

Autoridades

Rectora

Lic. Raquel Krawchik

Vicerrector de Gestión

Dr. Enrique Bambozzi

Secretaria de Administración General y RRHH

Lic. Ma. Eugenia Agostini

Secretaria Académica

Prof. Patricia Ruth Budde

Secretaria de Extensión y Relaciones Institucionales

Lic. Mariela Edelstein

Secretario de Asuntos Estudiantiles y Graduados

Ab. Daniel Artaza

Secretaria de Posgrado e Investigación

Dra. Marcela Cena

Centro Universitario de Estudios Sociales

Lic. Darío Olmo

Instituto de Gestión Pública

Mgter. María Alba Navarro

Centro de Competencias

Lic. Liliana Arraya

Facultad de Arte y Diseño

Lic. Karina Rodríguez

Facultad de Educación y Salud

Lic. Marcela Mabres

Facultad de Turismo y Ambiente

Lic. Roberto Ipharraguerre

Facultad de Educación Física

Mgter. Carola Tejeda

Cuerpo Editorial

Comité Editorial

Directora

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

Editor

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

Diseñador editorial

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

Correctora de estilo

Lic. Amparo Agüero Solis, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Esp. Ana Clara Slek, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Otros miembros del Comité editorial

Dra. Janneth Clavijo Padilla, CONICET, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Dra. Florencia Paez, CONICET, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Dra. Anahí Re, CONICET, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Dr. Eduardo Rodríguez Roccha, CONICET, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Dr. Nicolás Trivi CONICET, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Comité Científico

Mgter. Miriam Abascal, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Dra. Angélica Alvites Baiadera, Universidad Nacional de Villa María, Argentina.

Dra. Vanina Ares Vargas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

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

Lic. Verónica Ávila, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Lic. Adrián Barale, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Dr. Eduardo Bologna, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Mg. Carmen Cal, Universidad Católica del Uruguay, Uruguay.

Lic. Silvina Carrera, Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina.

Esp. Alejandro Etcheverry, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Mgter. Martín Farinola, Universidad de Flores, Argentina.

Dr. Angelo Gariglio, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

Dr. Raúl Gómez, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Dr. Leonardo Gómez Smyth, Universidad de Flores, Argentina.

Dr. Marcos Griffa, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Esp. Patricia Lacerna, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
Dra. Norma Levrand, Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina.
Dra. María Victoria López, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Dra. Noemí Lorca, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Mgter. Laura Luna, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.
Esp. Celia Marcó del Pont, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Mg. Daniela Murello, Universidad Provincial del Sudoeste, Argentina.
Dr. Enrique Penovi, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.
Lic. Roxana Peralta, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.
Lic. David Picotto, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.
Dra. Julieta Pollice, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.
Dr. Alixon David Reyes Rodríguez, Universidad Adventista de Chile, Chile.
Mgter. David Rincón, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.
Dra. Ivana Rivero, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.
Mgter. Susana Rocha, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Dr. José Ángel Rodríguez Ribas, Universidad de Gales, España.
Esp. Paola Roldán, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Dr. Rodolfo Rozengardt, Universidad Nacional de Avellaneda, Argentina.
Lic. Lucrecia Spaini, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.
Dr. Roberto Stahringer, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
Dra. Daniela Tamburini, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Mgter. Carola Tejada, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.
Dr. Ricardo Torres, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Equipo técnico

Diseño editorial

Dis. Mauro Nuñez

Diseño de logo y tapa

Dis. Ariel Tavella

Ilustrador

Dis. Aníbal Ocanto Romero

Editorial

El dossier temático *Análisis de prácticas y experiencias pedagógicas* es una publicación de la Secretaría de Posgrado e Investigación. Este dossier se presenta excepcionalmente como anexo al tercer número de *Investiga+* y está compuesto por contribuciones que fueron presentadas durante la convocatoria del año 2020 a esa revista de investigación.

Los trabajos propuestos responden a aquellas experiencias académicas que en términos metodológicos han focalizado mayormente las prácticas y experiencias pedagógicas en sus abordajes de análisis. Interesó publicar aquellos trabajos que estudiaron, analizaron o plantearon canales de apertura hacia la investigación de prácticas del sistema e instituciones educativas y su impacto pedagógico para los procesos de enseñanza y aprendizaje desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas. Es esa reflexión sistemática, pensamos, la que permite articular proyectos estratégicos de investigación científica en el campo educativo.

Los siete trabajos incluidos recorren los siguientes temas: un análisis del quehacer docente y su relación con prácticas de dominación; definiciones de categorías teóricas en los diagnósticos pedagógicos; un análisis de políticas públicas sobre recreación; una discusión sobre la formación e investigación en autismo; una mirada sobre la escritura acompañada del trabajo final de licenciatura en la Facultad de Educación y Salud; un modelo de trabajo para la problemática de la exclusión social y algunas definiciones de un protocolo en el trabajo con literatura sobre diseño en instituciones universitarias.

Por último, queremos agradecer a quienes aportaron sus trabajos producidos en un tiempo de características particulares como fue el contexto de pandemia por la Covid 19, a los y las colegas evaluadores/as y al equipo de producción de la revista *Investiga+* de nuestra universidad.

Mgter. Ariel Ingas

Índice

<i>Carina Bologna</i> Sobre la epidermización de la inferioridad. Fragmentos imperceptibles en la escuela y la Educación Física	7
<i>Gonzalo Montiel, Eduardo Benavidez, Matias Jainovich</i> Flor de Laburo. Hacia un modelo de trabajo integral para problemáticas de exclu- sión social. Entre lo social, lo económico y lo ambiental	20
<i>María Eugenia Lopez, Claudia María del Valle Rodríguez, Andrea Moyano</i> La escritura acompañada del trabajo final de licenciatura en Psicopedagogía (FES- UPC): entre reglamentos, quehaceres y vivencias	33
<i>Mariana Etchegorry, María Carolina Heredia, María Belén Arancibia</i> Construcciones conceptuales en relación con el diagnóstico psicopedagógico, a partir de los discursos de referentes cordobeses de la formación	48
<i>Marcos Griffa, Gustavo R. Coppola, Verónica Farjatt</i> Políticas públicas de recreación en Córdoba. Una investigación en curso	64
<i>Marisa S. Kowalczyk</i> ¿Qué sabemos sobre las condiciones del espectro autista? Formación e investiga- ción en autismo: una deuda pendiente en la sociedad argentina	75
<i>David Martín Rincón</i> Introducción a la definición de un protocolo general de búsqueda, revisión y análisis de la literatura sobre el estado de la investigación en arte y diseño en instituciones universitarias	89

Sobre la epidermización de la inferioridad. Fragmentos imperceptibles en la escuela y la Educación Física

On the Epidermization of Inferiority. Imperceptible Fragments in School and Physical Education

Carina Bologna*

Resumen: El trabajo que se presenta a continuación recupera y analiza algunos registros etnográficos realizados en una escuela de la periferia cordobesa, en el marco de una investigación realizada en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y subsidiada por la Secretaría de Ciencia y Tecnología del Ministerio de Educación. Un trabajo que detiene la mirada en mínimos episodios, prácticas que habitan las aulas, los patios, los pasillos, para describirlas en clave antropológica y desde una corriente crítica que cuestiona la modernidad europea a partir de la reflexión de su antítesis: la colonialidad en América y los efectos ha tenido sobre el sujeto colonial global.

Desde un pensamiento decolonial, se pretende ampliar los márgenes de pensamiento para descubrir cómo en el quehacer docente se cuelan, de modo casi imperceptible, nuevas formas de dominación. El texto pretende abrir un diálogo cargado de preguntas, que quede inconcluso y que expanda sus dudas hacia otros espacios educativos. Al final del recorrido instala la preocupación al interior de un campo disciplinar como la educación física, que históricamente se ha mantenido a distancia de la discusión sobre la hegemónica desigualdad que gobierna los cuerpos en la escuela a partir de prácticas cristalizadas.

Palabras clave: pensamiento decolonial, prácticas escolares, dominación, Educación Física.

Abstract: The work that we present below recovers minimal episodes that take place in a school and pays attention to those practices that inhabit classrooms, courtyards, and hallways, to describe them in anthropological terms and from a decolonial perspective. Looking at the school, in this case from another perspective, broadens the margins of thought to discover how new forms of domination sneak almost imperceptibly into our teaching work. The text aims to open a dialogue full of questions, that remains unfinished and that expands your doubts to other educational spaces. At the end of the tour, it establishes the questions within a disciplinary field such as Physical Education, which historically has remained neutral and at a distance from the hegemonic inequality that governs the bodies at school based on crystallized practices.

Keywords: decolonial thinking, school practices, domination, Physical Education.

Recibido: 28/08/20
Aceptado: 22/10/20



Esta obra está
bajo una Licencia
Creative Commons
Atribución – No
Comercial – Sin
Obra Derivada 4.0
Internacional.

*Licenciada y profesora en Educación Física (Universidad Provincial de Córdoba).
Docente e investigadora en Facultad de Educación Física (Universidad Provincial de Córdoba).
carinabologna@upc.edu.ar

La colonialidad se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, en el sentido común, en la autoimagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos

Maldonado Torres, 2007, pág. 131

Introducción

Producto de la labor realizada en el marco de la investigación “Violencia, escuela y subjetividad. Sobre las formas de violencia contemporánea, su relación con la experiencia escolar y con los modos de producción subjetiva en jóvenes urbanos”, subsidiada por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica e inscrita en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, el trabajo que presentamos a continuación recupera y analiza los registros etnográficos construidos en una escuela de la ciudad de Córdoba¹.

La reconstrucción detallada a partir de los registros densos producidos en el marco de la investigación realizada, permiten detener la mirada en algunos relatos, en mínimos episodios que habitan las aulas, los patios, los pasillos, para describirlos desde una perspectiva decolonial, entendida como una corriente crítica que cuestiona la modernidad europea y los efectos que ha tenido sobre el sujeto colonial global, a partir de la reflexión de su antítesis, la colonialidad en América. Una perspectiva que intenta desmontar la colonialidad del saber, la cual “guarda relación con el carácter eurocéntrico del conocimiento moderno articulable con las formas de dominación colonial-imperial (...) que normatiza y uniformiza los procedimientos generales desde un formato universal” (Tollo, 2016, pág. 36).

Desde una perspectiva decolonial, se pretende ampliar los márgenes de pensamiento para descubrir cómo en el quehacer docente se cuelan, de modo casi imperceptible, nuevas formas de dominación. Para ello, se recuperan a lo largo

¹ Una institución de la periferia que atiende a los niños y niñas de hogares que en un alto porcentaje se encuentran bajo la línea de pobreza. El 60% de las mamás son amas de casa y el 30 % son empleadas domésticas. Entre los padres encontramos un mayor porcentaje que dice estar desocupado, alrededor de la mitad realiza changas de albañilería o jardinería, un 20 % es policía y el resto está desempleado. Fuente: Programa “barrios bajo la lupa”. Observatorio urbano de la ciudad. Municipalidad de Córdoba, 2004.

del texto cuatro episodios que ilustran modos cotidianos de vivir y transitar la escuela y que dan cuenta de los procesos de epidermización de la inferioridad que allí se desatan (Fanon, 1983). Al final del recorrido el texto inscribe la discusión al interior de un campo disciplinar específico como es la Educación Física.

En la actualidad la Educación Física es una disciplina escolar que debe garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan acceso al conocimiento y patrimonio de la cultura corporal y del movimiento en procura de la formación de ciudadanos libres, autónomos y críticos, que contribuyan a la construcción de una sociedad democrática, justa e inclusiva (Amuchástegui, Bologna, Yafar, 2018). Sin embargo, y a pesar de los marcos legales y las discusiones epistemológicas al interior del campo, aquello que acontece en las escuelas pareciera responder mejor a las lógicas que la signaron desde sus inicios en las instituciones educativas.

La matriz fundacional de la Educación Física se caracterizó por promover en los sujetos diversas facultades y habilidades a través de la ejercitación correctiva. Una disciplina sostenida por argumentos biológicos, psicológicos e higienistas, que, a través de la gimnasia y las marchas militares primero, y luego con los deportes, instrumentalizó la enseñanza y se apoyó en la ejecución técnica, casi siempre manteniendo su interés ligado a la normalización de los cuerpos. Un proceso histórico definido desde una matriz colonial que puede hoy rastrearse en las instituciones educativas y del que este trabajo intentará dar cuenta.

Episodio uno: Michael y Guaicaipuro. Una foto para el álbum

Cuando el estudiantado de la escuela primaria accede al nivel secundario el abandono es alarmante. En respuesta a esa situación se inician una serie de reuniones entre profesores de las dos instituciones para aunar esfuerzos y facilitar las trayectorias del alumnado. Entre las materias en las que presentan mayor fracaso aparece Inglés. La gestión de la escuela primaria decide armar un proyecto que incorpora a la currícula común clases de inglés para cuarto, quinto y sexto grado. Niños y niñas concurren muy contentos -y las familias también lo están- a clase a contrahorario, en las paredes de la escuela comienzan a aparecer palabras nuevas: “Hello”, “please”, “can I go to the bathroom?”

Llega el acto en el que se recuerda la llegada de los españoles a América y es una fecha especial para esta escuela en la que siempre se habla de la importancia de

recuperar esas voces silenciadas a lo largo de la historia, pensando también en las propias voces. En la conmemoración se enarbola la bandera multicolor de los pueblos originarios y se cuenta lo trabajado en clase, los de primero realizan una ofrenda a la Pachamama, mientras de fondo se escucha un fragmento del Taky Ongoy. La maestra de inglés quiere y tiene su espacio en el acto (y es una suerte porque siempre falta algún número). Chicos y chicas de los grados más altos pintados de negro y unidos de las manos, cantan y representan con coreografía una canción de Michael Jackson “we are the world! we are de children!!”. Michael Jackson junto a Guaicaipuro Cuauhtemoc. Una foto para el álbum.

La reseña, que pareciera guionada, sólo describe un instante en la vida de la institución, pero permite apreciar la fuerza de algunas lógicas para colarse hasta en los lugares donde pareciera imposible hacerlo. Niños y niñas toman la palabra para hablar del valor de la infancia y la unión de los pueblos, palabras de aquel negro que incansablemente luchó por parecerse a otro. Un extranjero que habla una lengua distinta. Vaya paradoja en una instantánea. ¿Cómo pensar esta imagen? ¿Cómo es posible que Michael viaje hasta nuestro patio para contar la historia de los pueblos originarios? ¿Cómo superar la impresión primera que produce la instantánea y encontrar en ella alguna fertilidad que podamos aprovechar?

Al respecto, Mignolo sostiene que

el cuento de que la superación del colonialismo es cosa del pasado y que ahora estamos en la “postmodernidad” del imperio, suena, francamente, a cuento. La postmodernidad del imperio no es sino poscolonialidad en el sentido literal del término: nuevas formas de colonialidad, esto es, de colonialidad global. (Mignolo, 2003, pág. 32)

El esfuerzo institucional por reivindicar los derechos de los pueblos originarios, el interés por la recuperación de aquellas historias olvidadas y la necesidad de escuchar esas voces acalladas pretendían poner en tensión lo propio, parecido a lo de aquellos, sin derechos, sin historia por contar y sin palabra para decir. Pero a la vez que se develaba la injusticia; otras voces, casi imperceptibles por lo nimias, se filtran y ocupan el lugar de la palabra hegemónica. Así, nuevas formas de colonialidad se reafirman en el mismo acto que intenta denunciarlas y superarlas.

En este sentido, es interesante mirar en el episodio no solo la obiedad del ejemplo sino también los procesos lineales que se generan al interior de las institucio-

nes que, sin desconocer las buenas intenciones, probablemente obturen más que faciliten los aprendizajes a nuestros estudiantes. Las urgencias institucionales imposibilitan un tiempo de reflexión y la respuesta veloz como única salida no deja lugar a la pregunta: ¿será el inglés ese nuevo idioma a enseñar? ¿Qué dice/significa el inglés para nuestra comunidad? ¿Qué otros *idiomas* circulan en nuestros pasillos?

Las preguntas planteadas invitan a pensar en la potencia -o no- de las instituciones educativas para acompañar transformaciones sociales efectivas. En ese sentido, recuperamos la idea de Mignolo sobre la necesidad de un pensamiento fronterizo débil “en el sentido de que su emergencia no es producto del dolor y la furia de los desheredados mismos, sino de quienes no siendo desheredados toman la perspectiva de estos” (2003, pág. 28), para imaginar nuestro lugar como educadores en estos contextos. El abordaje de la problemática planteada: *fracaso en inglés* (que seguramente es sólo la expresión concreta de otras problemáticas sociales que no se dejan ver), podría dar lugar a proyectos otros que, en lugar de resolver linealmente, nos permitan un espacio para construir respuestas desde adentro. De nuevo Mignolo nos ayuda a pensar

no es tanto lo que se quiere hacer lo que impulsa el pensamiento y la acción como lo que ya no se puede seguir haciendo, lo que ya no se quiere hacer. El cosmopolitismo crítico sería un pensamiento que alimenta un proyecto para dejar de hacer en un mundo en que se está obligado a hacer lo que el neoliberalismo impulsa que hagamos o crea las condiciones para que la violencia continúe siendo. Necesitamos proyectos que creen las condiciones para que la violencia deje de ser y, con ello, que deje de ser la explotación y la dominación. (2003, pág. 54)

Las palabras anteriores habilitan nuevas preguntas para hacer en la escuela: ¿Quiénes somos? ¿Qué necesitamos aprender? ¿Qué sabemos y podemos recuperar de nuestra propia historia? Un intento por achicar la distancia entre aquello que aprendemos que debe ser el otro y nosotros.

Episodio dos: la monarquía llega en primavera

Está llegando el día de la primavera. En un democrático escrutinio se vota en cada grado rey y reina de la fiesta. Dato curioso es que quienes han sido elegidos com-

parten una característica: son los más *claritos* de la escuela. En una población en la que el 95% de estudiantes y maestros tienen piel oscura, los y las elegidas son los únicos rubios de ojos celestes de la institución. Que nadie se sorprenda. Siempre aquellos más lindos son rubios, es natural. Además, la elección fue totalmente democrática.

Mientras describimos esta elección, viajamos con Catherine Walsh (2006) al momento en que llega al poder un presidente indígena en América, también elegido democráticamente. Junto a ella nos preguntamos ¿a quiénes representan nuestros representantes? En la instantánea escolar podemos encontrar algunas respuestas. En principio pareciera que los elegidos no encarnan marcas identitarias de la comunidad, aunque sí sus aspiraciones y deseos. Los y las más lindas son blancos/as y pareciera que la mayoría quisiera serlo. Como sostiene Zahar “quienes nos dirigen no se parecen a los autóctonos” (1972, pág. 39). Al respecto, Walsh recupera las palabras de Quijano quien se refiere a este movimiento como la colonialidad del poder

señalando el uso de raza como patrón de poder conflictivo y permanente, lo que se estableció desde la colonia hasta hoy es una escala de identidades sociales con el blanco europeo en la cima y los indios y negros en los peldaños finales (...) el posicionamiento del eurocentrismo y el occidentalismo como modelos únicos. (2006, pág. 30)

Pensemos en la relación entre los reyes y reinas de la primavera de una institución de la periferia cordobesa y en Evo Morales presidente de Bolivia, y en la escuela que profundiza las diferencias. O que abre grietas. Y es que, como insiste Walsh,

la meta no es simplemente reconocer, tolerar ni tampoco incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Más bien, es implosionar desde la diferencia en las estructuras coloniales de poder, del saber y del ser otro como reto, propuesta, proyecto y proceso; es hacer reconceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar y vivir. (2006, pág. 35)

La democracia es una construcción y es la escuela una institución interesante para echar a andar (o no) mecanismos de reflexión en relación con ella. ¿Cuáles son los

atributos que nos representan? ¿Qué es la belleza? ¿Hay belleza entre nosotros?
¿Cómo construir juntos criterios que nos incluyan? Interesante experiencia otra.

Episodio tres: ¿quiénes mandan en esta school?

Los recreos se han llenado de música, las chicas copan el equipo y lo hacen sonar mientras bailan una canción movidiza. Sin embargo, al ajustar ojos y oídos, se observa que quienes bailan son solo un grupo, son aquellas que se dicen *las lindas*. Otro grupo, *las feas*, se quedan afuera, mientras de fondo se escucha “*todos saben quién manda en este school, porque nosotras somos gente cool, gente que siente, con sangre caliente, que quiere hacerse oír, sea como sea, aquí no entran feas, pa, que lo veas, te voy a mostrar, mira esa fea, aquella otra fea, aquí no pueden entrar*”², suena el timbre y todo termina hasta el próximo recreo.

