual needs, problems and discussions on education, with a purpose of stimulating new researches that may provide guidance on the field of education.

Education and Science Journal has a vision of making contribution to build an education system through which all children/individuals, primarily in our country and in the world later, would become happy, and would be furnished with knowledge and skills that all individuals need. The journal strives for increasing number of academic studies that offer concrete solutions for various areas of education that requires improvements, for all levels of education starting from pre-school up to university level, and that provide support for improvements in the field of education, and that could make contribution to professional improvement of teachers and academicians.

<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/index>

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN (INTERNACIONAL)

La *Revista Iberoamericana de Educación (RIE)* es una publicación científica de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Publica volúmenes



cuatrimestrales con artículos originales en castellano o en portugués, en los que se recogen las opiniones actuales más destacadas sobre temas educativos y experiencias innovadoras de nuestra región. De esta forma, lleva desde el año 1993, difundiendo a nivel internacional los avances en investigación e innovación más relevantes.

Cada número monográfico de la revista está conformado por una selección de artículos, recibidos a través de convocatorias públicas sobre una temática en concreto. La coordinación de los números monográficos corre a cargo de uno o varios especialistas de reconocido prestigio en esa área de la educación.

La *RIE* también edita números extraordinarios que complementan a los monográficos en otras áreas educativas. Estos números especiales, conformados por artículos recibidos en la redacción a través de convocatorias libres, son seleccionados, tras someterse, al igual que los monográficos, a una estricta política de evaluación científica de acuerdo a los estándares internacionales.

<https://rieoei.org/RIE>

PAEDAGOGICA HISTORICA (INTERNACIONAL)

A trilingual journal with European roots, *Paedagogica Historica* discusses global education issues from an historical perspective.

Topics include: Childhood and Youth; Comparative and International Education; Cultural and Social Policy; Curriculum; Education Reform; Historiography; Schooling; Teachers; Textbooks; Theory and Methodology; The Urban and Rural school Environment; Women and Gender Issues in Education.

The journal thrives on contributions from top class authors including specialists in Antiquity, the Middle Ages, and the Modern Period. It encourages social, cross-cultural and historical-comparative approaches and prides itself on content that displays meticulous attention to theoretical and methodological developments. Papers are published in English, French and German.

<https://www.tandfonline.com/toc/cpdh20/current>

REVISTA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL Y SOSTENIBILIDAD (ESPAÑA)

La *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad (REAyS)* pretende contribuir al desarrollo del conocimiento en el ámbito de la educación ambiental y la educación para la sostenibilidad, tanto en un plano teórico como aplicado. Su finalidad es contribuir desde la investigación educativa a un mundo más sostenible, es decir, con mayor calidad ambiental, más justo socialmente y con una economía equitativa y viable a largo plazo.

Sus trabajos abarcarán todo el espectro del sistema educativo, así como investigaciones asociadas a procesos formativos en contextos no formales o

extra-académicos. Con especial relevancia hacia estudios orientados a la formación de educadores y la consolidación de un cuerpo de conocimiento que sustente y oriente esta formación.

<https://revistas.uca.es/index.php/REAyS>

AMBIENTALMENTE SUSTENTABLE. REVISTA CIENTÍFICA GALEGO-LUSÓFONA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL (ESPAÑA)

ambientalMENTE sustentable, revista editada pola Universidade da Coruña, CEIDA e Universidade Federal do Mato Grosso ten como finalidade difundir ensaios, estudos, investigacións e experiencias innovadoras enmarcadas no campo da Educación Ambiental.

É unha revista de carácter científico arbitrado por pares que publica traballos orixinais que contribúan ao avance da disciplina.

ambientalMENTE sustentable nace no ano 2006 coa ambición de defender os idiomas galego e portugués como vehículo para a divulgación do saber científico.

Mantén unha política de apoio e intercambio con outras revistas científicas.

ambientalMENTE sustentable non comparte necesariamente as opinións e xuízos dos traballos publicados.

<https://revistas.udc.es/index.php/RAS/issue/view/ams.2020.27.2>

REVISTA IHITZA (ESPAÑA)

El colectivo de profesionales de la educación ambiental es el público al que prioritariamente se dirige la revista, pues resulta evidente que es el medio más eficaz para conseguir la efectiva ambientalización de los currículos y de la organización de los centros.

Sin embargo, una percepción moderna de la escuela nos obliga a entenderla como una comunidad educativa con una clara proyección en la vida familiar y abierta a su entorno próximo, pueblo o barrio. Por ello, colectivos clave de esa comunidad como las madres, padres y alumnado cuentan con páginas específicas en *IHITZA*.