La situación que se describe no dista mucho del episodio anterior, sin embargo, en este caso lo que sucede pasa desapercibido para los y las docentes. Nadie se pregunta y de eso no se habla porque no hay nada de qué hablar, aunque todos/as miran el juego, allí nada se encuentra que llame la atención, nada que interpele. Al respecto, Fernández Mouján sostiene que entre el colonizado y el colonizador hay una clase de hombres que se interponen en esa relación opresor-oprimido “una multitud de profesores de moral, consejeros y gendarmes que disciplinan y reprimen” (2009b, pág. 4) y allí estamos, frente a las lógicas de dominación aplaudidas en los pasillos de la escuela.

¿Qué se aprende en ese juego? Dice Scribano que aquello que se asimila a través del cuerpo deja marcas imborrables

lo que sabemos del mundo lo sabemos por y a través de nuestros cuerpos, lo que hacemos es lo que vemos, lo que vemos es cómo dividimos el mundo. En ese “ahí ahora” se instalan los dispositivos de regulación de las sensaciones, mediante los cuales el mundo social es aprehendido y narrado desde la expropiación que le dio origen a la situación de dominación. (2009, pág. 145)

²Letra de la canción que musicaliza la serie Juvenil Patito Feo del canal Disney Channel

El ejemplo muestra el problema en sus formas más particulares y concretas: las niñas se autorregulan, algunas en el centro de las miradas, otras en la periferia. Es natural y quienes quedan en los bordes expectantes lo pueden explicar “no sé bailar”, “no tengo ropa”, “yo soy popular”. La misma lógica colonizadora se instala con otras aristas, mediada por un producto televisivo que vende un sueño para niñas. Las chicas aprenden a quedar fuera (y ellas tienen argumentos que explican que ese ordenamiento es correcto, así está bien).

En ese sentido Zahar sostiene que “en la medida en que los oprimidos aprenden a ver en su inferioridad la causa de la opresión, se debilita su capacidad de oposición; bajo la presión de los prejuicios dirigidos contra ellos, actúan en contra de sus propios intereses” (1972, pág. 33). Así, el punto más fuerte de un poder de dominación no es justamente el de la fuerza física, sino por el contrario el del consentimiento de los dominados a su dominación (Boivin, 1999). Palabras que dan a pensar en el papel central de la escuela para las personas.

Pareciera que la lucha no es sólo una relación entre colonos y colonizados, sino también entre nosotros/as. Fernández Mouján (2009a) nos invita a pensar en *una universalidad ética*, y nos llama a oír la voz de los sin voz, no importa quiénes sean: niños/as, mujeres, feos/as, todos/as aquellos/as que representan lo desconocido. ¿Cómo producir diferencia? ¿Cómo pensar el futuro como un ahora y aquí, y des-ubicar la fuerza ocupante? (Scribano, 2009). No estaría mal comenzar por mirar los cuerpos como signos elocuentes para pensar las formas posibles que adquiere la vida social en nuestros tiempos, especialmente en la trama de relaciones que hacen a la escuela y develarlos, ponerlos en jaque, juntos/as.

Episodio cuatro: llegaron unos negros que son más negros

Llegan a la escuela un grupo de niños y niñas nuevas. Los habitantes de la desaparecida villa Costa Canal han sido relocalizados a un flamante barrio de colores al fondo de la institución. El centro vecinal, el centro de salud y hasta la iglesia evangelista están desbordadas de demandas de los nuevos pobladores: quieren más bancos en la escuela, un horario ampliado en el UPAS³, acceder al ropero de la iglesia, luz, seguridad, etc., etc.

³ Unidad Primaria de Asistencia Sanitaria, dependiente de la Municipalidad de Córdoba.

Las primeras familias del barrio muestran su descontento: “ellos/a son nuevos/as, no tienen derecho...” Entre los viejos estudiantes se escucha “llegaron los negros de la villa” y las maestras que no salen de la sorpresa, quienes creyeron hasta el momento que el trabajo era ahí, en la villa. Descubrimos entonces que hay villas que son más villas. Los chicos y chicas nuevas tampoco salen de su asombro, sus nuevos compañeros bailan hip-hop, reguetón y danzas árabes ¿Y la mona? ¿Dónde suena el cuarteto?

Una situación concreta para múltiples abordajes. En principio la visibilización de un mecanismo *de adentro* que muestra cómo funciona el “estereotipo racial” (Zahar, 1972, pág. 38) al interior de la clase oprimida. La situación de enajenación genera reacciones en el grupo excluido, quienes reproducen las mismas relaciones de opresión que ellos/as viven, sobre aquellos/as más pobres, más nuevos, más negros/as.

Hay algo que incomoda, que enoja, ¿cómo es posible, si *el otro* es menos que *nosotros*? El otro es más *pobre*, es más *nadie*, sin embargo, *el otro* pide, pelea, hace ruido, se deja ver. Los *otros* se apoyan en lo que son y en aquello que dicen los otros que son -reconvirtiendo el estigma en emblema- para armar un colectivo de reclamo. Los otros casi orgullosos de ser quienes son, *nosotros* enojados e inmovilizados frente a esas marcas de identidad que representan lo que más se odia ser. La paradoja nos recuerda las palabras de Zahar al recuperar el pensamiento de Fanon: “para hacer la revolución la clase obrera debe convertirse de una clase en sí en una clase para sí, debe desarrollar su conciencia de clase: cada uno debe ser consciente de su propia enajenación y de sus causas económicas” (1972, pág. 20).

El otro no representa solamente las características particulares de un ser humano, sino que lleva consigo las marcas de una cultura, representando un orden simbólico y una historia particular (Boivin, 1999). La música y la danza aparecen como claras marcas de identidad y el cuarteto es una voz que representa la vida de los pobres, sin embargo, nosotros escuchamos menos cuarteto y cada vez más aquella que bailan los que brillan en la televisión.

Los unos y los otros comparten las mismas calles de tierra, la falta de luz y de atención médica, las temidas inundaciones de diciembre que obligan a todos/as a encontrarse refugiados/as en el único lugar que permanece seco en el barrio: la escuela. Pero también las alegrías, la fiesta de la virgen de Urkupiña de los vecinos

bolivianos, los bautismos, las fiestas de quince y las comuniones, hasta una nueva celebración en la que, en medio de la noche, los/as chicos/as se disfrazan de miedo y tocan todas las puertas de barrio pidiendo caramelos. Pero los *unos* no quieren serlo y se alejan, mientras que los *otros* se afirman en lo que son y se acercan, muy juntos. Hay mucho para aprender.

Al final del álbum, pura interrogación

Es sabido que las preguntas no guardan relación directa con las respuestas y sólo muy extrañamente las respuestas se nos manifiestan en el mismo plano de la interrogación. Siguiendo a Duschatzky, “si las preguntas se nos ofrecen en el arte de formular problemas productivos (aptos para ser planteados y desarrollados en terrenos disímiles, en experiencias concretas), las respuestas nunca están allí esperando por nosotros, como objetos perdidos a ser encontrados” (2007, pág. 13). ¿Cuál es la meta entonces? Un diálogo inconcluso que quede abierto, dispuesto.

Dado el permiso a la pregunta, se impone la primera: ¿Qué tiene que ver con todo esto la educación física? Históricamente la Educación Física (EF) ha ocupado un lugar subsidiario en la escuela y ha permanecido ajena a las discusiones que atraviesan a todas las instituciones educacionales, problemática relacionada seguramente con la conformación de nuestra disciplina y con los argumentos fundacionales que enmarcaron su ingreso al currículum y que la cristalizaron como una disciplina ligada solo al ejercicio y la práctica de actividades físicas, y que deja fuera cualquier saber a tematizado y enseñado.

Fuera de las preocupaciones pedagógicas y ligada más al hacer que al aprender, al repetir más que al crear, la Educación Física produjo (produce) un desacople entre la disciplina y las problemáticas que surcan la vida de las escuelas, “no tienen nada que ver con nuestra área” se escucha entre los/as docentes y un abismo se abre entre lo que acontece en el patio y en la escuela. Entonces los/as profes se quedan lejos y solos/as. Sin embargo, en uno de los ejemplos analizados *los otros* nos enseñan sobre la fuerza de saber quiénes somos y nos muestran la potencia de andar juntos y reconocerse. Parece que hay mucho por aprender.

El aislamiento de la disciplina ha generado un espacio a-crítico, con poca capacidad para mirar las propias propuestas como un dispositivo que efectivamen-

te reproduce los mecanismos de dominación de la sociedad. La banalización del juego como práctica cultural, la exacerbación de la competencia, la cristalización de las diferencias de género y el disciplinamiento signan las prácticas en nuestros patios y son apenas algunas expresiones sobre cómo se actualiza, cada vez, unos mecanismos de continua enajenación.

Que la escuela es un dispositivo disciplinador que reproduce el discurso hegemónico y que la Educación Física es probablemente la disciplina escolar más expuesta a las determinaciones del mercado no son afirmaciones que traigan alguna novedad. ¿Cómo pensar una educación que permita alguna variación en esos modos de estar desde la disciplina específica? Puiggrós (2019) nos recuerda sobre el poder de la escuela -entonces poder de la EF- para vincular y producir sociedad. También nos advierte sobre la necesidad de batallar contra la irracionalidad de quienes pretenden destronarla. Para ello nos invita a producir nuevas racionalidades que devienen de

la justicia social, los derechos, el feminismo, el ambientalismo... y apurémonos porque la pedagogía de la disolución ética y política cala hondo en las subjetividades. También el sistema educativo requiere avances políticos-pedagógicos que den cuenta-promuevan nuevas formas de conocimiento, nuevos trabajos y nuevas sensibilidades. (Puiggrós, 2019, pág. 53)

Entonces, sólo aproximaciones a las respuestas: es hora de la implicancia. La Educación Física debe entrar en el juego pedagógico a la par que otros actores institucionales y adentrarnos, embarrarnos, mirarnos juntos/as. Conformar un colectivo que desde diferentes perspectivas instale la pregunta por la alteridad que cada día interpela nuestra práctica. Hablamos de experiencias que dejen huella y es en ese terreno donde la Educación Física tiene potencia para crear ficciones muy breves pero intensas. El encuentro con el otro, el reparto de signos culturales y el placer son rasgos de la otra cara que esta disciplina puede ofrecer en la escuela.

El intento por superar una visión limitada de la Educación Física entendida sólo como “actividad física”, hacia una disciplina que pretenda problematizar saberes valiosos de la cultura corporal para nuestros niños y niñas, necesita con urgencia poner en foco aquellas prácticas que circulan entre las paredes y los patios escolares y que no aparecen en nuestros discursos y propuestas. ¿Serán las danzas que traen nuestros/as chicos/as de la tele y que circulan en el patio una práctica

para tomar como objeto de conocimiento? ¿Qué dicen esos cuerpos? ¿Quiénes bailan? ¿Qué bailan? ¿El placer es sólo para algunos/as? ¿Qué otras prácticas están presentes en las vidas de nuestros estudiantes? ¿Cuáles validamos y por qué?

Sonia Vargas (2003) sostiene que cuando los pueblos se reconocen en una cultura impuesta, como se puede observar en las cuatro instantáneas escolares recuperadas, hay indicios de que está operando de manera eficiente un mecanismo de alienación cultural. En ese escenario la Educación Física puede generar experiencias poderosas para nuestros estudiantes en las que podamos desnaturalizar “la visión pobre y distorsionada (que tenemos) de nosotros mismos, basada en la idea de inferioridad y fealdad innata en comparación con el blanco civilizador” (2003, pág. 4) para recuperar lo propio, nuestra historia y cultura como los juegos y las danzas. Si podemos comprender que estas problemáticas son nuestras y que la Educación Física está atravesada por la ideología dominante pero que puede ser puesta en jaque por quienes la actualizamos día a día, la búsqueda de una conciencia crítica no es una idea descabellada.

La invitación es a pensar en una Educación Física que pueda prescindir de las lógicas aprehendidas, para comenzar a crear nuevos marcos de referencia originados en nuestros contextos y con un objetivo específico claro: hacer algo tangible para mejorar las condiciones sociales y económicas del pueblo (Fals Borda, 1987). A esta idea le sumamos la necesidad de producir con otros, colectivamente, complejizando la mirada.

Referencias bibliográficas

- Amuchástegui, G., Bologna, C. y Yafar, J. (2018). Sentidos de la Educación Física en la escuela. *Investiga+*, 1(1), 56-59. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_n1.pdf
- Boivin, M. (1999). Constructores de otredad. *Una introducción a la Antropología Social y Cultural*. Eudeba.
- Duschatzky, S. (2007). *Maestros errantes, experimentaciones sociales en la intemperie*. Paidós.
- Fals Borda, O. (1987). *Ciencia propia y colonialismo intelectual. Los nuevos rumbos*. Bogotá: Carlos Valencia editores.
- Fanon, F. (1983). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Fernandez Mouján, I. (2009a). El rastro Fanoniano en el concepto de liberación freireano. *Revista Pilquen*, 12(6), 2-9.

- Fernandez Mouján, I. (2009b). *Entre la pedagogía freireana y el pensamiento decolonial*. Río Negro: CEICES. Pensamiento Latinoamericano y Alternativo.
- Maldonado Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. pp. 127-167. Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.
- Puiggrós, A. (2019). *La escuela, plataforma de la patria*. Unipe. Editorial universitaria.
- Scribano, A. (2009). A modo de epílogo. ¿Por qué una mirada sociológica de los cuerpos y las emociones? En A. Scribano y C. Fígari (Comps.), *Cuerpo(s), Subjetividad(es) y Conflicto(s) Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica* (págs. 141-151). CLACSO-CICCUS.
- Tollo, M. (2016, julio). Colonialidad del poder, del saber y del ser. Cinco siglos igual. *El Psicoanalítico*, 26, 33-43. <http://www.elpsicoanalitico.com.ar/num26/ep-26.pdf>
- Vargas, S. (2003). Identidad, sujeto y resistencia en América Latina. *Confluencia*, 1(1), 197-212.
- Walsh, C. (2006). Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. En *Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo andino* (págs. 27-43) (Actas de la 14a Conferencia Internacional Desarrollo e Interculturalidad, Imaginario y Diferencia: la Nación en el Mundo Andino, Quito). Academia de Latinidad.
- Zahar, R. (1972). *Colonialismo y enajenación. Contribución a la teoría política de Frans Fanon*. Siglo XXI.

Cita sugerida: Bologna, C. (2020). Sobre la epidermización de la inferioridad. Fragmentos imperceptibles en la escuela y la Educación Física. *Investiga+*, dossier Análisis de prácticas y experiencias pedagógicas, 3(3), 7-19. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a3n3_dossier.pdf

Flor de Laburo. Hacia un modelo de trabajo integral para problemáticas de exclusión social. Entre lo social, lo económico y lo ambiental

Flor de Laburo. Towards a Comprehensive Model for Social Exclusion Problems. Between the Social, the Economic and the Environmental

Gonzalo Montiel*

Eduardo Benavidez**

Matias Jaimovich***

Resumen: Flor de Laburo es un proyecto de inclusión sociolaboral desarrollado desde la producción agroecológica de plantas, hortalizas, aromáticas, flores y árboles realizado por un grupo de personas de Villa El Sauce, el Tropezón y la Toma. Asentamientos marginados al oeste de la ciudad de Córdoba. El artículo ofrece un informe de proceso, enfocado en una mirada integral, que reflexiona sobre tres aspectos fundamentales: lo social, lo ambiental y lo económico.

Se presentan las bases para una investigación que sustente más de dos años de trabajo concreto. Se enmarca en los Objetivos de Desarrollo Sustentable 2030 (Organización de las Naciones Unidas) pero desde la necesidad de realizarlos en un ejercicio experiencial. La integralidad se propone desde tres dimensiones de conocimientos: la ecología de saberes, la agroecología y las narrativas (lo artístico-cultural). Se plantean bases para realizar investigación desde extensión en la Universidad Provincial de Córdoba, y sistematizar saberes para promover formaciones. El trabajo se realiza en articulación con la organización social promotora del proyecto, Fundación la Morera. Se busca generar conocimientos nacidos desde el hacer participativo territorial y comunitario, y mejorar las condiciones concretas de existencia de los participantes del proyecto, colaborando en la creación de un entramado social más justo y sustentable.

Palabras clave: integralidad, triple impacto, ecología de saberes, agroecología, narrativas.

Abstract: Flor de Laburo is a socio-labor inclusion project developed from the agroecological production of plants, ornamental, aromatics, flowers and trees carried out by a group of people from Villa del Sauce, El tropezón and La toma, marginal shantytowns in west of Córdoba city. The article offers a process report, focused on a comprehensive view, which reflects on three fundamental aspects: social, environmental and economic.

* Licenciado en Psicología, Director Académico Seminario de Extensión. Trabajos Integrales en Problemáticas Sociales. (Universidad Provincial de Córdoba). gonzalomontiel@upc.edu.ar

** Doctor en Biología, Coordinador proyecto Flor de Laburo. Fundación La Morera. edubena70@gmail.com

*** Licenciado en Psicología, Coordinador General de Fundación La Morera. matojaimovich@gmail.com

Recibido: 31/08/20
Aceptado: 22/10/20



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

We present a research basis to support more than 2 years of work. It is framed on sustainable development goals (UN) in search of an experiential exercise. Integrality is proposed from three dimensions of knowledge. Knowledge ecology, agroecology and narratives (cultural-artistic). Grounding basis for developing research from the Extension universitaria at Universidad Provincial de Córdoba and systematize knowledge in order to promote professional formation. This project is carried out in coordination with Fundación La Morera being the social promoter NGO. We look for knowledge generation born from territorial- community participative work, aimed to improve real life conditions of the participants, collaborating in the creation of a fairer and more sustainable social framework.

Keywords: psychomotricity, sociocommunity environment, professionalizing practices, promotion of rights, community political practices.

Flor de Laburo, entre lo social, lo económico y ambiental

La densidad de las problemáticas que atraviesan nuestro tiempo moderno ponen de manifiesto una crisis global sin precedentes. Los altísimos niveles de pobreza, que golpean con mayor crudeza en las infancias, la degradación medioambiental y los procesos de fragmentación del tejido social nos enfrentan a un desafío global inmenso.

Frente a este panorama planetario en 2015 la mayoría de los países del mundo adhirieron a un plan para cambiar el rumbo sobre la forma de valorar y gestionar los bienes que dispone la humanidad a fin de mantener un desarrollo sostenible. Esta estrategia está plasmada en la llamada Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015) que estructura los principales problemas globales en 17 objetivos, 167 metas y miles de indicadores para valorar el estado actual y los avances derivados de los planes implementados para mejorar la situación global.

Si bien encontramos imprescindibles estas manifestaciones generales como grandes marcos institucionales que pueden amparar ciertos desarrollos, las problemáticas que crecen en las barriadas, las villas y los sectores marginalizados en nuestros territorios parecen alejarse abismalmente de estos objetivos planteados.

De todas maneras entendemos que debemos asumir y defender estos objetivos globales de desarrollo pero realizarlo desde la construcción de experiencias territoriales locales, arraigadas en trabajos comunitarios concretos que puedan demostrar, en términos amplios de las ciencias, transformaciones reales y sostenidas en procesos de tiempo que mejoren las condiciones de vida de las personas

más desfavorecidas por el sistema, y por lo tanto, también de la sociedad en su conjunto.

El proyecto Flor de Laburo, con más de 2 años de desarrollo, ofrece un horizonte de viabilidad concreta en proceso de construcción desde un enfoque integral (ver flordelaburo, s.f., o Fundación La Morera, s.f.). Se plantea la producción de plantas para la comercialización; hortalizas, aromáticas, flores y árboles en las villas el Sauce, el Tropezón y la Toma. Tres asentamientos marginalizados que sufren múltiples problemáticas relacionadas con la pobreza y la exclusión. Es un proyecto con una experiencia concreta para aportar modelos potencialmente replicables que puedan actuar articuladamente y con eficacia en los tres aspectos fundamentales: lo social, lo económico y lo ambiental.

Los procesos de construcción en este proyecto son múltiples y complejos, inabarcables en un solo artículo, pero en esta oportunidad queremos dejar planteado algunos ejes conceptuales y metodológicos fundamentales que atraviesan este trabajo. Se entrecruzan así distintas áreas disciplinares y algunas de sus metodologías, en lo que se refiere a lo ambiental: conocimientos de las ciencias biológicas y la agroecología; en lo social planteamos algunos conceptos metodológicos de la ecología de saberes y además procesos que tienen relación con la arqueología/genealogía que se manifiestan en narrativas experienciales del trabajo; y en lo económico desafíos vinculados con el sector empresarial y horizontes de construcción en el campo de la denominada economía popular.

Esta búsqueda de construcción de trabajos integrales se plantea desde extensión de la Universidad Provincial de Córdoba en diálogo con el trabajo desarrollado por la organización social Fundación la Morera, institución que promueve, en articulación con múltiples actores, el proyecto Flor de Laburo. Es una aproximación a la cocreación de conocimientos que nazcan de las experiencias de los territorios e impregnen, diversifiquen y transformen el saber académico. Nos moviliza el deseo de que la sistematización de esta experiencia pueda aportar al desarrollo de políticas públicas inclusivas y ayuden a avanzar decididamente, desde las bases mismas, en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sustentable. Finalmente, el presente trabajo es un informe general del proceso del proyecto Flor de Laburo y plantea los horizontes hacia los cuales deseamos y planificamos desarrollar en los próximos años.