<https://www.euskadi.eus/informacion/revista-ihitza/web01-a2inghez/es/>

THE JOURNAL OF ENVIRONMENTAL EDUCATION (INTERNACIONAL)

The *Journal of Environmental Education (JEE)* is a bimonthly, international forum for critical and constructive debate on all aspects of research, theory and praxis in environmental and sustainability education and related areas. The journal publishes refereed research papers that include quantitative, qualitative,



mixed, and post-qualitative, as well as philosophical and theoretical analyses. *JEE* also invites work that employs alternative research approaches, such as post-human and transhuman research, transgressive inquiry, diffractive analysis, social cartography, and other innovative lines of inquiry.

<https://www.tandfonline.com/toc/vjee20/current>

ECOPEDAGÓGICA (MÉXICO)

Ecopedagógica es una revista de divulgación de educación ambiental, del Área Académica “Diversidad e Interculturalidad” de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco, México, que tiene entre sus objetivos informar, sensibilizar y concientizar sobre los distintos aspectos relacionados con la *educación ambiental*. La revista tiene una modalidad abierta, de acceso gratuito, en línea, dirigido a todo público interesado en conocer más sobre la educación ambiental; además de servir de apoyo a estudiantes y profesores de los distintos niveles educativos.

Ecopedagógica tiene una periodicidad semestral. Desarrolla una diversidad de temas que en la actualidad es indispensable conocer, ya que la especie humana es la responsable del deterioro del medio ambiente, pero también tiene la capacidad de preservar la continuidad de las condiciones favorables para la vida en el planeta.

La revista cuenta con diversos materiales novedosos como artículos, videos, entrevistas, reportajes, entre otros.

<https://ecopedagogica.upnvirtual.edu.mx/>

EDUCAÇÃO AMBIENTAL (BRASIL)

A Educação Ambiental (Brasil) - EABRA [Brazilian Environmental Education] (ISSN: 2675-3782) é um periódico destinado a publicação de artigos (científicos, de revisão bibliográfica, relatos de experiência, notas científicas), sendo estes resultados de pesquisas originais e inéditas nos diferentes ramos das Educação Ambiental e seus pares.

<https://educacaoambientalbrasil.com.br/index.php/EABRA>



REVISTAS NACIONALES

REVISTA SIETE 3 SIETE. TERRITORIO DE LIBERTAD

Revista del sindicato SUTEBA

Territorio, entendido más allá de una demarcación geográfica, como espacio de relaciones sociales, de vínculos humanos, de historia, de culturas, de identidades.

Libertad, lo que nos permite soñar con aquello que corre los límites, que abre la posibilidad de imaginar lo utópico, que nutre la voluntad de gestar en cada tiempo lo contrahegemónico.

Territorio donde, en este tiempo histórico, se construye *libertad*.

<https://revista.suteba.org.ar>

PUBLICACIONES DE LA COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y PROSPECTIVA

Ministerio de Educación de la Nación, Argentina

Las acciones de la Coordinación son:

- Realización de estudios e investigaciones sobre temáticas relevantes para la gestión educativa.
- Estimulación del conocimiento, uso y reflexión sobre la información producida por las restantes áreas de la Dirección, a partir de su utilización en investigaciones y estudios puntuales.
- Profundización de los vínculos e intercambios entre actores que realizan investigación en los ministerios de educación de todo el país y en otros ámbitos.
- Difusión de estudios e investigaciones relacionados con la temática educativa.

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/investigaciones>

REVISTA ANALES DE LA EDUCACIÓN COMÚN

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, Provincia de Buenos Aires

Fue fundada por Domingo Faustino Sarmiento en 1858 y tiempo después fue dirigida por Juana Manso. Es una publicación emblemática que, con diferentes nombres, formatos y propuestas a lo largo de tres siglos, acompañó el devenir de la historia de la educación de la Provincia de Buenos Aires.

<https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales>



REVISTA ARCHIVOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). La Plata, Provincia de Buenos Aires

Publicación semestral que tiene como propósito aportar al debate académico y profesional sobre los problemas educativos nacionales e internacionales. Publica artículos originales e inéditos derivados de investigaciones, ensayos y estados del conocimiento, así como también reseñas de libros o eventos académicos y producciones literarias o cinematográficas relacionados con el campo de la educación.