Ecología de saberes, un horizonte epistémico para diálogos posibles

Al intentar construir conocimientos desde una perspectiva integral que contemple la inmensa complejidad que involucra el diálogo entre distintos campos de conocimientos académicos y los saberes nacidos de las experiencias comunitarias, la ecología de saberes, del sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos (2010), nos ofrece un horizonte de posibilidades. Los desarrollos del autor son realmente caudalosos y a los fines de este artículo vamos a presentar sólo algunas ideas que permitan un acercamiento.

En la base de la ecología de saberes está presente la búsqueda de generar procesos y metodologías que reconozcan los conocimientos que históricamente han sido invisibilizados, negados, expulsados hacia *el otro lado de las líneas abismales*. Las líneas abismales son un sistema, propio del pensamiento occidental moderno, que visibiliza radicalmente ciertas cuestiones, y en el mismo proceso, invisibiliza otras. El autor plantea que junto a los genocidios perpetrados por la cultura moderna occidental se han consumado también epistemicidios, es decir arrasamientos de saberes ancestrales, populares, campesinos, villeros e indígenas, que fueron parte de las culturas colonizadas por occidente.

Para estos fines, la ciencia moderna operó como el estandarte que se erigió como monopolio capaz de diferenciar lo verdadero de lo falso, arrogándose la centralidad radical del conocimiento válido. Frente a estas miradas hegemónicas se propone la creación de las epistemologías del sur, que se empeña en crear alternativas, otras formas posibles de coconstruir conocimientos que reconozcan los saberes nacidos de los territorios, las comunidades y sus luchas, desarrollando un pensamiento posabismal, que intenta integrar la monocultura del saber rigidizado en la ciencia moderna en una ecología de los saberes.

La ecología de saberes se propone como un pensamiento pluralista y creativo, en el que los distintos conocimientos interactúan y se entreveran. Partiendo de la noción de que todo conocimiento es inacabado, que entraña ignorancias y zonas de no saber. Entonces, las ignorancias pueden interactuar como también lo hacen los conocimientos. Esta idea tiene varias implicancias, por un lado nos lleva a entender que en el vínculo con las personas que participan del proyecto Flor de Laburo, siempre hay un desconocimiento de lo que lxs otrxs saben y esto ocurre mutuamente. El saber experiencial de lxs otrxs es inaccesible pero podemos

co-construir algo en conjunto. Por lo tanto se abre la posibilidad a la creación de interconocimientos que contemplen los saberes e ignorancias de todxs quienes forman parte del trabajo. La conciencia de la incompletud de todo saber es lo que abre oportunidades de diálogos entre saberes, saberes arraigados en un hacer concreto, territorializado y procesual, que al concebirse como mutuamente ignorantes pueden transformarse en práctica mutuamente sabias.

Es muy importante señalar que, si bien la ecología de saberes fortalece la noción de credibilidad de los conocimientos no-científicos, los que han sido arrojados del otro lado de las líneas abismales, busca incluir, abarcar al conocimiento científico moderno como parte integrante de la misma. Buscando realizar un uso distinto, una práctica alternativa y contrahegemónica que esté al servicio de una transformación de la realidad que favorezca el mayor grado de participación posible de los actores territoriales y mejore claramente las condiciones de vida de los mismos. En el contexto del proyecto Flor de Laburo, esto significa reconocer la participación de conocimientos académicos propios de la biología, la agroecología y la psicología clínica comunitaria, que somos quienes podemos escribir en este momento el presente artículo, sin dejar de saber que todo el proceso estuvo, y está, nutrido y transformado por las vecinas y vecinos de Villa el Sauce, El tropezón y la Toma que son quienes le dan sentido social profundo a esta tarea.

La agroecología como modelo natural para generar triple impacto y resiliencia socio-ambiental

Flor de Laburo se inscribe en la agroecología urbana. En los talleres previos a organizar el proyecto emergió de parte de varixs participantes el significado de las plantas, así la frase “hagamos plantas para vender y para tener” se configuró como un deseo compartido. A partir de esas conversaciones iniciales han sucedido una inmensa cantidad de experiencias de aprendizajes pero aquí queremos presentar algunas nociones básicas referidas a la agroecología.

Existe consenso acerca de las dificultades y perjuicios que genera el modelo de producción de alimentos vigente en el planeta que utiliza el 80% de los suelos a laborables del planeta. Sin embargo, aunque dominante en este sistema, no ha logrado desterrar prácticas indígena-campesinas que se filtran desde el fondo de los tiempos y que actualmente representan una alternativa para fortalecer la resiliencia socio-ambiental.

La agroecología es una ciencia con muchas décadas de desarrollo que ha atraído el interés de múltiples sectores y agentes de distintas disciplinas incluidas las ciencias sociales. Esta ciencia ofrece ventajas alternativas y sostenibles (Altieri, 2002).

La base de estos nuevos sistemas agrarios son los estilos de agricultura indígena-campesina desarrollados por la mayoría de los 1.5 billones de pequeños agricultores que manejan unas 350 millones de pequeñas fincas y que producen en 30 % de la tierra arable, no menos del 50% de los alimentos para consumo doméstico en el mundo. (Altieri y Nicholls, 2012, p. 65).

Informes internacionales recientes de gran valor científico-técnico afirman que es urgente fortalecer el modelo agroecológico frente a los desafíos sociales ambientales económicos y políticos que presionan a la humanidad (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2014).

En entornos vulnerados la práctica agroecológica provee múltiples beneficios a los agricultores y consumidores:

- En primer lugar la creciente demanda de productos libres de pesticidas.
- El alto valor comercial de estos productos y la expansión de la demanda largamente insatisfecha.
- La posibilidad de generar alimentos para una alimentación saludable con impacto en el bienestar físico y emocional.
- La generación de más puestos de trabajo que la agricultura tradicional.
- La identificación con un modelo de resistencia cultural y cambio de paradigmas frente a un modelo hegemónico.
- La posibilidad de producir alimentos de alto valor económico, nutricional y simbólico en pequeños espacios.
- La posibilidad de generar un impacto ambiental positivo.
- El poder integrar acciones laborales de manera familiar.
- La capacidad de promover cambios culturales en relación a la producción sostenible, la salud integral y el ambiente.
- La capacidad de generar soberanía alimentaria, energética y tecnológica.

Descripción de algunos logros técnicos

Durante el desarrollo del proyecto se han ido obteniendo habilidades técnicas necesarias para la concreción de los objetivos consensuados entre el equipo de trabajo:

- La conformación de una Unidad Productiva con participantes del territorio.
- Habilidades para la construcción de invernadero de 50 m² con sistema de riego automático en articulación con Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria.
- Conocimiento para la preparación selectiva de sustrato de siembra con características específicas para cada especie cultivada.
- Conocimientos sobre formas de reproducción asexual de plantas aromáticas por medio de esquejes.
- Conocimientos de labores de campo (plantación, desmalezamiento, cosecha, identificación de plagas) en el cultivo de peperinas.
- Conocimientos sobre identificación y tratamiento agroecológico de plagas en plantines.
- Producción de 10.000 plantines de plantas ornamentales, de huerta y nativas.
- Producción de 10.000 plantines de algarrobo para restauración ambiental.
- Inicio de un cultivo de peperina a campo con 700 plantines de peperina y 200 de albahaca en articulación con la empresa Molvento (Villa Ciudad Parque).
- Cosecha y venta de hojas de peperina agroecológica fraccionada.
- Preparación de plaguicidas orgánicos.
- Conocimiento sobre propiedades medicinales de las plantas aromáticas nativas de la provincia de Córdoba.
- Desarrollo de 80 huertas familiares con seguimiento y asesoramiento.
- Venta ambulante de plantines y participación en ferias y eventos.
- Dictado de talleres de huerta y plantas aromáticas a cargo de los participantes voluntarios de Flor de Laburo.
- Capacitación para la fabricación de portamacetas articulado con la empresa Industria Interior.
- Capacitación en soldadura y herrería durante la construcción de las mesadas del invernadero.

El saber en narrativas

La fundación La Morera es una institución que históricamente cimentó sus trabajos desde una dimensión artístico-cultural, basándose en la comprensión de que es en este aspecto humano en el que se producen las transformaciones profundas que tienen el poder de crear alternativas al orden existente. Así, nos planteamos también en este artículo compartir palabras que nos introduzcan en las experiencias singulares desde la posibilidad de crear narrativas, relatos de lo que vivimos en Flor de Laburo.

Primavera, invierno, otoño y verano

Primavera

En Villa Ciudad Parque, a orillas del lago Los Molinos donde la vista llega hasta las cumbres más altas de las sierras de Calamuchita, nos miramos cómplices con Celeste entre el desconcierto y algo de fascinación. El salón del quincho para las visitas tiene un techo negro de lona acrílica estirada que nos refleja cuando lo miramos. Lo miramos hipnotizados porque nunca vimos un cielorraso semejante en un quincho semejante con un baño semejante. Estamos por comer unos choripanes con directivos del grupo empresario Molvento, reunidos para conversar sobre nuestro primer acuerdo de colaboración conjunta.

El tema es sobre una plantación de Peperina, una planta aromática nativa de las sierras cordobesas, muy apreciada por su aroma mentolado dulce que acompaña tan bien al mate, y también por sus propiedades digestivas según cuentan algunas fábulas del monte serrano y algunos estudios científicos más recientes. Se nos hace difícil conversar con las bocas llenas de sabrosos chorizos, así que olvidamos por unos momentos el acuerdo sobre la Peperina y nos dedicamos a lo principal: el momento presente, el disfrute de un choripán de alimento. No es mi situación, la del hambre. Pero si la reconozco en mis compañerxs. Frente a la quietud majestuosa del lago hecho un espejo conversamos, ahora sí, sobre el acuerdo en cuestión. Mis compañerxs escuchan atentos. *Qué opina usted Celeste, pregunto. Que está bien. Que podemos traer nuestras peperinas y plantarlas acá.* Yo miro los ojos de Celeste y hay dos faros en su rostro adusto y moreno. Los directivos de Molvento asienten y estamos todxs de acuerdo. Estamos de acuerdo en intentar

algo conjunto, que pueda generar nuevos procesos. El resto son detalles que iremos trabajando con el tiempo.

Invierno

Salimos una mañana temprano desde la Villa El Tropezón a buscar semillas de Peperina y otras plantas medicinales nativas. Nos dirigimos a las sierras de Punilla, por donde el río San Antonio serpentea tranquilo bajando de las sierras grandes. Una vez que llegamos al final del camino, todos miramos expectantes al Oreja, nuestro guía. Como aprendió de su padre que aprendió de su abuelo cuáles son las plantas de las sierras comechingonas que alivian dolores y malestares, que curan y protegen, el Oreja nos lleva por senderos invisibles mientras nombra plantas que reconoce.

A veces duda, a veces inventa y se ríe a carcajadas. Llegamos a una loma y nos aprestamos a juntar las semillas. Las semillas están en las pequeñas flores secas de las plantas, que fueron blancas como nubes de verano y ahora son grises. En su interior contienen las minúsculas semillas oscuras que esparce el viento para que en cada próxima primavera las lluvias las inflamen y germinen. En el camino de regreso encontramos muchas plantas arrancadas de raíz, y es por eso, nos explica el Oreja, que cada vez es más difícil encontrar Peperina en las sierras y también cada vez más difícil el oficio de recolector. El recolector de plantas aromáticas y medicinales que ya casi no tiene sierras a dónde ir. Como el monte nativo y el oficio de su abuelo, en procesos de extinción.

Al regresar a La Morera, ya por la tarde, preparamos unos cajones de madera con un sustrato especial que transcribimos como una mágica receta y esparcimos las semillas. Las regamos con ternura concentrados en este sortilegio y las tapamos con nylon transparente para cuidarlas de los fríos. Allí las dejamos reposar a sus tiempos, para que broten a la vida. Y a nuestras vidas.

Otoño

Es viernes y estamos terminando una nueva jornada. *Cuántas plantas hicimos hoy*, pregunta Nené. A *contar*, dice chica Nadia, mientras se agacha frente a un montón de bolsitas negras con tierra húmeda recién regada. Los doctores de las plantas, Eduardo y Edgardo, conversan animadamente sobre la producción de plantas y el futuro invernadero que construiremos con fondos de un proyecto que ganamos

en una convocatoria del INTA. Mientras tanto, yo voy juntando sillas alrededor de la mesa para nuestra reunión de cierre del día. Las tengo que juntar entre las pocas que nos quedan después que nos entraron a robar. Las cosas en la villa son difíciles. El escenario es a la intemperie. Gabriela me dice que ahí termina de lavar los platos del pollo al disco del almuerzo.

El resto del grupo anda disperso, las mamás revisan en qué andan sus hijos jugando por el salón, otros preparan los mates amargos y dulces. Finalmente logramos reunirnos alrededor de una mesa y sentarnos un momento. *Bueno, ¿cómo estamos?* pregunto, mientras recorro los rostros ya cansados de todo el día. *A mí no me gusta que me hablen mal*, dice Gabriela. *¿Cómo es eso?* *Indago. Si, que digan malas palabras, que insulten, acá venimos con los niños. Bueno*, dice Celeste, *es que yo hablo así, me crié así, soy así, qué querés que le haga*. Entonces la coordinación de la ronda que me toca hacer va intentando posibilitar una dialógica de expresiones diversas que generan nuevas configuraciones de reconocimientos singulares y horizontes de futuro conjuntos. *Bueno, para cerrar una última cosa, que se nos hace de noche: ¿quiénes se llevan hoy plantines para vender?*

Verano

En Villa Ciudad Parque, a orillas del lago Los Molinos donde la vista llega hasta las cumbres más altas de las sierras de Calamuchita, nos aprestamos a plantar nuestras Peperinas. Son setecientas plantitas que fuimos acompañando en su crecimiento desde aquella tarde que sembramos las semillas recogidas del monte hasta hoy. Ahora tienen aproximadamente quince centímetros de altura, y el aroma mentolado más rico del multiverso. También trajimos doscientas albahacas, para que las cuiden como guardianas de insectos. El acuerdo con la empresa Molvento sigue en construcción, mientras nos vamos conociendo y reconociendo. Logramos construir nuestro invernadero para el crecimiento del proyecto. Y también pudimos sostenernos como grupo, aprendiendo a trabajar en equipo, a lidiar con las diferencias que son muchas y a veces nos alejan y también con las semejanzas que nos potencian a estar juntos.

Por eso pienso que pudimos ir como grupo a vender en ferias y participar de espacios diversos. Porque hay algo de bienestar en este estar, en crear plantas y cuidarlas, en la tierra, en los brotes, en los colores de las flores maravillosas que empezamos a descubrir como niños que todavía se pueden sorprender. Como dijo hace unos días la Nené, *yo vengo acá porque me ayuda a sentirme bien, a dejar a un*

lado los problemas. El aire de las sierras hincha mis pulmones una vez más. Hay que hacer los setecientos pozos y el sol de media mañana nos castiga. Pero no nos importa, porque hoy es un día que entre muchos y muchas hemos soñado.

Consideraciones finales

En la introducción nos planteamos tres áreas para indagar esta experiencia desde un enfoque integral: lo social, lo ambiental y lo económico. Hemos trazado algunos conceptos muy básicos e iniciales sobre lo social y lo ambiental pero queremos cerrar estas reflexiones planteando algunos aspectos de la dimensión económica del proyecto, una cuestión fundamental para concebir sustentabilidad en el dispositivo.

El proyecto gestionó el Fondo Ayudar, del Consejo Social de Políticas Públicas de la provincia de Córdoba. Estos fondos permitieron construir dos salones de 60 metros cuadrados con módulos de botellas recicladas y sostener el primer año de trabajo. También el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria, desde el programa de Proyectos Especiales Pro Huerta colaboró con la construcción del invernadero con sistema de riego y otros materiales e insumos fundamentales para el proyecto.

Desde el primer mes de trabajo se realizaron experiencias de venta callejera, puerta a puerta, en colectivos y parques universitarios, tareas que fueron un sustento valioso para la difícil situación económica de lxs participantes. También se formó parte de ferias agroecológicas y se realizaron estrategias de venta bastante exitosas para ciertas fechas significativas como el día de la madre y navidad.

Fue, y es muy importante en lo económico la alianza con la empresa cordobesa Molvento, que realiza un desarrollo inmobiliario en Villa Ciudad Parque en las sierras de Córdoba, esta empresa busca inscribirse en modelos de negocios amigables con el ambiente y la social. El grupo ofreció tierras valiosas y riego para el cultivo de peperina producida en la villa, en diciembre del 2019 se cosecharon hojas de las 700 plantas de peperina que sirvieron para la venta fraccionada en seco, pero también se realizó una prueba de destilado de aceite esencial muy satisfactoria a fines generar productos con valor agregado de esta planta aromática.

En el 2020 la pandemia golpeó con fuerza los planes de continuidad, haciendo imposible la venta callejera y en ferias, pero el carácter flexible y propositivo del proyecto le permitió reinventarse con una campaña solidaria que se sostuvo ininterrumpidamente por 16 semanas, en las cuales la ciudadanía en general realizó aportes económicos para comprar cuestiones básicas de alimentos para las familias involucradas en el proyecto y poder continuar con la producción de plantines. El desvío significativo más novedoso fue que se comenzó a utilizar los plantines para generar huertas familiares en las casas de vecinxs de las villas.

En Junio de 2020 se habían comenzado 80 huertas familiares en las villas el Tropezón, el Sauce y la Toma y hacia fines de agosto del mismo año el 80% de esos patios de escombros transformados en huertas habían prosperado. Siendo esto un dato muy significativo ya que las experiencias del propio Programa Pro Huerta, que brinda semillas para el desarrollo de huertas familiares no ha obtenido nunca un logro semejante en más de treinta años de existencia como programa.

Para generar un sostenimiento básico del proyecto se presentó y salió seleccionada en la convocatoria nacional de Puntos de Cultura (Ministerio de Cultura de la Nación) y Casa Común (Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible de la Nación).

En la actualidad los miembros del Flor de Laburo se inscribieron en el Registro Nacional de Trabajadores y Trabajadoras de la Economía Popular, en la búsqueda de que sea reconocida como una unidad productiva y que mejoren las condiciones de trabajo. La formalización, sistematización y comunicación de esta experiencia tiene como horizonte político poder ser replicada para generar procesos similares en otros territorios con problemáticas de exclusión y pobreza.

Finalmente volvemos a donde comenzamos la escritura: *la integralidad*. Entendemos que la complejidad de las problemáticas de exclusión y pobreza es inmensa y nos proponemos construir seriamente procesos de conocimientos arraigados en experiencias exitosas que den respuestas integrales a problemáticas complejas. Es necesario trascender las miradas reduccionistas, lineales y simplistas que sustentan el paradigma cultural que organiza nuestra realidad, y esta búsqueda de trascendencia necesita crecer desde experiencias concretas que demuestren la efectividad multidimensional de los trabajos integrales, haciendo, reflexionando sobre ese hacer en una co-construcción inclusiva y participativa.

Este es solo un primer panorama general de Flor de Laburo, nos proponemos hacia el futuro, desde la extensión de la Universidad Provincial de Córdoba, formalizar una investigación que profundice las metodologías y fortalezca el potencial transformador del proyecto. Y sobre todo ahondar en el reconocimiento de los saberes de lxs participantes al mismo tiempo que esforzarnos por mejorar sus injustas condiciones de vida.

Referencias bibliográficas

- Altieri, M. A. (2002). Agroecology: The Science of Natural Resource Management for Poor Farmers in Marginal Environments. *Agriculture, Ecosystems and Environment*, 93, 1-24.
- Altieri M.A., & Nicholls, C.I. (2012). Agroecología: Única esperanza para la soberanía alimentaria y la resiliencia socioecológica. *Agroecología*, 7(2), 65-83. <https://revistas.um.es/agroecologia/article/view/182861>
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2014, 24 de enero). *Report of the Special Rapporteur on the right to food, Olivier De Schutter*. Trigésimoquinta sesión. Tema 3 del programa. https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Food/20120928_SRRTF_CFS39.pdf
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2015, 25 de septiembre). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Septuagésimo periodo de sesiones. Temas 15 y 116 del programa. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S
- Boaventura de Sousa Santos. (2006) *Conocer desde el Sur - Para una cultura política emancipatoria*. Lima. Perú. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- flordelaburo (s.f.). Home [perfil de Instagram]. Instagram. <https://www.instagram.com/flordelaburo/?igshid=gzxo4m39bv3t>
- Fundación La Morera. (s.f.). *Flor de Laburo - Proyecto de integración socio-laboral*. <http://www.fundacionlamorera.org.ar/proyectos/entreversos/flor-de-laburo>
- Cita sugerida:** Montiel, G., Benavidez, E. y Jainovich, M. (2020). Flor de Laburo. Hacia un modelo de trabajo integral para problemáticas de exclusión social. Entre lo social, lo económico y lo ambiental. *Investiga+*, dossier Análisis de prácticas y experiencias pedagógicas, 3(3), 20-32. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a3n3_dossier.pdf

La escritura acompañada del trabajo final de licenciatura en Psicopedagogía (FES- UPC): entre reglamentos, quehaceres y vivencias

The Accompanied Writing of the Final Degree Project in Psychopedagogy (FES- UPC): among Regulations, Chores and Experiences

María Eugenia Lopez*

Claudia María del Valle Rodríguez**

Andrea Moyano***

Resumen: En el presente artículo presentamos los avances del proyecto de investigación de corte cualitativo *Escritura acompañada en la elaboración del Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (FES-UPC)*. El objetivo principal está orientado a indagar las prácticas de enseñanza vinculadas a la escritura de textos académicos en el trayecto final de la formación. Se focaliza en las formas de acompañamiento desplegadas por parte de docentes expertos en las áreas, temáticas que aborda este trabajo (denominados contenidistas) y en la metodología de investigación (metodólogos), para que los estudiantes arriben a la producción del Trabajo Final de Licenciatura (TFL).

Del proceso investigativo se desprenden categorías centrales que permiten analizar las modalidades que asume la práctica de acompañamiento de estos profesionales a egresantes en su tarea de investigación y la construcción de una escritura que la refleje. Así el acompañamiento es abordado desde el encuadre institucional previsto en la normativa y desde la singular forma que asume en tanto modo de vinculación. Finalmente nos aproximamos a la comprensión de algunas particularidades del proceso de aprendizaje de los sujetos acompañados para que se constituyan como autores plenos de esta escritura.

Palabras clave: prácticas de enseñanza, acompañamiento, escritura, sujeto acompañado.

Abstract: In this article we present the progress of the qualitative research project *Accompanied Writing in the Preparation of the Final Degree Project in Psychopedagogy at the Faculty of Education and Health of the Provincial University of Córdoba (FES-UPC)*. The main objective is oriented to investigate the teaching practices related to the writing of academic texts

Recibido: 31/08/20
Aceptado: 18/10/20



Esta obra está
bajo una Licencia
Creative Commons
Atribución – No
Comercial – Sin
Obra Derivada 4.0
Internacional.

* Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente e investigadora en Facultad de Filosofía y Humanidades (Universidad Nacional de Córdoba). mariaeugenialopez@ffyh.unc.edu.ar

** Licenciada en Comunicación Social. Especialista en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Investigadora en Facultad de Ciencias de la Comunicación (Universidad Nacional de Córdoba) y en Facultad de Educación y Salud (Universidad Provincial de Córdoba). claurod57@hotmail.com

***Licenciada en Psicopedagogía. Investigadora en Facultad de Educación y Salud (Universidad Provincial de Córdoba). andreamoyanopsps@gmail.com

in the final course of the training. It focuses on the forms of accompaniment deployed by expert teachers in the thematic areas addressed by this work (called content experts) and on the research methodology (methodologists), so that students arrive at the production of the Final Degree Project (TFL). Central categories emerge from the research process that allow us to analyze the modalities assumed by the practice of accompanying these professionals to graduates in their research task and the construction of a writing that reflects it. Thus, the accompaniment is approached from the institutional framework provided for in the regulations and from the singular form that it assumes as a way of linking. Finally, we approach the understanding of some peculiarities of the learning process of the accompanied subjects so that they become full authors of this writing.

Keywords: teaching practices, accompaniment, writing, accompanied subject.

La escritura, entonces, como invitación a ir más allá de uno mismo, a salirse, a quitarse la propia modorra, una invitación para abandonar el relato repetido, la identidad del uno como centro de gravedad y como centro del universo.

Skliar, 2015, p. 122

A. Una introducción al proyecto, los objetivos y la perspectiva metodológica

Nos proponemos en este artículo presentar algunos avances del proyecto Escritura acompañada en la elaboración del Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (FES-UPC) subsidiado como proyecto de grupos de reciente formación con tutores, durante la convocatoria 2018, por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la provincia de Córdoba, Argentina.

Nuestro problema de investigación estuvo orientado por la percepción de las dificultades que los estudiantes universitarios encuentran en el uso de herramientas necesarias para acceder al conocimiento académico a través de procesos de lectura y escritura de textos en los que circulan los saberes del campo científico y profesional específico, problemática que se exacerba en la instancia de producción del Trabajo Final de Licenciatura (TFL).

En nuestro trabajo tomamos como referencia teórica los planteos de Carlino en relación con su concepción de alfabetización académica, a la que define como un

proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. (2013, p. 370)

Tanto el estado del arte en otros contextos académicos (Carlino, 2013; Borioli, 2015; Tamola de Spiegel, 2005), como en las investigaciones previas de este equipo en la propia facultad, nos llevan a explicitar algunos supuestos de partida de nuestra investigación, a saber:

- Existen dificultades en los procesos de escritura académica aún en alumnos avanzados de las carreras profesionales (Borioli, 2015; Brito, 2010; Natale, 2012; Navarro, 2013). La escritura del TFL se constituye en la primera experiencia concreta de producción de un género académico investigativo de los estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía de la FES-UPC.
- Los aportes de los docentes expertos en contenidos y en metodología no lograrían articularse aún de manera adecuada y suficiente para orientar el proceso de escritura grupal del TFL (Olivieri et al, 2018).
- La escritura grupal del TFL supone un desafío importante tanto para lograr coherencia interna como para articular la palabra propia con la de la teoría consultada.

Los objetivos centrales de la investigación se focalizan en explorar y relevar las prácticas de acompañamiento de escritura académica durante el proceso de elaboración del Trabajo Final de Licenciatura en la carrera de Psicopedagogía de la FES. Dicho proceso se enmarca en un dispositivo institucional que establece -durante el cursado del último año de la carrera y en los espacios curriculares de Taller de Trabajo Final de Licenciatura I y II (TTFL I y II)- la realización de una práctica investigativa a partir de la conformación de grupos de hasta cinco estu-

diantes. Esta tarea es supervisada por docentes de los Talleres (metodólogos¹) y especialistas en contenido (contenidistas). Ambos orientan acerca de la construcción teórica, metodológica y escritural del TFL.

El enfoque desde el cual se encaró el proyecto de investigación responde a una tradición cualitativa y a una mirada interpretativa. Dicho enfoque es coherente con la convicción de que las preguntas y los problemas de investigación surgen de y vuelven a los actores sociales y, en este caso, a la universidad. La perspectiva que orienta la investigación implicó una posición que no es solo teórica sino también ética, en tanto las estrategias diseñadas para relevar y analizar prácticas de acompañamiento del proceso de escritura por parte de profesores, colocaron en un lugar de protagonismo sus voces y las de los estudiantes acompañados.

El diseño metodológico incluyó:

- Observación participante en cuatro clases dictadas por docentes metodólogos, cada uno de los cuales está a cargo de una comisión de la unidad curricular TTFL II.
- Observación de, al menos, un encuentro de tutoría de cada uno de los tres metodólogos, a los pequeños grupos a su cargo.
- Entrevistas semiestructuradas a los tres metodólogos y cuatro contenidistas² que orientan conjuntamente a los estudiantes.
- Entrevistas a estudiantes bajo la modalidad del grupo de discusión. Los estudiantes fueron convocados a esta instancia respetando la conformación de los grupos de elaboración del TFL.

En relación a los estudiantes se decidió realizar grupos de discusión de tres integrantes cada uno. De este modo, se constituyeron tres grupos de la comisión del PI y dos grupos de cada una de las dos comisiones restantes. Al iniciar el trabajo de campo todas las comisiones estaban en la misma etapa de construcción de su proyecto de investigación.

¹ En el presente trabajo hemos optado por el uso del masculino universal con la finalidad de aliviar el proceso de lectura, en general. Sin embargo, cabe aclarar que problematizamos la cuestión de género en la redacción de textos de circulación académica.

² En el proceso interpretativo dichos contenidistas serán denominados como C1, C2, C3 y C4, mientras que los tres profesores a cargo de los Talleres de TFL (metodólogos) serán denominados como P1, P2 y P3.

El material empírico producido a partir de estos instrumentos de investigación constituye la base para esbozar las categorías analíticas discutidas a continuación.

B. Delinear el contorno de la práctica de acompañamiento a estudiantes egresantes

Una de las preocupaciones que nutrió la formulación del proyecto de investigación refiere al escaso conocimiento situado de los modos en que se despliegan las prácticas de acompañamiento de la escritura académica de una producción textual cuya resolución exitosa determina que un estudiante se gradúe; y allí se concentran altas expectativas personales e institucionales. Las modalidades desplegadas por profesores, los sentidos personales que las nutren, su imbricación con prácticas aprendidas en la propia experiencia como estudiantes, la apropiación de las definiciones institucionales explicitadas en el reglamento o las que se pretenden instituir, la asimilación a prácticas habituales en otros contextos institucionales, son algunas de las dimensiones que intuíamos como relevantes. La indagación de antecedentes y el progresivo ingreso al trabajo de campo fueron abriendo y complejizando esas primeras preguntas, y nos obligaron a detenernos en lo que se configuró como una categoría central de nuestro trabajo: el acompañamiento.

En nuestro proceso de indagación, especialmente en las entrevistas realizadas a contenidistas y metodólogos, un concepto aparecía con contundencia y en cada una de las comisiones que formaban nuestra muestra. Nos referimos a la idea de acompañamiento y de allí que tome relevancia como una de las categorías principales surgida en la doble hermenéutica (Giddens, 1987; Vasilachis, 1992, 2006) por la que el conocimiento sobre una práctica social recupera con igual fuerza interpretativa el conocimiento que proviene de los investigadores y los saberes de los actores de la práctica investigada, a partir de los significantes que eligen para nombrar su realidad y los significados que les otorgan. La intensa aparición de las referencias al acompañamiento, tanto en entrevistas a docentes como en las voces de estudiantes, da cuenta de la relevancia de esta categoría para los sujetos de la investigación.

Desde el paradigma interpretativo, resulta central detenerse en el lenguaje de los participantes en tanto camino privilegiado hacia los sentidos que otorgan a la ac-

ción social, y que contribuye tanto a la reproducción como a la producción de los mundos sociales. De las voces de los actores surge esta preocupación y orientó la necesidad de profundizar las referencias institucionales desde las cuales podrían estar construyendo los sentidos sobre el acompañamiento, pero también los significados construidos en el devenir de las prácticas profesionales de cada profesor en tanto hubiera sido metodólogo y/o contenidista a lo largo de su trayectoria en UPC pero también en otras instituciones universitarias.

B. 1. El acompañamiento a partir del encuadre institucional

La dirección de cada carrera es la encargada de asignar y priorizar las líneas de investigación a las que se abocan los estudiantes de las distintas cohortes en estrecha vinculación con los directores de equipos de investigación. En ese marco, el artículo 2 del reglamento institucional (Resolución N.º 0076/2017) incluye el TFL como parte del proceso formativo para alcanzar el título de licenciado y lo define como

el resultado de una práctica investigativa de los estudiantes sobre un tema pertinente al campo disciplinar, en la que se espera que demuestren la adquisición de ciertas competencias básicas y acordes al nivel formativo de grado. El producto final de este proceso de aprendizaje, consiste en la construcción de un texto académico científico.

En este sentido, es importante enfatizar que se trata de una práctica de investigación en la que se construye un proyecto de investigación (en TTFL1), se ponen a prueba y se discuten los instrumentos diseñados en tal proyecto o se produce una profundización teórica del contexto conceptual y los antecedentes del proyecto (en TTFL2). Por ello el TFL puede adoptar diversas formas que, según la reglamentación vigente, remitirá a investigaciones teóricas o empíricas. Al final del proceso se traduce en un texto escrito que reflejará la opción que cada grupo de estudiantes haya realizado.

Pensar en las características de este trabajo de acuerdo con lo reglamentado institucionalmente es relevante al momento de interpretar los diferentes sentidos asignados por docentes metodólogos o contenidistas, los modos de acompañar, las expectativas y exigencias, y cómo estos sentidos se articulan con otras expe-

riencias de dirección de trabajos finales de grado o a su conocimiento de los géneros de escritura académica más frecuentes en estas instancias.

En este aspecto una de las metodólogas señala la necesidad de *“tener en claro que un trabajo final es un trabajo académico que tiene un formato una estructura que es lo que le da cada institución, pero que lo importante es que no es un póster, no es un ensayo, que no es una monografía”* (P1). Es decir que esta diferenciación de géneros es tan relevante para profesores como para estudiantes, siendo necesaria la distinción del TFL respecto a otros tipos de trabajos finales de grado o posgrado que remiten a procesos de investigación completos, y la tesis resultante muestra un descubrimiento/información original y de envergadura expuesto o demostrado mediante pruebas y procedimientos lógicos.

También es importante diferenciarlo de otros tipos de textos académicos sobre los que los egresantes ya tienen experiencias de escritura como son la monografía o informe, en tanto estos son géneros de formación que apuntan a la recopilación documental y no a responder una pregunta problema (Iglesias, 2014). El TFL además de dar cuenta de los conocimientos conceptuales, técnicos y metodológicos adquiridos a lo largo de la carrera, debe aportar conocimiento al campo disciplinar específico y brindar respuestas al problema definido. La escritura del TFL implica, entonces, una puesta en escena de estos conocimientos que se reflejan en los criterios evaluativos planteados por la institución.

Como decíamos, una vez asignada la temática a indagar, el reglamento prevé instancias de seguimiento y evaluación del TFL en el artículo II del Anexo I:

El seguimiento de los estudiantes en sus producciones de TFL durante el cursado estará a cargo de los docentes de los Talleres de Trabajo Final y contará con la colaboración de los docentes especialistas de los campos disciplinares (...). En este marco, es responsabilidad de los Talleres de Trabajo Final articular y recuperar las nociones teóricas metodológicas que sirvan de guía para la elaboración de TFL de los estudiantes así también como la supervisión de los procesos de escritura y la evaluación del desempeño de los estudiantes en el transcurso de las clases semanales presenciales y virtuales, cumplimentando la asignación horaria que establece cada plan de estudios. Mientras que, la función del docente especialista en el campo disciplinar específico es guiar a los estudiantes en la correcta delimitación temática del problema de investigación, proponer

nociones centrales del marco teórico y presentar opciones bibliográficas para el desarrollo de un estado de arte actualizado.

Aquí se observa una diferenciación de funciones entre el docente del espacio curricular de TTFL y el docente especialista, como también queda clara la asignación de tareas propias del metodólogo correspondientes a una regulación de tiempos específicos de trabajo. No aparece con esa claridad la descripción de lo que se espera del contenidista como tampoco la explicitación de la necesaria vinculación entre la tarea ambos profesores. Ante la asignación de tareas es evidente la necesidad de articular “espacios, tiempos y criterios para acompañar el devenir de la escritura de los grupos de investigación” (Olivieri et al, 2018).

Las estrategias de acompañamiento instituidas dan cuenta de la generación de varias herramientas que permiten ir andamiando el proceso investigativo y de escritura en distintos momentos del TFL. Además de este encuadre institucional/académico, es una escritura signada por lo disciplinar, por lo temporal (de acuerdo a la duración de la práctica investigativa) y provisoria dado que se reconfigura con aquellos otros que intervienen en el acompañamiento.

B.2. El acompañamiento como un modo de vinculación particular

Una primera revisión del concepto de acompañamiento (Alonso y Ormaechea, 2013; Macedo, 2008) nos lleva a pensarlo como imbricado en las prácticas de enseñanza universitaria y, de modo más amplio, refiere a una de las tareas que se espera en tanto docentes en la universidad. Anclado o no en una unidad curricular específica, es parte de la práctica docente universitaria el realizar el asesoramiento y dirección de estudiantes en sus TFL.

En el caso de nuestro contexto de estudio, debemos pensar en al menos dos docentes que realizan el acompañamiento de los estudiantes en este proceso: el metodólogo que realiza el acompañamiento como parte de sus compromisos laborales directos y la tarea específica a cargo de esa unidad curricular; y el contenidista, quien no tiene vinculación laboral directa, ni se derivan responsabilidades específicas por las asignaturas que dicta, sino que se lo considera especialista en un área temática y, en general, integra un equipo de investigación, en dicha área en el contexto de la Facultad. Una contenidista analiza su vinculación con la metodóloga:

“Con el metodólogo tenés que trabajar casi en paralelo, uno va haciendo distintas lecturas y me parece que eso es enriquecedor también para los estudiantes, porque, sino que todo separado, atomizado, fragmentado, así el trabajo del metodólogo y del contenidista no tiene sentido” (C2). Se va evidenciando la complejidad implicada en esta dupla de trabajo. La tarea de asesoramiento, de acuerdo al dispositivo institucional, se desdobra entre dos profesores que atienden aspectos diferentes pero complementarios y no pueden pensarse escindidos. Es por ello que se prevé un trabajo conjunto entre ambos referentes, independientemente de las responsabilidades directas que se desprenden de su asignación como docentes.

Podría pensarse que la intencionalidad subyacente al dispositivo es que el contenidista pueda garantizar una mirada integral: *“para mí un poco esa es la función del contenidista es poder hacer un acompañamiento, de alguna manera holístico pero en lo que es la Psicopedagogía”* (C2). Por esta razón se pretende que, en mayor medida, los contenidistas sean psicopedagogos, aunque esto no se dé en todos los casos.

“El contenidista debe estar atento a esa vigilancia en no perder la psicopedagogía, y que estos trabajos finales sean de psicopedagogía y no de psicología o de ciencias de la educación. Claramente va a haber relaciones porque son campos disciplinares, dialogan con otras disciplinas.” (P2)

Entonces, más allá de las implicancias laborales, una segunda revisión del concepto nos obliga a pensar en el tipo de relaciones que se establecen en un proceso de acompañamiento. Ahora bien, esta acepción de acompañamiento remite a un tipo especial de vinculación, sostenida en cierto período de tiempo, entre quienes tienen experticia profesional y mayor conocimiento en una temática y quienes están en proceso de construcción de ese conocimiento, de su propia mirada y de sí mismos como profesionales.

Si hablamos de vinculación nos referimos a relaciones intersubjetivas. En este sentido, Ardoino se refiere al acompañamiento como un “proceso que permite y apunta a una evolución de las relaciones intersubjetivas y, por ello, a una re-interrogación de opiniones, creencias, representaciones, actitudes que expresan los sistemas de valores en juego” (Ardoino, 1997, en Alonso y Ormaechea, 2013, p. 464). Esas relaciones intersubjetivas se dan en un contexto de procesos grupales más amplios e institucionales que imprimen ciertas características a los modos de vincularse.

Entendemos que lo que organizaría el vínculo es la tarea compartida. Es decir, que esas relaciones intersubjetivas nacen y “evolucionan” a partir de algo que reúne a los sujetos, aunque la encaren desde diferentes funciones asignadas y desempeñadas. En nuestro contexto de investigación, lo que reúne es la tarea compartida entre los sujetos involucrados al momento de escribir el TFL.

C. El sujeto acompañado, como eje del dispositivo escritural

El último año de la Licenciatura en Psicopedagogía implica para los estudiantes cursar los dos talleres pertinentes a la realización del TFL, producción con la que culminará su formación. Este proceso conlleva la iniciación de investigadores noveles en compañía de investigadores expertos. Por medio de la transversalización de conocimientos y experiencias ya detentadas y por adquirir, se pretende la elaboración de un proyecto escrito (en el marco de una línea de investigación establecida por la facultad) que contribuya episteme, tanto a la disciplina como a alguna problemática de la realidad social.

En estas circunstancias, los sujetos involucrados requieren de acompañamiento en este proceso de transformación subjetiva, movilizadora y desestabilizante que los aguarda. Dado que es en este recorrido hacia la creación y la autoría, donde se suele encontrar las mayores dificultades. Es por ello que surge, también, la necesidad de indagar sobre estos sujetos acompañados, en un estado de problematización con sus conocimientos, experiencias, sus relaciones con el saber, y sobre todo las situaciones emocionales que los atraviesan. Sujetos que transforman y se transforman, buscando autorizarse para construirse como autores de sus producciones.

Para ellos, pensar en el TFL – según los datos relevados en los grupos de discusión realizados-, remite por un lado, a sensaciones tales como: “*incertidumbre*”, “*desbordes*”, “*inquietud*”, “*ansiedad*”, “*frustración*”, “*bronca*”, “*miedo*”; términos que evocan un abanico de emociones, como modo de respuestas a lo desconocido, o de aquello que no se ha podido de algún modo anticipar. Por otro lado, el mismo trabajo es asociado con: “*crecimiento*”, “*responsabilidad*”, “*comienzos*”, “*proceso*”, “*final*”, “*obstáculos*”, “*aprendizaje*”; sustantivos que cualifican, a nuestro entender, un proceso de transformación, de avance en el campo del saber.