<https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/>

BOLETÍN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

Academia Nacional de Educación (ANE). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

<http://www.acaedu.edu.ar/BibliotecaDigital/BaneH2.html>

REVISTA PROPUESTA EDUCATIVA

Facultad Latinoamericana de Ciencias de la Educación (FLACSO). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

<http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/>

REVISTA CIENCIA, DOCENCIA Y TECNOLOGÍA

Rectorado de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Paraná, Entre Ríos

Desde sus orígenes, la revista *Ciencia, Docencia y Tecnología (CDyT)* es una publicación científica multidisciplinaria que acepta envíos de artículos de todos los campos, tanto de las humanidades y ciencias sociales como de ciencias exactas y naturales. Independientemente de ello, se han especializado en la publicación de artículos sobre investigación educativa, educación y TIC en nivel medio y superior, políticas de ciencia, tecnología e innovación; investigaciones sobre CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad), sobre la enseñanza de las ciencias naturales, la innovación en tecnología alimentaria y sobre problemáticas medioambientales.

Se propone difundir y validar a través de la evaluación por pares los conocimientos científicos producidos en torno a nuestro país y América Latina. Publica artículos originales de investigación, comunicaciones científicas teóricamente sustentadas y reseñas bibliográficas en castellano o portugués.

<http://www.pcient.uner.edu.ar/cdyt/index>

REVISTA IRICE

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE),
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Universidad
Nacional de Rosario (CONICET-UNR). Rosario, Santa Fe

Publicación semestral editada por el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, dependiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Su objetivo es brindar aportes al conocimiento dentro de los campos de la educación. Desde una perspectiva interdisciplinaria, su intención es promover el debate teórico y difundir trabajos de investigación científica relevantes para el ámbito educativo.
<https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/index>

REVISTA DEL IICE

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

La *Revista del IICE* es una publicación semestral que se edita desde el año 1992 en la que se difunden conocimientos científicos y académicos sobre el campo educativo. La revista publica artículos de investigación y aportes originales que contribuyan al debate sobre temas y problemas de la educación referidos al ámbito local, nacional, regional e internacional. Está dirigida a investigadores, directivos, funcionarios, docentes y estudiantes. A partir del número 30 se publica en formato digital y puede consultarse en acceso abierto. Los números impresos entre los años 1992 y 2010 pueden consultarse en el repositorio institucional de la Facultad de Filosofía y Letras: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4898>

La revista integra el catálogo Latindex. La convocatoria a artículos se encuentra abierta durante todo el año.

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/issue/view/684>

REVISTA ESPACIOS EN BLANCO

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Tandil, Provincia de Buenos Aires

Espacios en Blanco, Revista de Educación (Serie Indagaciones) es una publicación anual del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales que difunde conocimientos académicos y científicos producidos en el campo de las ciencias sociales, particularmente en el área de educación. Procura la generación de un espacio de intercambio mediante el desarrollo de una política editorial que promueve la publicación de artículos originales producto de investigaciones y experiencias educativas de relevancia a nivel nacional, latinoamericano e internacional; además



de reseñas de libros, de eventos académicos y de actividades de los miembros del Núcleo. Está dirigido a un público amplio de investigadores, docentes, estudiantes de grado y posgrado, así como a todos aquellos que se preocupan por el mejoramiento de la educación. Está indexada por organismos nacionales y latinoamericanos reconocidos, habiendo sido evaluada desde el año 2002 como nivel superior de excelencia (nivel 1) por el Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT-CONICET).

<http://www.espaciosenblanco.unicen.edu.ar/>

REVISTA PRAXIS EDUCATIVA

Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria (ICEII), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam). Santa Rosa, La Pampa

Es una publicación semestral del ICEII que promueve la difusión de investigaciones interdisciplinarias con la finalidad de contextualizar la problemática educativa, destinada a especialistas, educadores y estudiantes. Publica trabajos de investigación inéditos, reseñas bibliográficas, noticias científicas de interés y un espacio destinado al rescate bibliográfico de escritos del Prof. Ricardo Nervi. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva del referato externo.

<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/publicaciones/praxis.htm>

ANUARIO SAIEHE. REVISTA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

El *Anuario de Historia de la Educación* es la revista científico-académica de la SAIEHE. Sirve como órgano de expresión de la actividad científica de dicha temática. Es una publicación académica con referato doble ciego que tiene como objetivo presentar y difundir la producción histórico-educativa más reciente. Acepta contribuciones de investigadores de otras latitudes que complementan y enriquecen la producción nacional. Su primer número data de 1996. Forma parte del Núcleo Básico de Revistas Científicas del Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT-CONICET), conformado por las publicaciones científicas y tecnológicas argentinas de más alto nivel.