Es menester observar lo significativo de estas palabras en voces de los estudiantes y entramarlas en una sola: aprendizaje que, al decir de Fernández (2002) puede entenderse “como proceso constructor de autoría de pensamiento” (p. 53). De modo que es posible decir que los sujetos se encuentran en situación de aprendiente, entre “la articulación de la información, el conocimiento y el saber. Entre la responsabilidad que el conocer exige y la energía deseante que surge del desconocer insistente” (Fernández, 1998, párr. 26). Es en este intersticio en donde acontece la escritura del TFL como proceso constructor de autoría.

En este sentido, Camilloni (1998) manifiesta que la construcción de nuevos conocimientos involucra el resignificar concepciones previas en pro de otras, lo que podría generar crisis y desconcierto. Por lo que la realización de un trabajo de esta envergadura, el TFL, compromete a los estudiantes en toda su complejidad, desencadenando una multiplicidad de aspectos a enfrentar, tanto del desarrollo cognitivo como de lo emocional. A pesar de lo complejo de este recorrido, es de pensar que el mismo no acontece en soledad, ya que la orientación de un otro más experimentado acompaña el proceso, tratando de brindar sostén y apoyo, a fin de calmar ciertas ansiedades y dudas, entre otras cuestiones.

En nuestra investigación, particularmente, las prácticas de la escritura académica y por lo tanto, también los sujetos que escriben han de considerarse como primordiales. Dado que la escritura es una herramienta sustancial de construcción de nuevos conocimientos, no obstante constituye una de las mayores dificultades a las que se enfrentan los alumnos (Carlino, 2004; Borioli, 2015; Navarro, 2013). En relación, las voces indagadas significan a la escritura académica como “*objeto desconocido*”, “*escritura compleja*”, expresiones que referencian a la escritura como foránea. Esto se explica al considerar que el TFL es un tipo de género no aprendido y no enseñado, hasta el último año. De hecho, alegan “*estabas acostumbrado a otra cosa*”; lo que puede remitir a que las prácticas escriturarias más habituales se concentran más en géneros formativos y la evaluación de aprendizajes, que en la fortaleza epistemológica y retórica de la escritura como instrumento de construcción e inserción al discurso disciplinar.

Con lo expuesto hasta el momento, es de pensar que el TFL conllevaría la escritura de un tipo de género sobre el cual los estudiantes si bien no han adquirido experticia en el cursado de su carrera, no desconocen su potencial, ya que manifiestan que: “*la escritura es más que un proceso*”, “*indagación y búsqueda*”, “*exige criterios formales y más exhaustivos*”, “*revisión permanente*”, “*importancia del contenido y cómo está*

escrito”. Lo cual supone una apreciación sobre la escritura académica como práctica recursiva, como herramienta epistémica para transformar conocimiento, en una relación entre el pensar, saber y producir.

Desde esta mirada, para los estudiantes, el TFL “*es una reconceptualización*” que los demanda a significarse como sujetos autores de sus propias producciones. No obstante, es importante manifestar que si bien la producción del escrito es responsabilidad de ellos como parte importante de su experiencia y aprendizaje, se hace necesario el acompañamiento, y la constante retroalimentación de un docente que oriente, que guíe el proceso escriturario. Que ayude a encontrar la voz autoral, promover la autorización a inscribirse como enunciatarios de un texto disciplinar, en el interjuego entre el espacio individual y colectivo de la producción.

D. Notas para un cierre

A lo largo de este artículo fuimos planteando algunos ejes teóricos que devienen de nuestra problematización y trabajo en torno a la noción de acompañamiento. Así, pudimos anclar el sentido y el objeto de estudio que hemos ido perfilando a medida que avanzábamos en nuestro proyecto de investigación, es decir, la escritura acompañada.

Luego, desarrollamos el análisis de lo que implica acompañar la escritura en el proceso de elaboración del TFL en la carrera de Psicopedagogía (FES-UPC) y establecimos una perspectiva/mirada desde lo institucional y desde lo vincular. Decíamos que la noción de acompañamiento remite a un tipo especial de vinculación, sostenida en un período de tiempo. ¿Qué hace que esa relación se sostenga en el tiempo y tenga una fecha de finalización más o menos precisa?

Como afirmamos anteriormente, lo que organiza el vínculo es la tarea, y su materialización en un producto finalizado y aprobado por una comisión evaluadora, que marca el final de ese tiempo de acompañamiento. Pero, ¿qué sucede en el “durante” y sostiene el vínculo? Aquí podemos remitir a la ligazón entre acompañamiento, aprendizaje y enseñanza. En los modos en que profesores y estudiantes refieren a su proceso de construcción del TFL podemos identificar el encadenamiento entre momentos, procesos e intervenciones de aprendizaje-en-

señanza-aprendizaje-enseñanza... como un proceso recursivo y permanente que da forma a los intercambios y la relación entre los integrantes del dispositivo institucional (estudiantes- metodólogo-contenidista).

Nuestra indagación se ha ido ampliando de la mano de las voces de los entrevistados y los datos obtenidos: ¿cómo tensionan esas prácticas descritas lo que plantea el reglamento? ¿Cuál es la relación entre la forma prevista en el reglamento y aquello que efectivamente ocurre en lo vincular? ¿Puede el contenido tomar una forma distinta a la que el continente prescribe? A partir de estos tópicos que orientaron la organización del análisis de datos, estamos en condiciones de aseverar que el acompañamiento en torno a la escritura se define como la construcción de un tiempo, de un espacio y un vínculo atravesados/moldeados por posibilidades actuales y prácticas sedimentadas.

También hacemos evidente que, en el contexto de la investigación encontramos algunas líneas de fuga a través de ciertas vacancias que deja lo que no está reglamentado y algunas apropiaciones singulares de lo normado. De este modo, el reglamento deja ciertos intersticios que pueden interpretarse como vacíos que requerirían revisión o como espacios de autonomía necesarios para el despliegue de las diversas modalidades de trabajo de cada profesor en relación a su estilo personal, a sus conocimientos, a sus expectativas en relación al vínculo con los demás actores de la tríada o al modo en que ha ido construyendo su particular forma de acompañar a lo largo de su trayectoria profesional. Nos preguntamos si, más allá de los sujetos, podríamos hablar de “un modo de acompañar” propio de la FES, de un conjunto de prácticas instituidas, sedimentadas... que articulan de un modo más o menos “fiel” lo que establece el reglamento de TFL.

En este marco, cobra relevancia la figura del sujeto acompañado -en tanto transita desde su individualidad, su experiencia y formación la elaboración del TFL- quien descubre en ese tránsito de elaboración que la escritura constituye la herramienta epistémica para encontrar su voz autoral, para adentrarse así en el campo profesional.

En definitiva, nuestro cierre se construye a partir del recupero de las ideas centrales vertidas en el artículo, pero también a partir de preguntas que se abren con la intención de dar continuidad a la investigación e invitan a pensar en una escritura -como marca el epígrafe del trabajo- descentrada, cuyo eje no sea justamen-

te el producto sino los sujetos que acompañan y son acompañados en ese proceso desafiante.

Referencias bibliográficas

- Alonso, M. y Ormaechea, S. (2013). Un dispositivo de acompañamiento y los sucesos críticos emergentes: una experiencia de intervención-formación. *Confluencia*, 6(13), 463-478.
- Borioli, G. (2015). La palabra acompañada. Escritura académica en la Universidad Nacional de Córdoba. *Praxis Educativa*, 19(3), 45-52.
- Brito, A. (Dir.) (2010). *Lectura, escritura y educación*. Homo Sapiens.
- Camilloni, A. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin, y M. Palou de Maté (Comps.). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 67-92). Paidós.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8(26), 321-327.
- Fernández, A. (1998). *De cómo la modalidad de aprendizaje de los enseñantes incide en su modalidad de enseñar* [Conferencia]. Technische Universität, Berlín, Alemania.
- Fernández, A. (2002). *Poner en juego el saber*. Nueva visión.
- Giddens, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Amorrortu.
- Iglesias, G. (2014). Sobre tesis, tesinas y trabajos finales. En G. Iglesias, y G. Resala, (Comps.) *Elaboración de tesis, tesinas y trabajos finales: indicadores de evaluación* (pp. 15-23). Noveduc.
- Macedo, C. (Coord.) (2008) *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Octaedro.
- Natale, L. (Coord.) (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines.
- Navarro, F. (2013). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de Humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 209-234.
- Olivieri, A.L.; López, M.E. y Molina, D. (2020). *El acompañamiento en las prácticas de escritura en Psicopedagogía. Desafíos para la inclusión*. En prensa.
- Olivieri, A., Arnoletto, A., Molina, D., Rodríguez, C. y El Hay, P. (2018). Investigar la escritura de los trabajos finales de grado de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. *Revista Investiga+*, 1(1), 119-122.
- Skliar, C. (2015). *Desobedecer el lenguaje. Alteridad, Lectura y Escritura*. Miño y Dávila Editores.

- Tamola de Spiegel, D. (2005). La tesina de licenciatura. En L. Cubo de Severino (Coord.), *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso científico* (pp. 235-265). Comunicarte.
- Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Cita sugerida: Lopez, M., Rodríguez, C. y Moyano, A. (2020). La escritura acompañada del trabajo final de licenciatura en Psicopedagogía (FES- UPC): entre reglamentos, quehaceres y vivencias. *Investiga+*, dossier Análisis de prácticas y experiencias pedagógicas, 3(3), 33-47. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a3n3_dossier.pdf

Construcciones conceptuales en relación con el diagnóstico psicopedagógico, a partir de los discursos de referentes cordobeses de la formación¹

Conceptual Constructions related to Psychopedagogical Diagnoses, based on discourses by referents of the professional training in Córdoba

Mariana Etchegorry*

María Carolina Heredia**

María Belén Arancibia***

Resumen: Elaboramos el presente artículo a partir de los avances del proyecto de investigación “Categorías teóricas psicopedagógicas en torno al diagnóstico, en el contexto de producción de la provincia de Córdoba”. En busca de profundización teórica, construimos preguntas como ¿cuáles son los referentes teóricos fundamentales de la enseñanza respecto al diagnóstico psicopedagógico?, ¿cuáles son los aportes de los referentes psicopedagogos en la enseñanza?, ¿qué conceptos surgen de la producción del campo disciplinar?

En el escrito socializamos los resultados de la investigación, con relación al análisis de los discursos de los referentes provinciales en torno a la práctica del diagnóstico psicopedagógico. Elaboramos el diseño metodológico desde la perspectiva cualitativa. Analizamos la realidad a partir de considerarla compleja y multidimensional. El instrumento que utilizamos fue la entrevista en profundidad. Esta línea de trabajo nos permitió por un lado articular las líneas teóricas relevantes en el contexto provincial, en relación con la formación, y develar particularidades de las producciones más allá de la circulación y socialización académica escrita. Presentamos los resultados en una síntesis que da cuenta de los aspectos más relevantes evidenciados en los discursos de las referentes, sus semejanzas y diferencias.

Palabras clave: diagnóstico psicopedagógico, estrategias diagnósticas, conceptos psicopedagógicos, psicopedagogía.

Recibido: 31/08/20
Aceptado: 15/10/20



Esta obra está
bajo una Licencia
Creative Commons
Atribución – No
Comercial – Sin
Obra Derivada 4.0
Internacional.

* Magíster en Investigación Educativa. Especialista en Psicopedagogía. Magíster en Investigación Educativa. Especialista en Psicopedagogía. Docente e investigadora en Facultad de Educación y Salud. (Universidad Provincial de Córdoba). marianaetchegorry@upc.edu.ar

**Licenciada en Psicopedagogía. Docente e investigadora de Facultad de Educación y Salud (Universidad Provincial de Córdoba). mheredia@upc.edu.ar

***Licenciada en Psicopedagogía. Docente e investigadora de Facultad de Educación y Salud. (Universidad Provincial de Córdoba). arancibia2belen@gmail.com

¹ Colaboraron en este artículo el resto de los integrantes del equipo de investigación: Garro, María Gabriela; Duran, Valeria y Albarracín, Nadia.

Abstract: This article was developed from the progress of the research project “Psychopedagogical theoretical categories around diagnosis, in the context of production in the province of Córdoba”. In search of theoretical deepening, we construct questions such as: What are the fundamental theoretical referents of teaching regarding psychopedagogical diagnosis? What are the contributions of psychopedagogical referents in teaching? What concepts emerge from the production of the disciplinary field?

In this writing we socialize the research results, regarding the analysis of the speeches of the provincial referents about the practice of psychopedagogical diagnosis. The methodological design is framed in qualitative research, understanding reality from considering it complex and multidimensional. The instrument used was the in-depth interview. This line of work allowed, on the one hand, to articulate the relevant theoretical lines in the provincial context, in relation to training, and reveal particularities of the productions beyond the circulation and written academic socialization. We present the results in a synthesis that accounts for the most relevant aspects evidenced in the speeches of the referents, and from the identification of similar and different aspects.

Keywords: psychopedagogical diagnosis, diagnostic strategies, psychopedagogical concepts, psychopedagogy.

Introducción

Elaboramos el presente artículo, en el marco del proyecto de investigación denominado “Categorías teóricas psicopedagógicas en torno al diagnóstico, en el contexto de producción de la provincia de Córdoba”², en la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), Facultad de Educación y Salud (FES). A partir de necesidades de profundización teórica, que surgieron en las discusiones del equipo de cátedra (Diagnóstico Psicopedagógico I y II de la Licenciatura en Psicopedagogía), construimos preguntas: ¿Cuáles son los referentes teóricos fundamentales de la enseñanza respecto al diagnóstico psicopedagógico? ¿Cuáles son los aportes de los referentes psicopedagogos en la enseñanza? ¿Qué conceptos surgen de la producción del campo disciplinar? Estos cuestionamientos posibilitaron la explicitación de un objetivo general, analizar los conceptos teóricos en torno al diagnóstico psicopedagógico, a partir de producciones (teóricas, discursivas y documentales) de profesionales de la disciplina, para develar supuestos epistemológicos subyacentes.

² El proyecto se desarrolla en el marco de la cátedra Diagnóstico Psicopedagógico I y II de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía. Con el aval institucional de la Dirección de Posgrado e Investigación, Res. N° 03/18, y la dirección de Mgter. Mariana Etchegorry.

Conformamos, entonces, esta propuesta desde tres líneas de trabajo, una buscó recuperar conceptos psicopedagógicos de las producciones teóricas de psicopedagogos en relación con el tema; la segunda recuperó los conceptos producidos por referentes provinciales, y la tercera buscó analizar la producción de informes de diagnóstico desde una perspectiva teórica y epistemológica. Realizamos entonces un recorte específico: la producción en el contexto de la provincia de Córdoba.

En el desarrollo del escrito socializamos los resultados de investigación, con relación al análisis de los discursos de los referentes provinciales en torno a la práctica del diagnóstico psicopedagógico. Esta línea de trabajo permitió por un lado articular las líneas teóricas relevantes en el contexto provincial, en relación con la formación, y develar sus particularidades más allá de la circulación y socialización académica escrita. Por otro lado, pudimos contextualizar el desarrollo de las prácticas de diagnóstico a partir del proceso de institucionalización de la psicopedagogía, para lo cual recuperamos los discursos de los referentes del contexto de educación superior que construyeron sus análisis desde sus trayectorias formativas y profesionales.

En función de lo anterior, tras realizar una contextualización teórica y de orden metodológico; presentamos los resultados en una síntesis que da cuenta de los aspectos más relevantes evidenciados en el discurso de cada una de las referentes, para luego entramarlos relacionamente, para lo cual identificamos aspectos sustantivos en términos de semejanzas y diferencias.

Contexto conceptual

Dado que la mirada central del análisis estuvo puesta en las categorías teóricas con relación al diagnóstico, identificadas en los discursos de los referentes en el campo de la psicopedagogía, planteamos los principales ejes conceptuales sobre los que sostuvimos la lectura interpretativa de esta investigación. Pensamos el diagnóstico como categoría compleja y la definimos en el marco del ejercicio profesional. Esta afirmación se refiere a la manera en que consideramos el conocimiento y su construcción.

Es desde la complejidad de las ciencias sociales que entendemos el conocimiento no definido desde criterios de verdad, sino en relación con un contexto de pro-

ducción (Follari, 2018). En ese sentido, conceptualizamos el conocimiento como aquel que se cristaliza en prácticas concretas desplegadas en contexto, es decir como expresa Guyot (2016) “conocimiento en acción”. Esta autora las denomina “prácticas del conocimiento”, estas prácticas se construyen en trama: conocimiento y praxis, es decir a partir de la relación dialéctica entre prácticas profesionales, docentes y científicas. Por esta razón, indagamos los discursos de referentes provinciales a cargo de la enseñanza en educación superior, para dar cuenta de las “prácticas del conocimiento” que las profesionales pusieron en juego a lo largo de los años como responsables de los trayectos formativos.

Hemos de mencionar además que, en el marco de las ciencias sociales, la psicopedagogía surge como una práctica entre las décadas de los cincuenta y de los sesenta en Argentina; en Córdoba en tanto, es en la década de los sesenta cuando empieza a ocupar un lugar en la educación superior, a partir de la apertura de las carreras en el entonces Instituto Dr. Domingo Cabred (1961), y la Universidad Nacional de Río Cuarto (1968). En ese momento su objetivo fue atender a niños que fracasaban en la escuela (con un objetivo normalizador). Vale decir entonces que la idea de problema de aprendizaje estaba en directa relación con “la falta” de los niños y jóvenes en contextos escolares, que requerían ser reeducados a partir de procesos técnicos. Con el tiempo, esta práctica comenzó a requerir otras perspectivas teóricas que complejizaron y resignificaron el objeto de la intervención y, desde allí, habilitaron pensar al sujeto en situación de aprendizaje en un entramado más allá de los escenarios escolares. En este marco proponemos el análisis de las categorías y conceptos referidos al diagnóstico.

Recuperamos el término categorías en tanto que constituyen formas de clasificar, conceptualizar o codificar un término o expresión. Desde la epistemológica clásica las categorías permiten explicitar regularidades, eventos recurrentes en conceptos que se destacan. Pasamos entonces, de la referenciación a una categorización inductiva, en tanto constituye un marco sustantivo a la presente propuesta.

En este sentido, los discursos de las referentes recuperan sus experiencias en términos de prácticas profesionales, anudadas con la práctica docente, y en algunos casos puntuales científicas, es decir experiencias en el cotidiano profesional que nutrieron sus elaboraciones conceptuales. Los conceptos se relacionan, contrastan, comparan y ordenan a partir del establecimiento de nexos lógicos. En torno a esto, Straus y Corbin (1990) afirman que “la categorización consiste en la asignación de conceptos a un nivel más abstracto. Las categorías tienen un

poder conceptual puesto que tienen la capacidad de reunir grupos de conceptos o subcategorías” (p. 110). Reconocemos en las categorías ordenadores epistemológicos, es decir, campos temáticos de agrupación, que implican relaciones entre conceptos y supuestos implícitos en relación con problemas. Se trata de recursos analíticos que, en tanto unidades significativas, dan sentido a los datos a partir de la construcción de relaciones simétricas (clases) y asimétricas (orden) (Galeano Marín, 2004).

Nuestra búsqueda se orientó a identificar la construcción de la categoría *diagnóstico psicopedagógico*, a partir de los conceptos que la nutren en el discurso de referentes de la provincia de Córdoba. En consecuencia, requerimos plantear a continuación la construcción teórica desde la cual nos posicionamos. Conceptualizamos al diagnóstico desde el paradigma de la complejidad que, tras superar prácticas re-educativas en el origen de la psicopedagogía, buscó constituirse en marco para develar la trama del aprender de los sujetos en sus múltiples dimensiones. En consonancia con Morin (2005) el objeto fue comprendido de formas múltiples y diversas, a través de una actitud cognoscente hacia el mundo; es decir, el mundo constituye una compleja red de elementos relacionados, una suerte de entramado en el cual los sujetos despliegan el aprender. La práctica diagnóstica en el marco de la disciplina fue enriqueciéndose a partir de referentes que con el devenir del tiempo desarrollaron construcciones teóricas.

Estas construcciones comenzaron a socializarse a partir de escrituras que permiten identificar referentes comunes en el país. Estos autores provenían de otras trayectorias formativas (psicología, pedagogía, entre otras) en los albores de la práctica profesional. Desarrollamos a continuación algunas propuestas para entender el diagnóstico psicopedagógico de estos autores, especialmente aquellas que elaboraron una amplia bibliografía de gran circulación en el país.

Paín, filósofa y psicoanalista, buscó la comprensión de cómo se aprende; encuentra en la epistemología genética de Jean Piaget fundamentos que delinearon su trabajo en la clínica de los problemas de aprendizaje y guiarán sus investigaciones epistemológicas. Más tarde incorporó conceptos del psicoanálisis para explicar la producción subjetiva en el proceso de aprendizaje. A partir de su recorrido, Paín define al diagnóstico psicopedagógico como un “proceso tendiente a delimitar las operaciones comprometidas y a explicar el sentido que ellas han adquirido en razón de las experiencias particulares del paciente” (Giachetti y Ventura, 2017,

p. 18). La autora entró en su obra psicoanálisis, psicogénesis y psicología social para la construcción teórica que sustenta su práctica, fundante en nuestro país.