<https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/index>

REVISTA AULA UNIVERSITARIA

Gabinete Pedagógico, Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB), Universidad Nacional del Litoral (UNL). Santa Fe, Santa Fe

Aula Universitaria es una publicación editada anualmente por el Centro de Publicaciones de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral. Tiene como misión la publicación de trabajos científicos dentro de los campos disciplinares específicos. Publica artículos científicos originales, artículos de revisión y comunicaciones producidos en la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral así como en otras instituciones del país y del exterior.
<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/AulaUniversitaria/issue/archive>

REVISTA EL CARDO

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Paraná, Entre Ríos

El Cardo es una publicación arbitrada de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. La revista puede ser leída y descargada de forma gratuita.

<http://pcient.uner.edu.ar/elcardo/index>

REVISTA CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Río Cuarto, Córdoba

La *Revista Contextos de Educación* tiene como propósito difundir el conocimiento especializado vinculado a la diversa y compleja área de la educación. En el año 1998 se editó el primer volumen impreso. Desde entonces se intentó crear un ámbito abierto y multivocal de análisis, reflexiones y debates acerca de las variadas dimensiones involucradas en este campo, promoviendo el intercambio académico entre investigadores de instituciones tanto nacionales como extranjeras.

Los artículos enviados para su publicación son sometidos a un proceso de evaluación anónima de al menos dos especialistas, integrantes del Comité Científico o de otros expertos en la disciplina.

Periodicidad: semestral

<https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/index.html>

REVISTA PÁGINAS

Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Córdoba, provincia de Córdoba

Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/index>



REVISTA CUADERNOS DE EDUCACIÓN

Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Córdoba, provincia de Córdoba

Es una publicación con arbitraje del Área Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades María Saleme de Burnichon, de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, que privilegia artículos de producciones de equipos de investigación locales, nacionales y latinoamericanos presentados en las Jornadas de Investigación en Educación, evento internacional bienal inaugurado en 1999. La revista ofrece el desafío de recuperar la multiplicidad de lecturas sobre la realidad educativa argentina y regional. Y se propone como un espacio que anhela colaborar para formar opinión en defensa de un discurso que defiende la educación pública como bien común. Pensamos que ello es posible porque por décadas lo venimos construyendo desde el trabajo cotidiano y porque es necesario desde el lugar del Estado y de la sociedad civil.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/index>

REVISTA DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS

Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba (UCC). Córdoba, provincia de Córdoba

Es una publicación científica semestral –editada en abril y octubre de cada año– sobre temáticas educativas destinada a estudiantes, docentes, investigadores y especialistas en educación de alcance nacional e internacional.

<http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos>

REVISTA EDUCACIÓN, LENGUAJE Y SOCIEDAD

Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam). General Pico, La Pampa

Publicación con periodicidad anual. Publica trabajos de investigación inéditos, notas y reseñas sobre temas de investigación en educación, con el objetivo de difundir y debatir avances e innovaciones.

<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/index>

REVISTA DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario (UNR). Rosario, Santa Fe

Es un medio de difusión de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Su objetivo radica en la difusión y socialización de textos inéditos y originales sobre problemáticas educativas de carácter interdisciplinario con la participación de árbitros externos, tanto nacionales como extranjeros. Es una publicación de periodicidad semestral en su versión digital, en acceso abierto y con dos ediciones al año (enero a junio y julio a diciembre) con el fin de facilitar la difusión de investigaciones originales e inéditas, sin barreras económicas o geográficas, y difundir a nivel global las investigaciones de primera categoría.

<https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/index>

REVISTA PILQUEN. SECCIÓN PSICOPEDAGOGÍA

Centro Universitario Regional Zona Atlántica, Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Viedma, Río Negro

Es una publicación semestral del Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue. Da a conocer los resultados de investigaciones en el área de la educación y la psicopedagogía. La revista busca ser un canal de comunicación destinado a mantener una actualizada información sobre la investigación aplicada a estos campos y se dirige a un público lector no restringido a su propio ámbito. Los trabajos contenidos en *Pilquen. Sección Psicopedagogía* son resultados de investigaciones en curso o estado de avance de estas. Los autores son profesores, investigadores y becarios del Centro Regional, de universidades nacionales e internacionales y de entidades vinculadas con la temática del área.

<http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/index>

REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN EN CIENCIAS (REIEC)

Núcleo de Investigación en Educación en Ciencia y Tecnología (NIECyT),
Departamento de Formación Docente, Facultad de Ciencias Exactas,
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN).
Tandil, Provincia de Buenos Aires

Es una publicación electrónica semestral que tiene como objetivo principal difundir investigaciones educativas en Matemática, Física, Química y Biología asumiendo una perspectiva didáctica, cognitiva y epistemológica, en forma conjunta o enfatizando alguna de ellas.