En la misma línea, Laino, psicóloga especializada en clínica del aprender, incluyó a la propuesta de Paín lecturas desde marcos teóricos de la sociología de Bourdieu y Habermas, como también aportes de la semiótica que resultaron claves para el análisis desde una perspectiva clínica, del aprender del sujeto. La autora desarrolló el “entendimiento escolar” a partir de los indicios en la trama de dimensiones plateadas, y las relaciones construidas en acciones comunicativas tendientes a este. Su tesis doctoral, denominada “Sociopsicogénesis del entendimiento escolar”, incluye la lectura institucional como marco. Propuso en su obra un diagnóstico a partir del análisis relacional y el paradigma indiciario (Laino, 2005).

Schlemenson, psicóloga y profesora de la cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Universidad de Buenos Aires, desde el psicoanálisis define en sus textos al diagnóstico psicopedagógico como un “proceso de investigación que intenta establecer una relación significativa entre, las perturbaciones en la producción simbólica del niño y los antecedentes históricos libidinales que le dieron origen” (Schlemenson, 2014, pp.63-64). Desarrolló así la génesis de la actividad representativa del niño y su implicancia en las modalidades de aprendizaje, a partir del trabajo clínico con niños, niñas y adolescentes.

Por otro lado, Visca, creador de la epistemología convergente, propone pensar el diagnóstico a partir de “la matriz del pensamiento diagnóstico y lo conceptualiza como ‘un proceso secuencial’ cuyo resultado final es la imagen de un sujeto mediante la construcción de un modelo a partir de él mismo y no de la aplicación de una entelequia a un ser singular y en devenir” (Visca, 1991, pp. 34-35).

Fernández desarrolló su concepto de diagnóstico refiriéndose a un “proceso que intenta responder a diferentes interrogantes, entre ellos: ¿Con qué recursos cuenta para aprender un sujeto? ¿Qué significa aprender en el marco familia? ¿Qué rol es asignado sobre el sujeto por parte de sus padres?” (Fernandez, 1991, p. 41). Realiza un aporte significativo, al plantear preguntas en torno a la “autoría de pensamiento” del sujeto, en las relaciones que establece con el conocimiento en tanto enseñante y aprendiente.

Representante emérita en distintas universidades, Müller caracterizó al diagnóstico psicopedagógico y lo propone como posible en su especificidad y en di-

ferentes modalidades, grupal o institucional pero también el comunitario en relación a marcos culturales. Explicitó además que, en estos diferentes ámbitos, el diagnóstico individual requiere relacionar al sujeto y su familia con los contextos (Müller, 1989).

Retomamos los aportes más contemporáneos de Filidoro (2008) que refiere al diagnóstico en relación a su práctica clínica con niños y niñas en la escuela como una construcción única, que en sí constituye una novedad.

Estos autores constituyen la bibliografía obligatoria de nuestra institución, y de las instituciones consultadas en el marco de la provincia. Consideramos que el marco teórico se enriquece al retomar conceptos que circulan en las clases, y que han constituido puntos claves en la formación de los/as psicopedagogos/as en nuestra provincia. Las referentes seleccionadas para este estudio (a cargo de estos espacios) desarrollaron una producción teórica en escritos inéditos, y de circulación acotada, pero relevantes para la producción disciplinar.

Contexto metodológico

Desarrollamos un diseño metodológico desde el paradigma cualitativo, por lo cual consideramos a la realidad compleja y multidimensional. Por esta razón, desde una perspectiva sociohistórica se planteó una selección de profesionales del contexto cordobés que se constituyeron en referentes en relación con la práctica en torno al diagnóstico psicopedagógico. Para su selección se planteó una indagación al Colegio Profesional de Psicopedagogos de la Provincia de Córdoba, como también la consideración de aquellos que tuvieron o tienen injerencia en la formación de psicopedagogos en relación con esta práctica específica, dando cuenta de diversidad de trayectorias formativas. Se seleccionan así seis profesionales Mgter. Cristina Luque, Lic. Analía Mayorga, Lic. Mónica Cambursano, Lic. Silvia Cartechini, Lic. Eugenia Sfaello y Lic. Viviana Cuevas.

Algunas estuvieron a cargo en cátedras de Diagnóstico o en relación con la clínica en instituciones de educación superior universitarias y no universitarias, tanto públicas como de gestión privada. Otras profesionales se encuentran asociadas también a formaciones sostenidas desde centros privados referentes en la provincia. Cabe destacar que cuatro de las profesionales, desde su práctica docente, se encuentran ligadas al instituto Dr. Domingo Cabred (hoy Facultad de Educa-

ción y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba), y las seis se formaron en el mismo instituto con el plan de formación de 1968. Señalamos, además, que las seis entrevistadas realizan el ciclo de complementación curricular para obtener el grado; mientras que, si bien algunas de ellas continúan con formación de posgrado, dos se titulan como magíster (una en Investigación Educativa y otra en Integración Social y Educativa).

Seleccionamos como instrumento de indagación la entrevista en profundidad, en pos del análisis de los discursos que permitieron entramar sentidos en torno a la producción teórica específica. Construimos ejes para el desarrollo de esta producción, que giraron en torno a la formación inicial, la formación a lo largo de la trayectoria laboral, la práctica de diagnóstico, la enseñanza y finalmente el aporte a la construcción teórica. Por otro lado, sumamos el análisis de producciones escritas, inéditas, artículos, ponencias en jornadas e incluso libros y partes de libros desarrollados en los últimos años.

El trabajo posibilitó dar cuenta de los contextos de producción de los conceptos desarrollados, pero también de sentidos a partir de los cuales reconocemos marcos teóricos y supuestos epistemológicos.

Resultados

Desde el aporte de dichos autores identificamos núcleos conceptuales que subyacen a las prácticas del conocimiento de las referentes antes mencionados desde la recursividad o prácticas de escritura. En primer lugar, caracterizamos la posición de cada una de las referentes seleccionadas, para luego realizar una lectura transversal en busca de puntos de encuentro y diferencias entre los mismos.

Cambursano cuenta con escritos inéditos, publicaciones de ponencias, partes de libros y es coautora de uno editado en 2019. La referente da cuenta de las construcciones teóricas que desarrolló a lo largo de sus trabajos en la clínica psicopedagógica, como en el ámbito académico de educación superior. Plantea el concepto de intervención diagnóstica, y los interrogantes que surgen en torno a todos los factores que forman parte de la escena del aprendizaje (Arancibia y Maidana, 2019). Cambursano (2011) define al diagnóstico como “una intervención, que de-

pendiendo de cómo la planteemos puede llegar a inscribir una nueva oportunidad” (p. 34) y luego agrega, “diagnosticar tiene que ver también con disponerse a aprender, con dejarse enseñar, con recibir con entusiasmo lo que el otro me viene a ofrecer, con sorprenderme frente a lo que el otro muestra que sabe” (p. 36).

Cartechini cuenta con algunas publicaciones entre las cuales se destaca su producción en el contexto de la Universidad de Villa María. La referente considera que quien atraviesa el proceso diagnóstico es el sujeto clínico, con integralidad de inteligencia, afectividad y cuerpo, que posee una historia libidinal, perteneciente a un espacio social, con una perspectiva, y un bagaje que se va construyendo. Nombra constantemente a la familia como un factor constitutivo. Se basa en dos teorías, la epistemología genética y el psicoanálisis. A posteriori, incluye teorías sociológicas y antropológicas que le posibilitaron resignificar conceptos. Define el diagnóstico en la entrevista, como un proceso, en el cual, los psicopedagogos “debemos definir si el sujeto tiene o no problemas de aprendizaje, para luego ponerles nombre y en base a ello, buscar estrategias” (Díaz et al., 2020).

Mayorga cuenta con amplia trayectoria profesional y académica, hacemos foco para esta investigación en su recorrido en torno al acompañamiento de sujetos con altas capacidades. Considera relevante indagar sobre los indicadores, las características particulares y las dificultades en el aprendizaje por las que pueden atravesar dichos sujetos. Es así cómo, en concordancia con su práctica, conceptualiza al diagnóstico psicopedagógico como una investigación que posibilita al sujeto pensar y pensarse con su familia (Navarro et al., 2019). A partir de ese posicionamiento, propone diversos momentos para indagar en el sentido histórico subjetivo de las dificultades de aprendizaje que manifiesta un niño en las problemáticas escolares.

En cuanto a Sfaello, el devenir de su trayectoria como psicopedagoga le planteó nuevos interrogantes a su formación de base, los que generaron búsquedas en el campo de la neuropsicología. Desde allí, el diagnóstico trata de indagar sobre aspectos que hacen al desarrollo neurocognitivo y de las funciones superiores, buscando dar cuenta de cómo inciden los diversos trastornos del neurodesarrollo en los procesos de aprendizaje. Por tal motivo va a definir al diagnóstico como un momento del “poder decir que le pasa a este niño, en los síntomas que presenta y cómo ayudar” (Balbuena et al., 2019). Desde esta perspectiva, la referente propone el uso de recursos y técnicas diagnósticas que dan cuenta de diferentes

aspectos del desarrollo cognitivo y de funciones superiores, contrastando los resultados con los parámetros normales del desarrollo para detectar la presencia de algún déficit o trastorno a fin de realizar un informe psicopedagógico.

La propuesta de Luque nos permite pensar al diagnóstico como “una línea de trabajo, un espacio transicional para el ejercicio y la construcción del modo de aprender del otro” (Aballay et al., 2019). De esta manera el objetivo del diagnóstico es observar y comprender la singularidad en los modos de aprender de cada sujeto; atendiendo a las particularidades del contexto socio histórico cultural. En consecuencia, las intervenciones del profesional psicopedagogo se configuran en “espacio transicional”, que permite propiciar el desarrollo de la creatividad de los sujetos. Luque advierte en sus escritos la importancia del uso de diversos recursos de uso psicopedagógico que posibilitan la producción simbólica.

En cuanto a Cuevas, da cuenta de un posicionamiento desde el psicoanálisis. Plantea como eje de su trabajo el juego y, como medio esencial, la palabra. Considera al niño sujeto de pleno derecho y es a partir de la escucha de su palabra desde donde parte su práctica (Franco et al., 2020). Propone el diagnóstico desde dos ejes, uno es el del niño y su entorno familiar, y el otro es el diagnóstico en la institución. Para la referente hablar de sujeto, implica considerar la instancia de corte, de división entre lo que sabe y lo que no, allí donde se pone en juego el orden subjetivo. Considera necesario reconocer los matices en los pequeños signos que permiten el trabajo sobre la marca individual, como al trabajo en aquello poco observado e incluso encubierto (Franco et al., 2020).

En las entrevistas con las referentes mencionadas pudimos hacer una lectura de aquellas categorías surgidas a partir de la construcción teórica, que permiten identificar particularidades en relación a los discursos que circulan en el marco provincial en torno al diagnóstico psicopedagógico: 1) Definición de diagnóstico psicopedagógico, 2) Objeto de la intervención diagnóstica, 3) Objetivo del diagnóstico psicopedagógico, 4) Marcos teóricos referenciales, 5) La construcción de estrategias y recursos.

En relación con la definición de diagnóstico psicopedagógico, aparece en todas las referentes entrevistadas la idea de proceso. Ya sea en relación con un devenir de construcción o incluso una línea de trabajo que implica cierta duración, punto de partida de la intervención o instancias, que dan cuenta de lo temporal como constitutivo de su definición. En el marco de la definición, cobra relevancia el ob-

jetivo de este proceso que se diferencia a partir de lo que constituye el foco del objeto de intervención de la práctica.

“...el proceso diagnóstico es poder decir qué le pasa a este niño en los síntomas que presenta, y cómo ayudar” (comunicación personal con E. Sfaello); *“para mí tiene que haber un momento en este proceso diagnóstico, tenga el objetivo que tenga”* (comunicación personal con M. Cambursano); *“...todo lo que cuentan los chicos, miro mucho los cuadernos escolares, mucho, mucho no solo en las etapas diagnósticas sino en el proceso diagnóstico...”* (comunicación personal con C. Luque); *“con lo cual sabes que en un proceso diagnóstico eso está en pañales. Por eso que es difícil decir cuándo terminó el diagnóstico”* (comunicación personal con V. Cuevas); *“Es un proceso que en el cual, en una versión corta, tenemos que definir si este chico tiene problemas de aprendizaje o no tiene problemas de aprendizaje”* (comunicación personal con S. Cartechini).

Así, hay semejanzas en referir al aprender como el *objeto de la intervención diagnóstica*. No obstante, se diferencian en torno a si se centra en la identificación del problema o fractura como síntoma o en los modos plurales en los que el aprender acontece, definiendo particularidades en sus formas (como posibilidades y limitaciones). Esta distinción entre síntoma y modos de aprender no es menor ya que refiere a maneras de construir el objeto de intervención, que aportan al objeto de la disciplina, con aportes teóricos que repercuten en los diversos modos en los que se sostiene la intervención diagnóstica.

Tal como expresamos, una y otra manera de pensar el objeto, confluyen en los sentidos de los objetivos del diagnóstico. Por un lado, cuando se busca develar si hay o no hay problemas de aprendizaje o caracterizar las problemáticas que aquejan o producen sufrimiento; y por otro lado refiere a la construcción de un espacio “para el ejercicio y la construcción de modos de aprender” (Aballay et al., 2019), sostenidos en *“punto que posibilite pensar y pensarse”* (comunicación personal con A. Mayorga), *“trabajar con el otro”* a modo de una *“co-construcción de conocimiento”* (comunicación personal con M. Cambursano). En este sentido también la apertura desde esta segunda manera de pensar el objetivo transforma al diagnóstico en su punto de partida; trascendiendo la idea del mirar sólo el problema de aprendizaje (particularmente ligado a la escuela).

A través de las entrevistas pudimos develar cuál es el posicionamiento teórico desde el cual estas psicopedagogas trabajan. Definimos de esta manera los marcos teóricos referenciales. Destacamos, en primer lugar, que la epistemología

genética y el psicoanálisis atraviesan la formación de todas las psicopedagogas entrevistadas, anudando en una base común, ligada a una institución particular.

También es posible analizar fortalezas o profundizaciones respecto a conceptos particulares que hacen que las referentes resignifiquen su práctica a partir de las teorías objeto de estudio. Así, podemos reconocer en Cartechini la importancia del aporte de la psicogénesis, “... a mí me encanta tomarlo a Piaget cuando dice, en el libro *“Estudios sobre Psicología Genética”*: “Habrá un día, que haya una disciplina que conjuga esto afectivo con todo lo intelectual” y bueno, ahora le sumaría lo social. No me olvido del cuerpo,...” (comunicación personal con S. Cartechini).

No obstante, la historia de cada una, las trayectorias formativas y el ejercicio profesional (incluso en diferentes campos y ámbitos) requirieron sumar a la formación de base, nuevos aportes. En el caso de Sfaello, desde el campo de la neuropsicología y los fundamentos de los aspectos orgánicos de las dificultades en los procesos de aprendizaje; ella nos dice “...todo lo que tiene que ver con la neuropsicología es de lo que yo me nutro, porque es lo que explica los procesos cerebrales y las funciones cerebrales superiores” (comunicación personal con E. Sfaello).

Mientras que en otras referentes, como es el caso de Luque, con una fuerte impronta desde el psicoanálisis, los aportes socioantropológicos le permiten situar al sujeto en una trama temporo-espacial, es decir perspectiva sociohistórica atravesada por lo social y cultural. En el caso de las referentes Cuevas, Mayorga y Cambursano la trama vincular como constitutiva del aprender se destaca. Para las autoras, con amplia formación en psicoanálisis, el aprender como trabajo psíquico posibilita armar vínculos con el mundo, con los otros y consigo mismo para, de esta manera, construir conocimiento.

En relación con la construcción de *estrategias o recursos para el diagnóstico*, todas las referentes nos plantearon la participación de terceros, objetos o situaciones, en el proceso diagnóstico. Las decisiones en torno a estos constituyen las estrategias que a modo de recursos, permiten llevar adelante la intervención diagnóstica. En las lecturas que hacemos de Mayorga, Sfaello, Cambursano y Cartechini aparecen en tanto instrumentos mediadores que sirven a la construcción de un vínculo y son una de las vías a través de las cuales el sujeto despliega sus maneras de aprender, casi al modo de “mostrarse” al profesional.

En otro sentido, para Luque y Cuevas los recursos son constitutivos de la profesión y de los modos de intervención. Podríamos decir que ellas destacan la manera inédita de la participación de los recursos en los escenarios del diagnóstico psicopedagógico. Esa manera inédita a la que refieren está en relación con la construcción que hacen los profesionales psicopedagogos de los instrumentos, en los encuentros singulares del proceso diagnóstico.

Reparamos finalmente en una categoría emergente, el *lugar de la escuela*. Este tema resulta relevante para todas las referentes, a partir de la relación originaria entre psicopedagogía y escuela que mencionamos más arriba, y el lugar desde el cual esta institución también es constitutiva de los modos de aprender y arma trama en los procesos de diagnóstico psicopedagógico. Consideramos el concepto “escuela” en el marco de la educación. Es en la escuela donde la sociedad asegura el proceso de transmisión de la cultura (Paín, 1979). En este contexto, es señalada como una institución en el marco de la educación que reviste particularidades en tanto se constituye en institución de existencia; y por tanto significativa en relación con el diagnóstico.

Desde los discursos de las referentes, entendemos que los modos de pensar la escuela en el diagnóstico posibilitan intervenciones para que el aprender acontezca. La escuela puede constituirse en un lugar institucional por el que un sujeto transita, en otro sentido “*tiene implicancias fundantes en los modos de aprender y el despliegue de los talentos*” (Entrevista Mayorga).

A modo de cierre

A través del presente artículo socializamos los resultados de la investigación “Categorías teóricas psicopedagógicas en torno al diagnóstico, en el contexto de producción de la provincia de Córdoba”, en relación con el análisis de los discursos de las referentes provinciales en torno a la práctica del diagnóstico psicopedagógico. Consideramos que esta investigación aporta un insumo para continuar la reflexión disciplinar. En este marco reconocemos una vacancia en la psicopedagogía, en torno a producciones escritas, pero también un amplio desarrollo teórico conceptual, a partir de producciones de referentes cuyas trayectorias impactaron en la formación de grado.

A partir del análisis de sus discursos de las referentes seleccionadas en este trabajo, identificamos particularidades del diagnóstico en el contexto provincial, las teorías más importantes y los aportes que, desde la misma práctica, posibilitaron enriquecerla. Por otro lado, damos cuenta de aspectos comunes que definen al diagnóstico como un “tiempo” en términos de proceso, instancia, etc.; que posibilita un “espacio” para la construcción de conocimiento. En el marco de este momento, según las profundizaciones teóricas construidas en sus trayectorias singulares, las profesionales construyen un objeto de intervención a partir de un objeto disciplinar común: el sujeto en situación de aprendizaje.

Identificamos, en el 50 % de las entrevistas, un corrimiento explícito en relación con el objetivo tradicional del diagnóstico que hacía foco en detectar el problema de aprendizaje, para referir a un espacio de co-construcción y encuentro que posibilita reconocer modos plurales de aprender. Esta perspectiva, además, amplía el ámbito de la intervención a nuevas prácticas diagnósticas centradas en el conocimiento de las posibilidades de sujetos, grupos, instituciones.

Advertimos la contribución que nos aportó en este sentido, pensar los conceptos de las referentes desde la categoría “prácticas de conocimiento” (Guyot, 2006). Es a partir de esta conceptualización epistemológica que esperamos visibilizar y poner sobre relieve la relación entre la construcción teórica, el ejercicio de la profesión y el desarrollo de la disciplina psicopedagógica.

Como resultado de estos análisis, se abren nuevas preguntas entre las cuales ¿qué características reviste la práctica diagnóstica en ámbitos diferentes de la práctica en torno al problema de aprendizaje? ¿Es posible reconocer esta práctica en ámbitos de intervención diferentes de los referenciados en la bibliografía, ligados a niños, niñas, adolescentes en la escuela? ¿Cuáles son las particularidades del diagnóstico en ámbitos de intervención como el socio-comunitario, el jurídico forense, el escolar (como equipo de orientación) y otros que se constituyen en posibilidades en el campo laboral actual? ¿Cuáles son los rasgos distintivos que hacen a la especificidad psicopedagógica en estos marcos de actuación? entre otras, constituyen insumo para la construcción de las decisiones de investigación.