La *REIEC* publica exclusivamente artículos de investigación inéditos y arbitrados que estudian los procesos de enseñanza-aprendizaje y las condiciones para su realización en distintos campos del conocimiento científico –perspectiva didáctica y epistemológica– así como la génesis y construcción de conocimiento



–perspectiva cognitiva– desde referenciales teóricos y metodológicos diversos. No publica artículos exclusivamente basados en cuestionarios o estrictamente encuadrados en un paradigma positivista. Publica reseñas de tesis de doctorado. Recibe artículos en castellano, portugués, inglés y francés.

Además, busca constituirse en un lugar de encuentro entre profesionales de la educación en ciencias, propiciando la comunicación entre autores y lectores.

<https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/reiec/index>

REVISTA IBEROAMERICANA DE TECNOLOGÍA EN EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN EN TECNOLOGÍA (TE&ET)

Red de Universidades Nacionales con Carreras de Informática (RedUNCI). La Plata, Provincia de Buenos Aires

La *TE&ET* es una revista científica semestral, de acceso abierto y revisada por pares que publica artículos originales, reseñas bibliográficas y resúmenes de tesis de posgrado, en el área de Tecnología y Educación, con el objetivo de comunicar resultados específicos, analizar proyectos colaborativos en el área, discutir enfoques de I+D+I en el tema así como los mecanismos de transferencia de estos conocimientos a la comunidad. Es una publicación multidisciplinaria, destinada a investigadores, profesores y estudiantes de las múltiples disciplinas que trabajan la interrelación entre la tecnología y la educación.

Aborda especialmente dos grandes líneas de investigación:

- Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aplicadas en Educación.
- Educación en TIC, particularmente en las carreras de Informática.

La RedUNCI, con la cooperación del Consorcio Iberoamericano para la Educación en Ciencia y Tecnología (ISTEC), ha impulsado esta iniciativa buscando crear un foro idóneo para la presentación de investigaciones y desarrollos que relacionen tecnología y educación.

<https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/index>

REVISTA ITINERARIOS EDUCATIVOS

Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente (INDI), Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC), Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Itinerarios Educativos es una publicación anual académica que coloca en diálogo a diversos trabajos que aportan avances en el conocimiento de los tópicos propuestos para cada número, sobre temáticas educativas. Circula en formato impreso y electrónico. Tiene como objetivos fundamentales difundir las

actividades del INDI y promover la socialización de innovaciones pedagógicas, informes de avances o resúmenes de tesis, resultados de investigaciones y otras acciones referidas a lo educativo. También pretende facilitar intercambios con otras facultades e instituciones vinculadas a la formación docente, siempre orientados a proporcionar un espacio de reflexión en torno a dichas problemáticas. Está destinada a docentes, investigadores, estudiantes y público interesado en temáticas educativas.

El objetivo principal de esta revista es difundir nuevos conocimientos relacionados al campo educativo en general. Acepta solamente trabajos originales, inéditos y que no hayan sido enviados simultáneamente a otra revista, escritos en castellano, portugués o inglés (ante la solicitud de publicación en otro idioma, lo evaluará el Consejo de Redacción). Los protocolos de escritura están detallados en la sección “Envíos”.

Cada número comprende el período marzo-octubre, estos son publicados en diciembre de cada año.

<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/index>

REVISTA ARGENTINA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Red Argentina de Posgrados en Educación Superior (REDAPES), Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

En junio de 2005 los responsables académicos de los Posgrados en Educación Superior de las universidades nacionales argentinas crearon la REDAPES.

Durante 2008 la Red decidió poner en marcha la *Revista Argentina de Educación Superior* para que se constituya en un espacio de intercambio y diseminación académica, de carácter riguroso y sistemático, de investigaciones y trabajos que se están desarrollando en el ámbito de la educación superior argentina y de otros países de la región y de fuera de ella, para lo que se conformó un Comité Editorial de la Revista y un Comité Académico Internacional. La publicación será de carácter seriado, periódico y especializado.

<http://www.revistaraes.net/index.php>

BOLETÍN DE ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Sección Antropología Social Programa de Antropología y Educación (PAE), Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

El *Boletín de Antropología y Educación* es una publicación electrónica semestral del PAE perteneciente al Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Su propósito es publicar artículos breves, reflexiones y avances de investigación, reseñas de libros, entrevistas a investigadores/as y síntesis de congresos



con el fin de divulgar producciones y reflexiones que se llevan adelante dentro del área de estudio en Antropología y Educación. Esperamos que a través de esta publicación podamos establecer una comunicación fluida con aquellos/as interesados/as en los aportes de la antropología y otras disciplinas afines para pensar los problemas educativos en la sociedad contemporánea, y poder así establecer vínculos entre la investigación, la docencia, la práctica profesional y el activismo social.

<http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/bolet%C3%ADn-de-antropolog%C3%ADa-y-educaci%C3%B3n>

REVISTA DE EDUCACIÓN

Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires

La *Revista de Educación* es una publicación cuatrimestral. En ella se promueve la difusión de investigaciones multidisciplinarias en el campo de la educación. Publica trabajos de investigación inéditos, reseñas bibliográficas, entrevistas, noticias científicas de interés. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva del referato externo.

http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ

REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN COMPARADA

Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

La *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* es una publicación que se inscribe en el marco de las actividades académicas de la SAECE y cuenta con la participación de las sociedades iberoamericanas de Educación Comparada que integran el Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (WCCES) y otros organismos internacionales con sede en la región.

Con esta revista se propone la apertura del debate y la circulación de la información, el conocimiento y la divulgación de los resultados de las investigaciones desarrolladas en el campo de la educación comparada. Asimismo se trata de promover la discusión y el diálogo entre los diferentes actores de la comunidad educativa a partir del análisis crítico de las acciones educativas llevadas a cabo en la región y contribuir a la generación de propuestas para el mejoramiento de la educación, la cual es percibida en situación crítica por los diferentes actores de las sociedades latinoamericanas.

<https://www.saece.com.ar/relec/index.php>

REVISTA VIRTUALIDAD, EDUCACIÓN Y CIENCIA

Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba (UNC).
Córdoba, Provincia de Córdoba

Publicación académica enfocada en trabajos que incluyan las tecnologías de la información y la comunicación integradas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en modalidad a distancia como presencial o semipresencial. Aspira a ocupar un espacio académico de manera innovadora, con reflexiones y aportes originales en esta especialidad evaluados por pares a doble ciego.

Su formato es digital con periodicidad semestral. No posee suscripción y los artículos se encuentran disponibles de manera libre e inmediata, de acuerdo a pautas de Open Access. Se publican artículos en castellano, y se aceptan escritos en inglés y portugués, si estos fueran la lengua materna del autor o los autores, que se editarán en idioma original con resumen en castellano.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/index>

REVISTA RUEDES

Red Universitaria de Cátedras y Carreras de Educación Especial, Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo).
Mendoza, provincia de Mendoza

Esta publicación convoca principalmente al diálogo, con la intencionalidad de intercambiar y dar a conocer construcciones compartidas entre –investigadores, formadores y profesionales de diferentes disciplinas– quienes contribuimos a mejorar la calidad de vida de personas con discapacidad.

<https://bdigital.uncu.edu.ar/app/navegador/?idobjeto=3562>

REVISTA DEBATE UNIVERSITARIO

Secretaría de Investigaciones y Centro de Altos Estudios, Universidad Abierta Interamericana (UAI). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

En las últimas décadas el sistema universitario argentino ha sufrido transformaciones relevantes. El importante crecimiento de las universidades estatales y privadas, en cantidad de establecimientos y distribución geográfica, así como en el número de alumnos y docentes, marcan un cambio cualitativo. Además, ha crecido no solamente la oferta de carreras de grado, sino que se ha consolidado un sistema de posgrados a través de especializaciones, maestrías y doctorados que abarcan a numerosas disciplinas y donde se forman hoy parte importante de los miembros del sistema académico y científico, además de profesionales de alta inserción en el desarrollo económico, social y cultural del país. La constitución de un espacio de reflexión sobre el rol de las universidades en la actual etapa y sobre los problemas centrales del sistema universitario está en la base de la iniciativa de esta revista. La misma



pretende ser un ágil mecanismo de concentración de colaboraciones sobre temas relevantes del quehacer universitario argentino en el contexto internacional, así como un espacio académico de alto nivel que permita ser utilizado en la construcción de políticas universitarias en diferentes instancias del Estado nacional, de las instituciones universitarias y de las asociaciones en que las mismas se organizan.

<https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario>

POLIFONÍAS, REVISTA DE EDUCACIÓN

Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján (UNLu). Luján, Provincia de Buenos Aires

Hace ya varios años, el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján se propuso editar una revista científica que permitiera difundir los trabajos de investigación, informes de becas, tesis de posgrado y artículos relacionados con docencia, extensión e investigación que se realizan en el ámbito del Departamento y que abriera sus páginas a contribuciones externas con el fin de enriquecer los intercambios y los debates.

La necesidad de la comunicación del conocimiento científico y el rol decisivo que tienen las universidades en su producción, la difusión de trabajos originales e inéditos del campo educativo, la constitución de un espacio de intercambio y de actualización académica, la visibilización de la producción académica del Departamento de Educación fueron algunos de los motores para la concreción de esta iniciativa.