Referencias bibliográficas

- Aballay, M., Agüero, N., Lescano, A., Pérez, M., Seguí, G. (2020). *Recursos utilizados en el proceso del diagnóstico psicopedagógico desde la perspectiva de Cristina Luque Disandro* (Trabajo final de grado, Facultad de Educación y Salud). Universidad Provincial de Córdoba.
- Arancibia, M. y Maidana L. (2019). *Conceptos Teóricos de la Licenciada Mónica Cambursano, en torno al Diagnóstico Psicopedagógico y los Supuestos Epistemológicos puestos en juego* (Trabajo final de grado, Facultad de Educación y Salud). Universidad Provincial de Córdoba.
- Balbuena, L., Barbera, V., Brindesi, M., Galliano, C. y Labégorra, F. (2019). El diagnóstico desde el posicionamiento neuropsicológico de María Eugenia Sfaello (Trabajo final de grado, Facultad de Educación y Salud). Universidad Provincial de Córdoba.
- Cambursano, M. (2011). Acerca de la clínica psicopedagógica. La intervención diagnóstica. *En Foco Miradas Psicopedagógicas, 1*, (33-49).
- Díaz, C., Gonzalez, D., Guzmán, M. y Orioni, N. (2020). El diagnóstico psicopedagógico según Silvia Cartechini. *Conceptos teóricos y supuestos epistemológicos* (Trabajo final de grado, Facultad de Educación y Salud). Universidad Provincial de Córdoba.
- Fernandez, A. (1991). *La inteligencia atrapada*. Nueva Visión.
- Filidoro, N. (2008). *Diagnóstico psicopedagógico: los contenidos escolares. La lectura*. Biblos.
- Follari, R. (2018). Sobre la producción actual de ciencias sociales en Latinoamérica. Hacia una metacrítica. En A. Reyes Suárez, J. I. Piovani, E. Potaschner (Coords.) *La investigación social y su práctica. Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales* (pp. 111-126). Teseo-FLACSO.
- Franco, R., Ludueña, M., Mañas, R., Marttoglio, A. y Taborde, I. (2020). *Conceptos teóricos de Viviana Cuevas sobre el diagnóstico psicopedagógico y los supuestos epistemológicos subyacentes en su práctica* (Trabajo final de grado, Facultad de Educación y Salud). Universidad Provincial de Córdoba.
- Galeano Marín, M. E. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Universidad de Antioquía.
- Giachetti, E y Ventura A. C. (2017). *Contribuciones teóricas de Sara Paín a la especificidad del campo psicopedagógico: obra e impacto en revistas nacionales* [Tesis doctoral, Instituto Universitario del Gran Rosario]. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/72297/CONICET_Digital_Nro.a88dee74-26aa-4620-a475-6a813de7e4ed_A.pdf?sequence=2
- Guyot, V. (2016). Epistemología, prácticas del conocimiento y universidad. *Itinerarios educativos*, 9, 43-58. <https://doi.org/10.14409/ie.voi9.6535>
- Laino, D. (2005). *Aportes para una psicociología del entendimiento escolar*. Editorial Académica Española.
- Müller, M. (1989). *Aprender para ser*. Bonum.

- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Navarro R., Reyes Simes C., Tonini V., Zalazar N. (2019). *Altas capacidades: una modalidad de aprendizaje que ocupa a la Psicopedagogía Diagnóstico psicopedagógico* (Trabajo final de grado, Facultad de Educación y Salud). Universidad Provincial de Córdoba.
- Paín, S. (1979). *Diagnóstico y Tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Nueva Visión.
- Schelemenson, S. (2014). *Modalidades de Aprendizaje: el afecto en la clínica Psicopedagógica y el espacio escolar*. Mandioca
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Visca, J. (1991). *Psicopedagogía: nuevas contribuciones*. Nova Fronteira.

Cita sugerida: Etchegorry, M., Heredia, C. y Arancibia, M. (2020). Construcciones conceptuales en relación con el diagnóstico psicopedagógico, a partir de los discursos de referentes cordobeses de la formación. *Investiga+*, dossier Análisis de prácticas y experiencias pedagógicas, 3(3), 48-63. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a3n3_dossier.pdf

Políticas públicas de recreación en Córdoba. Una investigación en curso

Public recreation policies in Córdoba. An ongoing investigation

Marcos Griffa *

Gustavo R. Coppola **

Verónica Farjatt ***

Resumen: El proyecto de investigación “Políticas Públicas de Recreación en la Provincia de Córdoba” surge de la cátedra Gestión y Planeamiento de Políticas en Educación Física, Deporte y Recreación de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba.

A los fines de acompañar el desarrollo de trabajos finales de Licenciatura que tienen por objeto el análisis de programas de políticas públicas de Recreación, este proyecto pretende cubrir una vacancia en el estudio de esta temática en la provincia de Córdoba.

En el presente artículo nos proponemos presentar los antecedentes, problemas, objetivos y metodología, para el estudio de políticas públicas recreativas, a partir de tres indagaciones exploratorias en curso. En una primera etapa, acercaremos nuestra mirada a programas socioeducativos y políticas recreativas y deportivas que se desarrollan en diversos contextos y localidades de la provincia de Córdoba; a través de entrevistas semiestructuradas, observaciones no participantes y fuentes secundarias (informes y documentos de gestión, normativas y presupuestos).

Esperamos que este proyecto de investigación, y el equipo de reciente formación que integramos, signifiquen un aporte al campo, así como también brinden algunas pistas para la formulación de políticas públicas encaminadas a reconocer y garantizar aquellos derechos vinculados al acceso y disfrute de prácticas recreativas.

Palabras clave: recreación, Educación Física, campos, políticas públicas, acceso a derechos.

Abstract: The research project “Public Recreation Policies in the Córdoba Province”, arises from the Chair Management and Policy Planning in Physical Education, Sports and Recreation of the Degree in Physical Education of the Provincial Córdoba University.

As the main purpose is to accompany the development of final Bachelor’s projects that are aimed at the analysis of Recreation public policy programs, this project focuses on filling a vacancy in the study of this subject in the province of Córdoba.

* Dr. Ciencias Sociales. Docente e investigador en Facultad de Educación Física. (Universidad Provincial de Córdoba). marcosgriffa@upc.edu.ar

** Lic. Educación Física. Docente e investigador en Facultad de Educación Física. (Universidad Provincial de Córdoba). gusjuego@yahoo.com.ar

*** Prof. Educación Física. Docente e investigador en Facultad de Educación Física. (Universidad Provincial de Córdoba). farjattveronica@gmail.com

Recibido: 31/08/20
Aceptado: 22/10/20



Esta obra está
bajo una Licencia
Creative Commons
Atribución – No
Comercial – Sin
Obra Derivada 4.0
Internacional.

In this article we propose to present the antecedents, problems, objectives and methodology for the study of recreational public policies, based on three exploratory inquiries under way. In a first stage, we will approach our look at socio-educational programs and recreational and sports policies that are developed in various contexts and localities in the province of Córdoba; through semi-structured interviews, non-participant observations and secondary sources (reports and management documents, regulations and budgets).

We hope that this research project, and the recently formed team that we integrate, will mean a contribution to the field, as well as provide some clues for the formulation of public policies aimed at recognizing and guaranteeing those rights related to access and enjoyment of recreational practices.

Keywords: recreation, Physical Education, fields, public policies, access to rights.

Introducción

El proyecto de investigación “Políticas Públicas de Recreación en la Provincia de Córdoba”, surge de la cátedra Gestión y Planeamiento de Políticas en Educación Física, Deporte y Recreación de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba. A los fines de acompañar el desarrollo de trabajos finales de licenciatura que tienen por objeto el análisis de programas de políticas públicas de recreación, este proyecto pretende cubrir una vacancia en el estudio de esta temática en la provincia de Córdoba.

Tal como sostiene Rico (2008), “el análisis de la política pública de recreación debería poder describir y explicar las causas y consecuencias de la actividad o inactividad en materia de recreación de los gobiernos”, así como también las relaciones conflictivas que se establecen entre la recreación, sus interdependencias con otros campos, con el estado y con el mercado.

Coincidiendo con Gomes y otros (2013), hacer efectivo el derecho a la recreación está directamente relacionado con la existencia de políticas públicas que atiendan a las diferentes necesidades de toda la población, con especial atención a los sectores más postergados.

Compartimos la afirmación de Reyes (2014) según la cual

la concepción de recreación que se pronuncie en el marco de la política pública, es sumamente importante en tanto revela su ideología y la direccionalidad de la práctica que ausculta, pero es, a la vez, la punta del iceberg de un tema que tiene grupos y concepciones encontrados en torno a

las ideas de cultura, formación, educación, democracia, política, modelo de país, etc. (p. 96)

Marcellino (1996, en Gomes et al., 2013) advierte que, a pesar de su relevancia para la calidad de vida de las personas, las políticas públicas recreativas son frecuentemente relegadas a un segundo plano, en el ámbito público y también en el académico.

Siguiendo a Osorio (2011) sostenemos que:

el campo de la recreación debe asumir la responsabilidad política y ética que le compete de cara a la legitimación política e integración social de las democracias. Esto demanda un reposicionamiento de la misma, más si se cuestiona su desempeño en el marco de la sociedad y al lugar de subalternidad en el que se le ubica desde una perspectiva de derechos. (p. 10)

Picco (2018) afirma que los estudios que se realizan en nuestro país sobre políticas recreativas sostienen, como tendencia general, que las desigualdades sociales estructuran oportunidades muy diversas en su alcance y su contenido. Existe también una tensión, que se encuentra presente en algunos programas, entre la recreación como derecho y la recreación como medio o estrategia de abordaje de otras problemáticas. Este autor sostiene que es necesario analizar los contenidos político-culturales de estas políticas, su grado de interdependencia o subordinación a otros derechos y su carácter sustantivo o instrumental para abordar otras necesidades.

Educación física, deportes y recreación como campos interdependientes

En la actualidad ya no es posible afirmar que la recreación es un “agente” o “medio” de la educación física, sino que es necesario comprenderlos como campos interdependientes, que deben ser pensados y problematizados en sus relaciones de hegemonía-subordinación, así como también en sus especificidades y procesos de autonomía (Bracht, 1996).

En los años setenta, de la mano del libro *Técnicas de recreación* del profesor Juan Carlos Cutrera, la formación de recreación de los profesores de Educación Física se ceñía sólo a clases instrumentalistas plagadas de actividades, sin ejes centralizadores, y que convertían la recreación en una especie de “recreo”. La tendencia a considerar al campo de la recreación como un simple “agente” o “medio” se trasladó a las políticas públicas que designan habitualmente a secretarías de estado, a direcciones, y/u otros organismos como Dirección de Deportes y Recreación, o como fue en nuestro país la Dirección Nacional de Educación Física y Recreación (DINEFyR).

En esa perspectiva la recreación era una especie de apéndice, una dimensión a lo sumo complementaria, si es que se trabajaba en ella. Por ejemplo, dentro de la DINEFyR, por muchos años se mezcló al deporte como espacio recreativo, cuando en realidad los torneos intercolegiales eran un espacio de deporte competitivo, que en algunos territorios, especialmente en la actual Área Metropolitana de Buenos Aires o Gran Buenos Aires, eran punta de lanza en la publicidad de las escuelas. Si bien la participación de la escuela pública en los intercolegiales era profusa, la mayoría de las escuelas privadas se preparaban para estar en los primeros puestos, y lo hacían con ofertas que se suponían “recreativas” en horario extraescolar.

La incorporación de la recreación dentro de direcciones de deportes y/o de educación física, hacía desconocer muchas veces aristas fundamentales que construyen el campo. En música habitualmente consistía en cantar algunas canciones sin darle entidad ni calidad a la propuesta, aparecía cuando había que “llenar” un espacio. Para las artes plásticas se le reservó un lugar llamado actividades estético-expresivas, que también eran un relleno que aparecía cuando en un día lluvioso no se tenía actividades corporales en el patio de la escuela, en la colonia de vacaciones (en Córdoba escuela de verano), o en algún momento “muerto” de un campamento.

Fueron pocas las experiencias en las que el campo de la recreación fue reconocido como tal en una relación de igualdad en la interdependencia con el deporte y la educación física, así como también con otros campos (cultura, educación, salud).

La recreación desde una perspectiva de derechos

Partiremos entendiendo a la recreación desde tres aspectos: antropológico, institucional y constitucional. En su aspecto antropológico la recreación es una práctica social y cultural que refiere a la satisfacción de la necesidad de disfrute, diversión y socialización. En su aspecto institucional, la recreación es un conjunto de prácticas organizadas, dirigidas, con determinados objetivos, métodos y propuestas (Gerlero, 2005; Mesa Cobo, 1999; Vilas, 2002; Waichman, 1993).

Un tercer aspecto, vinculado a los anteriores, es la recreación como derecho. Gerlero (2011) realiza un relevamiento sobre la presencia del derecho a la recreación consagrado en las constituciones de los países latinoamericanos. Allí reconoce que el derecho a la recreación no se circunscribe a los derechos laborales, como sucede con el derecho al descanso, al tiempo libre y las vacaciones de lxs asalariadxs. Entender a la recreación como derecho implica reconocer el rol del estado en su garantía y en su satisfacción a través de las políticas públicas.

Aunque en la Constitución Nacional de nuestro país, el derecho a la recreación no está reconocido explícitamente, sí aparece en el artículo 31 de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN), según el cual “los Estados partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente de la vida cultural y de las artes”. La república Argentina adhiere a la CDN al sancionarla como Ley N.º 23.849 en 1990, y en 1994 le otorga rango constitucional.

Pese a los avances a partir de la CDN, el Comité de los Derechos del Niño formuló en el año 2013 la Observación N.º 17 en la que expresa su preocupación por el escaso reconocimiento que los estados otorgan a los derechos contenidos en el artículo 31; que se traduce en la ausencia de inversiones, una legislación protectora débil o inexistente y la invisibilidad de lxs niñxs en la planificación a nivel nacional y local.

La Constitución de la Provincia de Córdoba, aprobada en el 2001, reconoce el derecho a la recreación en su artículo 56, donde expresa que “el Estado Provincial promueve actividades de interés social que tiendan a complementar el bienestar de la persona y de la comunidad, que comprendan el deporte, la recreación, la utilización del tiempo libre y el turismo”.

En la Argentina, aun reconociendo que a partir del 2003 se evidenció un importante avance en términos de inclusión social, no podemos desconocer que existe una amplia brecha entre las normas que garantizan derechos y su efectivo ejercicio (Aulicino et al., 2015). Los derechos vinculados al juego, a la recreación y a las prácticas corporales, aparecen contemplados en las políticas socioeducativas, que bajo distintas modalidades y orientados a diversos sujetos, ámbitos y contextos, han cobrado gran protagonismo en nuestro país y en nuestra provincia en las dos últimas décadas.

Antecedentes locales sobre políticas públicas de recreación

Son escasos los antecedentes de investigaciones de políticas públicas de recreación en la Argentina, así como también de producciones científicas, tal como lo señala el relevamiento realizado por Alejo Levoratti (2015) en las revistas académicas indexadas. En los últimos 15 años podemos destacar la investigación de Silvina Suarez (2006), quien en su tesis de posgrado analiza los discursos de los funcionarios respecto de las políticas recreativas locales en la ciudad de Neuquén. El estudio realizado por Suarez en el período 1999-2002 procuró conocer las orientaciones de las políticas recreativas locales y sus procesos de institucionalización, así como también el tipo de participación de los destinatarios.

La socióloga Ianina Tuñón (2013, 2014), por su parte, tiene una profusa producción de estudios vinculados a las políticas públicas y al estado de cumplimiento respecto de los derechos de las infancias a la educación y la recreación, a partir de la aplicación de una encuesta del Observatorio de la Deuda Social Argentina en los principales centros urbanos de nuestro país. Estos estudios revelan los accesos diferenciales según clase social a las prácticas recreativas y deportivas, y realizan un seguimiento del impacto de programas socioeducativos como Jornada Extendida, respecto a las mejoras en la permanencia escolar, así como también respecto a las “estructura de oportunidades” de recreación. En esta misma línea, se instala la investigación de Veleda (2013) que analiza, en otras dimensiones, las posibilidades de redistribución a partir de la extensión de la jornada escolar en el acceso a bienes culturales, entre ellos los bienes recreativos, fundamentalmente para los sectores más vulnerables.

En los últimos años, se destacan las investigaciones realizadas por Diego Picco (UBA-UNTREF) y Nicolás Carriquiriborde (UNLP). Picco (2018) desarrolla una in-

investigación sobre políticas recreativas y programas socioeducativos, en el marco de su tesis de Maestría en Política Social, actualmente en curso, realizando un análisis comparado de tres programas de distintas dependencias y jurisdicciones estatales, con el propósito de revisar las concepciones presentes y el modo en que incorporan estrategias y contenidos recreativos.

Carriquiriborde (2018), por su parte, en el marco de la investigación que lleva adelante en la Maestría de Educación de la Universidad Nacional de La Plata, analiza el programa socioeducativo denominado Centro de Actividades Infantiles (CAI) dependiente de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS), y los sentidos que otorgan a sus propuestas recreativas lxs profesores de Educación Física.

En Córdoba, no hay antecedentes de investigaciones sobre las políticas públicas recreativas. Los trabajos vinculados indirectamente a la temática son las investigaciones sobre programas socioeducativos como los Centros de Actividades Juveniles (Alterman y Flogino, 2005) y Jornada Extendida (Ferreyra, 2017; Michiut y Reinaudo, 2019), y el impacto positivo que el conjunto de estos programas ha tenido en la provincia de Córdoba (Senén González y Olmos, 2014).

Alterman y Foglino (2005) hacen foco en la tensión entre el tiempo libre y voluntario del Centro de Actividades Juveniles y el tiempo obligado y normado de la escuela; entre las reglas construidas por lxs jóvenes y las construidas por lxs adultxs; entre los contenidos que eligen los chicos para organizar un proyecto en el CAJ y los prescriptos por el currículo, entre otros. Ferreyra (2017), por su parte, hace un recorrido en el proceso y contexto de creación del programa Jornada Extendida, los fundamentos y logros de esta política en la provincia de Córdoba. Estos son algunos de los antecedentes de investigación, vinculados al campo, desarrollados en nuestro país y en Córdoba en las últimas dos décadas.

Una investigación en curso

Ante las escasas investigaciones sobre la temática, hemos conformado recientemente un equipo de investigación que reúne hasta el momento tres indagaciones exploratorias (trabajos finales de grado) en el campo de las políticas públicas recreativas en la provincia de Córdoba.

El trabajo de Chemes y Farjatt, indaga sobre los aportes del campo de la recreación al programa Centro de Actividades Juveniles, en tres instituciones educativas de nivel medio de la ciudad de Córdoba. A partir de este estudio, los autores se proponen analizar los fundamentos que refieren a la recreación expresados en los proyectos institucionales del programa, identificar el tipo de actividades que se proponen como “recreativas”, y describir los procesos de participación juvenil y su incidencia en la elección y desarrollo de estas propuestas.

Otro de los trabajos es el de Alcázar, Asis Agüero y O’Sullivan, quienes se proponen indagar en las concepciones y prácticas recreativas de los docentes de educación física que se desempeñan en el programa Jornada Extendida. Esta investigación procurará acercarse al desarrollo de esta política socioeducativa en dos escuelas públicas de nivel primario, una de ellas localizada en la Ciudad de Santa Cruz del Lago de la provincia de Córdoba, y la otra institución localizada en la Ciudad de Córdoba.

Un tercer trabajo es el de Corzo, Rodríguez y Sorin, quienes indagan sobre las políticas públicas recreativas y deportivas en las ciudades de Anisacate, Capilla del Monte y la Falda, del interior de la provincia de Córdoba. La problemática que impulsa esta investigación se vincula a la suposición de que los tres estados municipales, según un análisis apriorístico, no estarían respondiendo a demandas y problemas de las comunidades entre ellas la niñez y juventudes en cuanto a sus derechos al descanso, recreación y esparcimiento.

En este sentido surge la pregunta sobre cuáles son las características de las políticas públicas recreativas y deportivas destinadas a niñez y juventudes en dichas ciudades. A partir de los tres proyectos en curso, nos proponemos realizar indagaciones exploratorias, a través de entrevistas semiestructuradas a funcionarios, referentes y destinatarios, y observaciones no participantes en algunas instancias y prácticas en la implementación de los proyectos y programas que conforman las políticas. Utilizaremos como fuentes secundarias informes y documentos de gestión, normativas, presupuestos aprobados y ejecutados, así como también otras investigaciones realizadas.

En una primera etapa, acercaremos nuestra mirada a programas socioeducativos y políticas recreativas y deportivas que se desarrollan en diversos contextos y localidades de la Provincia de Córdoba.

Supuestos, interrogantes y desafíos

Como ya hemos señalado, la recreación estuvo signada a la subordinación a otros campos y problemáticas. El carácter deportivista, pedagógicista, “contenedor” o compensador, así como sus usos y subordinaciones a otros campos o propósitos, plantean nuevos interrogantes, tensiones y dilemas a las políticas recreativas de estos tiempos. En este sentido, reivindicar hoy el derecho a la recreación (y no sólo al deporte, a la actividad física, a la educación y a la cultura) supone un reclamo de autonomía, y se impone como una necesidad imperiosa para el crecimiento y consolidación del campo.

Si bien a nivel local en los últimos 30 años se ha construido una importante infraestructura para el desarrollo de prácticas deportivas y recreativas, pareciera que los programas municipales y provinciales siguen siendo pensados desde un paradigma de recreación deportivizada.