Si bien la puesta en marcha demoró algún tiempo, en el año 2012 se logró la publicación del primer número de *Polifonías, Revista de Educación* (ISSN 2314-0088 - ISSN-e 2314-0496). El nombre de la revista intenta ser aglutinador de las diversas orientaciones teóricas y metodológicas del campo educativo, indicar la apertura de la misma a autores de otras instituciones, reflejar la diversidad de áreas representadas por los miembros del Comité Editorial y del Comité Académico. Es la diversidad teórica, metodológica e institucional que se ve reflejada en esa “pluralidad de voces” evocada por *Polifonías*.

Como todas las revistas científicas, *Polifonías* es una revista que tiene en cuenta las normas internacionales que rigen este tipo de publicaciones y brega por adecuarse a ellas (frecuencia de la publicación, referato a doble ciego, etc.). Así, ya está indexada en Latindex, el Núcleo Básico de Revistas Científicas del Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT-CONICET) y MIAR, lo cual le otorga mayor visibilidad y valor a escala latinoamericana y mundial y en proceso de indexación en otras bases de reconocido prestigio.

Financiada con fondos del presupuesto de la UNLu, es editada, a partir del número 14, por la Editorial de la Universidad Nacional de Luján (EdUNLu), con una periodicidad semestral, en dos formatos: papel y digital; las versiones digitales se pueden descargar desde este sitio:

<http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/?q=node/6>

REVISTA INTEGRACIÓN Y CONOCIMIENTO

Mercosur Educativo Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Córdoba, provincia de Córdoba

El primer número de esta revista fue editado en el año 2012 bajo la coordinación técnica del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) de la Secretaría de Políticas Universitarias, con el acompañamiento del Consejo Editorial conformado por representantes de los países miembros del MERCOSUR.

A partir del año 2013 se acordó el nombre de *Integración y Conocimiento. Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, anclando la versión digital en la plataforma Open Journal System (OJS) con el propósito de hacer más visible la publicación y, estimular así la reflexión, el debate y la producción de conocimiento acerca del papel estratégico de las instituciones de Educación Superior del MERCOSUR en la sociedad; contribuyendo del mismo modo al fortalecimiento del proceso de formulación de políticas públicas para orientar la toma de decisiones en Educación Superior del MERCOSUR.

La revista convoca a investigadores, docentes y estudiantes de maestría y doctorado, equipos técnicos y responsables de la gestión del área de educación superior de los países del MERCOSUR para la presentación de producciones vinculadas con la cooperación académica internacional, en un contexto de tiempos propicios para avanzar de manera conjunta aunando esfuerzos para compartir y diseminar ideas, propuestas y experiencias que aporten a fortalecer el ideario de integración regional latinoamericana.

Es una revista de periodicidad semestral. El proceso de recepción, evaluación y publicación NO tiene costo. Es de acceso abierto para el público interesado.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento>

REVISTA ENTRAMADOS

Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) coeditado con la Universidad La Gran Colombia (UGC - Bogotá, Colombia). Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires

La *Revista Entramados* es una publicación periódica dirigida a docentes e investigadorxs de América Latina. En ella se promueve la difusión de investigaciones en el campo de la educación y la sociedad. Publica trabajos de investigación originales e inéditos, reseñas bibliográficas, entrevistas, noticias científicas de interés en castellano y en portugués. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva de los referatos externos.

<http://fh.mdpl.edu.ar/revistas/index.php/entramados/index>



REVISTA LATINOAMERICANA DE POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN (RELAPAE)

Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE), Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF).
Ciudad Autónoma de Buenos Aires

La revista es editada por el NIFEDE de la Universidad Nacional de Tres de Febrero bajo la dirección de Norberto Fernández Lamarra. Propone un ámbito académico propicio para el análisis, el estudio, el debate y la difusión de la problemática de las políticas y la administración de la educación en la Argentina y en América Latina, tanto desde una perspectiva histórica y comparada como de alternativas deseables y posibles para su mejoramiento en relación con su calidad y pertinencia, su democratización y su integración y convergencia a nivel nacional y regional.

Esperamos que la edición de la *RELAPAE* contribuya al mejoramiento y a una mayor equidad, pertinencia y calidad de la educación tanto en la Argentina como en otros países de América Latina, y se constituya en un ámbito plural para la reflexión, el análisis y el debate sobre la situación actual y futura de la educación.

A fin de asegurar la más amplia participación en estos debates necesarios y la mayor calidad académica de los mismos, *RELAPAE* es de carácter electrónico, de acceso libre y pleno, bilingüe (castellano y portugués) y arbitrada según estándares académicos internacionalmente aceptados.

La publicación será de carácter periódico, seriada, y especializada. Para ello, sus comités editoriales nacional e internacional están integrados por destacados académicos de la especialidad de universidades argentinas y de muchos otros países de América Latina, Europa y América del Norte.

Se encuentra indexada en el Catálogo Latindex con el Nivel 1 y en el Núcleo Básico de Revistas Científicas del Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT-CONICET).

<http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/issue/view/relapae13>

REVISTA EDUCACIÓN, FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN

Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Córdoba, provincia de Córdoba

Es una publicación semestral de divulgación científica, académica y de producciones vinculadas a experiencias y prácticas de la formación docente y del desarrollo profesional. Está destinada a docentes, investigadores, especialistas en educación de todos los niveles del sistema educativo, y a estudiantes de nivel superior, del ámbito educativo provincial, nacional e internacional.

<https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/index>



SABERES Y PRÁCTICAS. REVISTA DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE),
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo).
Mendoza, provincia de Mendoza

Saberes y prácticas publica trabajos originales e inéditos que desarrollen temas y problemas de filosofía y/o educación. Con especial interés en abordajes interdisciplinarios y enfoques críticos que habiliten el descentramiento hacia otros modos de conocer, aprender, enseñar, diseñar y promover políticas, ejercer posibilidades y ofrecer nuevas formas de comunidad.

Es una iniciativa del CIIFE de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, con el objetivo de crear un espacio de encuentro, entrecruzamiento, difusión y diálogo de saberes.

<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/index>



Revista Argentina de Investigación Educativa

Bases de la convocatoria

NÚMERO 6

JUVENTUDES Y EDUCACIÓN. TRAMAS DE SOCIABILIDAD, DESIGUALDAD SOCIAL Y POSPANDEMIA

La *RAIE* convoca al envío de trabajos de investigación y reflexión en los que se aborde el tema de la juventud y la educación desde una mirada amplia. Si bien la producción sobre esta temática es prolífica, el contexto que afecta en particular a las y los jóvenes es de una complejidad que merece que se intensifiquen las producciones, los debates y las propuestas.

En la Argentina, los incrementos de los niveles de pobreza y la precarización del mercado de trabajo impactan especialmente en este sector de la sociedad, con articulaciones diversas y complejas respecto de las posibilidades laborales y de formación. Por otro lado, el mundo atraviesa por una crisis económica que extiende la situación de vulnerabilidad más allá de las fronteras nacionales.

A esta situación se suma la problemática de la pandemia, un hecho singular y extraordinario que, sin duda, afectó especialmente a jóvenes y adolescentes. La necesidad de implementar políticas de cuidado, relacionadas con la restricción de la circulación y de los encuentros sociales, impactó de un modo singular en estos sectores, para quienes los vínculos con otros/pares son centrales en ese momento de la vida. Si la pandemia afectó a toda la sociedad, las marcas entre quienes la atravesaron durante su juventud seguramente serán más profundas.

La revolución tecnológica que atraviesa nuestra sociedad es otro elemento que merece especial atención por la forma en que afecta a la juventud y a sus formas de relacionarse con el mundo. Ya hay generaciones que pasaron toda su vida bajo el predominio de las nuevas tecnologías, internet, las redes sociales, etc. Esto da lugar a formas de vinculación social, posicionamientos subjetivos y formas de



estética a partir de las prácticas digitales que requieren también de una mirada reflexiva que permita generar acompañamientos institucionales.

Entre los aportes que se espera recibir, algunas de las posibles temáticas del universo de *juventud y educación* son:

- Jóvenes de sectores populares y pobreza, obligatoriedad escolar y formas de afrontar la desigualdad por parte de las escuelas
- Consumos culturales, educación y socialización de jóvenes y adolescentes por fuera de los ámbitos escolares formales
- Los vínculos escolares de las y los jóvenes y adolescentes, la convivencia y las formas de gestión de la violencia, la depresión, y problemáticas relacionadas
- Los consumos problemáticos como un problema transversal de la juventud y la adolescencia
- Militancia y participación política de las nuevas juventudes
- Creatividad juvenil, iniciativas solidarias y formas de organización y participación protagónicas
- Trabajo con jóvenes y adolescentes desde distintas instituciones y con mirada en el territorio: iglesias, municipios, clubes
- Jóvenes y pospandemia, los registros de marcas profundas y heterogéneas
- Estéticas y lenguajes a partir de las nuevas tecnologías digitales y su apropiación por jóvenes y adolescentes

Condiciones para los envíos: <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/about/submissions>

RAE Revista Argentina de
Investigación Educativa



ARGENTINA