Otra de las sospechas es que las propuestas y modelos de gestión se diferencian según los diversos ámbitos, actores y contextos involucrados, y según sus grados de implicación en el proceso de la política pública. En este sentido, suponemos que la participación y actoría social de la comunidad organizada ha construido modelos diferenciales de gestión en la promoción del derecho a la recreación, permitiendo mayores niveles de articulación territorial y mayor grado de integralidad en el abordaje de necesidades y demandas sociales. Allí reside una de las claves para pensar la integralidad y universalización de las políticas recreativas como políticas de estado.

Para finalizar, esperamos que este proyecto de investigación, y el equipo de reciente formación que integramos, signifiquen aportes y brinden pistas para la formulación de políticas públicas encaminadas a reconocer y garantizar aquellos derechos vinculados al acceso y disfrute de prácticas recreativas.

Referencias bibliográficas

Alcázar, A., Asis Agüero, L. y O’Sullivan, T. (2020). Análisis de las presencias y ausencias de lo recreativo en las propuestas y prácticas de los docentes de Educación Física en el Programa Jornada Extendida de la Ciudad de Córdoba [trabajo final de licenciatura no publicado]. Facultad de Educación Física, Universidad Provincial de Córdoba (en prensa).

- Alterman, N. y Foglino, A. (2005). Los Centros de Actividades Juveniles. Balance de su operación como estrategia para mejorar la convivencia en las secundarias cordobesas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 669-692.
- Aucilino, C., Gerenni, F. y Acuña, M. (2015). *Primera infancia en Argentina: políticas a nivel nacional* (documento de trabajo N.º 143, serie Primera Infancia). Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1166.pdf>
- Bracht, V. (1996). *Educación física y aprendizaje social*. Editorial Velez Sarsfield.
- Carriquiriborde, N. (2018, 26-28 de noviembre). *Profesores y profesoras de Educación Física en programas socioeducativos* [ponencia]. VI Jornadas Nacionales de Investigadores/as en formación en Educación, Buenos Aires, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10566/ev.10566.pdf
- Chemes, L. y Farjatt, V. (en prensa). *Los aportes de la recreación al programa Centro de Actividades Juveniles en tres instituciones educativas de la ciudad de Córdoba* [trabajo final de licenciatura, Facultad de Educación Física]. Universidad Provincial de Córdoba.
- Corzo, M., Rodriguez, M., y Sorin, E. (en prensa). *Análisis de las políticas públicas municipales recreativas y deportivas destinadas a la niñez y las juventudes en las ciudades de Anisacate y La Falda de la provincia de Córdoba* [trabajo final de licenciatura no publicado, Facultad de Educación Física]. Universidad Provincial de Córdoba.
- Cutrera, J. (1993). *Técnicas de recreación*. Stadium.
- Ferreira, H. (2017). Más tiempo, experiencias diversas y otros espacios en la educación primaria: reflexiones en torno a la jornada extendida en la provincia de Córdoba, Argentina. En L. Mantilla, A. Stolkiner y L. Minnicelli (Comps.) *Biopolítica e Infancia. Niños, niñas e instituciones en el contexto latinoamericano* (pp. 305-332). Universidad de Guadalajara.
- Gerlero, J. (2005). *Diferencias entre ocio, tiempo libre y recreación: lineamientos preliminares para el estudio de la recreación* [ponencia]. I Congreso departamental de recreación de la orinoquia colombiana, Meta, Colombia. <http://www.redcreacion.org/documentos/cmeta1/JGerlero.html>
- Gerlero, J. (2011). La recreación como derecho constitucional en América Latina. Un estudio para reflexionar sobre el alcance de la recreación en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Recreación*, 1(1), 1-16. <http://funlibre.org/revistarecreacion.net/volumen-1/Gerlero,%20J.%20La%20Recreacion%20como%20derecho%20constitucional%20en%20America%20Latina.pdf>
- Gomes, C., Pinto, G., Elizalde, R. y Noronha, V. (2013). Políticas públicas de ocio y recreación: investigando la temática en el contexto de cinco maestrías latinoamericanas. *Revista Argentina de Economía y Ciencias Sociales*, 15(20), 73-93. https://grupootium.files.wordpress.com/2013/06/re-2013_07-gomesyotros.pdf
- Levoratti, A. (2015). Educación física, deporte y recreación en las políticas públicas. Un análisis de su inscripción en la agenda de temas de revistas científicas de Argentina, Brasil y Colombia (2004-2014). *Lúdica Pedagógica*, 21, 11-17.

- Mesa Cobo, G. (1999, 30 de septiembre-2 de octubre). *La recreación. Algo más que volver a hacer* [ponencia]. I Simposio de Investigación y Formación en Recreación, Pereira, Colombia. <http://www.redcreacion.org/documentos/simposioif/GMesa.html>
- Muchiut, M. y Rinaudo, G. (2019). Notas sobre el proceso de institucionalización de la extensión de la jornada escolar en una escuela primaria de la ciudad de Córdoba. *Cuadernos de Educación*, 17(17).
- Osorio, E. y Rico, C. (2011). *Diseño y evaluación de programas de Recreación*. Fundación Colombiana de Tiempo Libre y Recreación.
- Picco, D. (2018). Las políticas recreativas orientadas a la población adolescente en la Argentina. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 8(15 y 16).
- Reyes, A. (2014). Cultura de la recreación, democracia y conciencia política. *Revista Educación*, 23(44), 88-1113.
- Rico, C. (2008). *Tendencias contemporáneas y políticas públicas de recreación*. Funlibre.
- Senén González, S. y Olmos, A. (2014). De las políticas compensatorias a la ampliación de derechos: una década de proyectos y programas socioeducativos en la Argentina y en Córdoba. *Cuadernos de Educación*, 12(12).
- Suárez, S. (2006). La recreación en el discurso de las políticas locales. *Aportes y Transferencias*, 10(2), 69-82.
- Tuñón, I. (2013). *Inclusión educativa y estructura de oportunidades para la recreación. Niñez y adolescencia en la Argentina urbana*. Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. Universidad Católica Argentina. <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/investigacion/inclusion-educativa-estructura-oportunidades.pdf>
- Tuñón, I. (2014). Derecho al juego. *Entre el tiempo escolar, los amigos y el espacio público*. Boletín del Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. Universidad Católica Argentina.
- Veleda, C. (2013). Nuevos tiempos para la educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar. Buenos Aires: CIPPECy UNICEF.
- Vilas, F. (2002, 12 de octubre). *Conferencia central* [conferencia]. 5° Encuentro Internacional de Tiempo Libre y Recreación, Montevideo, Uruguay. <http://www.redcreacion.org/relareti/documentos/fvilas.html>
- Waichman, P. (1993). *Tiempo libre y recreación, un desafío pedagógico*. Ediciones PW.
- Cita sugerida:** Griffa, M., Coppola, G. y Farjatt, V. (2020). Políticas públicas de recreación en Córdoba. *Investiga+*, dossier Análisis de prácticas y experiencias pedagógicas, 3(3), 64-74. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a3n3_dossier.pdf

¿Qué sabemos sobre las condiciones del espectro autista? Formación e investigación en autismo: una deuda pendiente en la sociedad argentina

What Do We Know about Autism Spectrum Disorder? Training and Research in Autism: a Pending Work in the Argentine Community

Marisa S. Kowalczyk*

Resumen: Este artículo refleja una realidad educativa que nos afecta como sociedad: la insuficiente formación pedagógica en las condiciones del espectro autista y la ausencia de investigaciones y datos al respecto en Argentina. En contraposición, muchos otros países han desarrollado y estudiado la temática en profundidad. Una revisión histórica, el nacimiento del concepto, las características de la discapacidad y las metodologías pedagógicas utilizadas son elementos claves para tratar el tema. El informe refiere sobre la escasa formación en el área, tanto de carreras terciarias como universitarias en Córdoba, Argentina. Esta ausencia de especializaciones que profundicen en esta discapacidad repercute en la integración escolar de las personas con condiciones del espectro autista. Se desafía a la comunidad educativa a transitar el autismo, dejando de lado los mitos, fomentando la capacitación y reconociendo avances y metodologías empleadas en otros países para ahondar y experimentarlas en las prácticas educativas.

Palabras clave: autismo, condiciones del espectro autista, TEA, terapias ABA, TEACCH, inclusión, integración escolar.

Abstract: This article reflects an educational reality that affects us as a society: the lack of pedagogical training in the area of autism spectrum disorder and the absence of research and data in Argentina. A historical review, the beginning of the concept, the characteristics of the disability and the pedagogical methodologies are key points in this matter. This report digs into the lack of specialization in colleges and universities in Córdoba, Argentina. The shortage of teacher training has consequences for the mainstream of student with autism spectrum disorder. Our educational community is challenged to navigate autism, putting aside myths and getting new training, recognizing improvements and new methodologies used in other countries to deepen and experience them in our schools.

Keywords: autism, autism spectrum disorder, ASD, ABA therapy, TEACCH, inclusive education, mainstream.

Recibido: 29/08/20
Aceptado: 22/10/20



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

* Profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en Autismo y Terapias ABA.
marisakowal@yahoo.com

Introducción

Este informe surge por la necesidad de conocer, educar y visualizar una ventana dentro de la educación especial. En una exploración profesional en el campo del autismo, un sondeo personal y espontáneo orienta las indagaciones de este trabajo. La visita al Hospital Infantil de la ciudad de Córdoba, a centros terapéuticos privados, a escuelas primarias, diálogos informales con neurólogos, pediatras, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos, padres y otros actores de la comunidad empujan la curiosidad de comprender un proceso de desconocimiento en las estrategias educativas utilizadas para trabajar la condición del espectro autista en las aulas y como terapia individual. Las preguntas aparecen y reflexionando sobre esto, los cuestionamientos surgen. ¿Hay falta de concientización de la problemática del autismo? ¿Cómo se integran alumnos sin que exista capacitación formal? ¿Cuánto conocimiento se tiene del tema, de las estrategias, técnicas y metodologías para lograr aprendizajes en la población de estudiantes con autismo? ¿Existen orientaciones en las carreras de educación especial, psicología o psicopedagogía para trabajar con personas con condiciones del espectro autista? ¿Cuántos estudiantes con este diagnóstico están transitando las escuelas en Argentina, cuánta población hay en el país?

Para situar al lector en este campo de la educación especial, la historia de esta discapacidad sirve para entender los tiempos y procesos que cada región transita en la capacitación y desarrollo sobre ella. A continuación se realiza una breve reseña histórica del autismo como concepto, los mitos y las características que representa. También se abordan diferentes metodologías pedagógicas utilizadas en otros países. Posteriormente se busca encontrar las respuestas a los interrogantes que originan este escrito, desde la información públicamente disponible a partir de diferentes entidades estatales.

Un poco de historia

Para explicar el concepto del espectro autista, primero deberíamos hacer un breve recorrido por la historia mundial¹ para entender el proceso por el cual la pala-

¹ Los datos históricos se obtienen del trabajo realizado por Josep Artigas-Pallares e Isabel Paula (2012).

bra “autismo” se desarrolla en la comunidad científica. El término actual se debe a Leo Kanner (1943), tras publicar el artículo fundacional “Autistic Disturbances of Affective Contact” cuya traducción es “Trastornos autistas del contacto afectivo” (Artigas-Pallares y Paula, 2012). Este médico austríaco orientó su interés hacia la psiquiatría, y especialmente a las problemáticas infantiles. Fue seleccionado en 1930 para desarrollar, en el Hospital John Hopkins de Baltimore en Estados Unidos, el primer servicio de psiquiatría infantil en el mundo. Sus criterios que definían el autismo eran: aislamiento profundo para el contacto con las personas, un deseo obsesivo de preservar la identidad, una relación intensa con los objetos, la conservación de una fisonomía inteligente y pensativa y una alteración en la comunicación.

Por otro lado, casi al mismo tiempo en Alemania, Hans Asperger, también austríaco, fue contratado en el Hospital Infantil de la Universidad de Viena para trabajar lo mismo. Un año más tarde, en 1944, hizo una publicación con características muy parecidas a las de Kanner. La publicación de Asperger utilizaba también el término autismo (psicopatía autista). Los pacientes identificados por Asperger mostraban un patrón de conducta caracterizado por falta de empatía, ingenuidad, poca habilidad para hacer amigos, lenguaje repetitivo, pobre comunicación no verbal, interés desmesurado por ciertos temas y escasa coordinación motora.

El psicoanálisis, tendencia mayoritaria en tiempos de Kanner, acaparó un gran protagonismo durante el período en que se interpretaba el autismo. Bruno Bettelheim (1967) desarrolló su teoría a la que denominó “refrigerator mother” (madre nevera-madre heladera). Esta teoría sostiene que la madre rechaza la existencia de su hijo. A ello se añade la presencia de padres fríos, ausentes o de carácter débil. Bettelheim fundó la Orthogenic School, donde los hijos/as eran separados de sus padres. Pero en 1990 se suicidó y tras su muerte, aparecieron alegaciones respecto a la falsificación de credenciales académicas y acusaciones por abuso físico a pacientes internados en su escuela. Además, su teoría, con gran impacto en el psicoanálisis, quedó desmentida por la comunidad científica.

Sin embargo, la fuerte impronta de esta tesis psicológica recobró fuerza, y en algunas Universidades de Psicología se le dio prioridad. La permanencia de estos supuestos en muchos profesionales de la salud siguió con gran auge por varios años, a pesar de que, ya en 1990, se había comenzado a erradicar en otros países. Esto, de alguna manera, ha dejado secuelas en el tratamiento y desarrollo del autismo. Hoy, la falaz teoría de Bettelheim queda aún en algunos sectores del imagi-

nario colectivo, pero con el avance de la ciencia, sabemos que la atribución de las causas del autismo no se debe al vínculo materno.

En 1980 se incorpora el autismo en el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-III)². Se contemplaba como una entidad única, denominada “autismo infantil”. Para su diagnóstico se requerían seis condiciones, todas debían estar presentes. En los años 1994 y 2000 aparecieron el DSM-IV y el DSM IV-TR.P. En estos manuales se definieron cinco categorías de autismo: trastorno autista, trastorno de Asperger, trastorno de Rett, trastorno desintegrativo infantil y trastorno generalizado del desarrollo no especificado.

El DSM 5 (Psychiatric Association, 2013) sustituye la denominación de trastornos generalizados del desarrollo por la de Trastorno del Espectro Autista (TEA). Este cambio de apelativo tiene un alcance que va más allá de una simple adecuación semántica. No se han encontrado datos genéticos, neurobiológicos o cognitivos que permitan distinguir el trastorno autista, trastorno de Asperger, trastorno desintegrativo infantil y trastorno autista no especificado. El DSM 5 agrupa los criterios aludiendo al déficit persistente en los dominios de la comunicación y la interacción sociales en distintos contextos y con esto marca un cambio conceptualmente importante.

La falta de datos concluyentes sobre las causas del autismo por parte de los organismos y entidades que estudian el tema, de alguna manera, facilita el desarrollo de mitos sociales al respecto.

Algunos mitos

Un mito refiere a un relato tradicional que carece de veracidad. En este sentido utilizamos la palabra mito para aludir a relatos que en algunos casos, procedieron de la comunidad científica, pero demostraron ser falaces por no haber sido comprobados de manera científica.

²Se pueden encontrar todos los Manuales (DSM) en la siguiente página: <https://dsm.psychiatryonline.org/>

Uno de los mitos es que la causa del autismo se origina en las vacunas. Esta teoría toma fuerza debido a que muchos niños y niñas, justo al tiempo de ser vacunados, comienzan a retroceder en su desarrollo o mostrar signos del espectro autista. Esta coincidencia tiene la particularidad de que es cerca de los 2 años de edad cuando los padres comienzan a notar características atípicas en el desarrollo de sus hijos/as. Algunas investigaciones que se hicieron públicas al respecto, se descubrieron fraudulentas al no cumplir con el proceso del método científico. La Organización Mundial de la Salud (OMS) afirma que

los datos epidemiológicos disponibles demuestran de forma concluyente que no hay pruebas de una relación causal entre los TEA y la vacuna contra el sarampión, la parotiditis y la rubéola. Los estudios anteriores que señalaban una relación causal estaban plagados de errores metodológicos. (2019)

Tampoco se encontró relación con otras vacunas ni con el conservante tiomersal o de adyuvantes con aluminio.

Otros mitos que transitan aún en nuestro entorno hablan de la cura del autismo, los modos de alimentación o sus causas emocionales, responsabilizando al contexto familiar, que tiene sus bases en la teoría de la madre heladera. Estos relatos injustificados conllevan un riesgo y peligro que es importante explicitar para concientizar las fracturas en el tratamiento del espectro autista. Las expectativas, responsabilidades, compromisos y cargas emocionales que estas teorías infundadas crean en los padres, acarrear problemáticas en las terapias provistas para lograr avances en los aprendizajes de las personas con autismo.

Entonces, ¿qué causa el autismo?

En el Manual para los primeros 100 días, desarrollado en Estados Unidos por la fundación Autism Speaks para ayudar a familias a obtener información luego de obtener el diagnóstico encontramos la misma pregunta:

Así como existen diferentes niveles de gravedad y combinaciones de síntomas de autismo, también existen muchas causas probables. La mejor evidencia científica disponible indica que existe un potencial de que sean

varias combinaciones de factores las que causan el autismo; son múltiples componentes genéticos que puedan causar autismo por sí solos o posiblemente en combinación con la exposición a factores ambientales que aún están por determinarse. (2008, p. 4)

Está claro que la comunidad científica sigue investigando y que un mínimo porcentaje de casos en el que se identifica una causa genética no es suficiente para sacar conclusiones. El tener una persona con características físicas regulares, pero con comportamientos interactivos y comunicativos adversos, fruto de un desarrollo neurológico atípico, es lo que la comunidad científica sigue indagando.

Características

El trastorno del espectro autista (TEA) y el autismo son ambos términos generales para un grupo de trastornos complejos del desarrollo cerebral. Estos trastornos se caracterizan, en diversos grados, por dificultades en la interacción social, la comunicación verbal y no verbal y por conductas repetitivas. Con la publicación en mayo de 2013 de la quinta edición del *“perturbación de las funciones psíquicas y del comportamiento”*, de la Asociación Americana de Psiquiatría (DSM-5, Psychiatric Association, 2013), todos los trastornos del autismo se fusionaron en un único diagnóstico general de TEA. El término “trastorno” significa, según el diccionario de la Real Academia Española: *“perturbación de las funciones psíquicas y del comportamiento”*. En nuestra cultura la palabra “trastorno” tiene ciertas connotaciones por lo que el Programa Argentino para Niños, Adolescentes y Adultos con trastornos del Espectro Autista (PANAACEA) lo llama, en su página web, Condición del Espectro Autista (CEA). De esta manera establece sus principios y lo define del siguiente modo:

Se considera que las condiciones del espectro autista (CEA) son condiciones que afectan el desarrollo cerebral temprano, lo que trae consecuencias en las áreas de la comunicación, la interacción social, la conducta y el procesamiento sensorial. Las personas con CEA presentan cuadros clínicos sumamente heterogéneos, tanto en nivel de apoyo que necesitan (necesita apoyo, necesita apoyo sustancial, necesita apoyo muy sustancial), como en el nivel de lenguaje (sin habla, palabras sueltas, frases, fluencia verbal), el nivel cognitivo (discapacidad intelectual, inteligencia promedio, inteligencia superior), el perfil sensorial, el patrón de inicio de

los síntomas (progresivo, regresivo), los especificadores (p. ej., Frágil X, tipo Asperger, etc.), las características psicológicas y biológicas propias de cada individuo y los problemas médicos concomitantes (p. ej., problemas gastrointestinales, inmunológicos, metabólicos, etc.). Por esto mismo, se habla de un “espectro autista. (PANAACEA, s.f.)

La Red Espectro Autista³ también incorpora este remplazo de palabra aludiendo a “condición” en lugar de “trastorno”, en algunos de sus informes.

Algunas terapias y metodologías pedagógicas utilizadas en otros países son las que se profundizarán a continuación. Se torna imprescindible visualizar tratamientos y estrategias en las que se requiere capacitación e investigación para promover la investigación empírica en Argentina. Se ahondará en sólo dos programas, aunque se reconoce que existen muchos otros, que tienen más repercusión en otros países.⁴

Programa TEACCH

Las siglas que dan nombre al primer programa que revisaremos significan en español “Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas relacionados con la Comunicación” (Training and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children)⁵. Eric Schopler fue el cofundador y director del programa que tuvo lugar en la Universidad de Carolina de Norte. Schopler, en contra de la teoría según la cual la frialdad de la familia llevaba a los comportamientos autistas de los pequeños/as, quiso incorporar al contexto y la estructuración de este entorno como base para el aprendizaje y la enseñanza. La estructuración y organización del entorno se vuelve clave en esta metodología y se prioriza como técnicas educativas lo siguiente:

³ El grupo Red Espectro autista (REDEA) es una fundación que trabaja de manera voluntaria, la componen diversas organizaciones civiles, conformadas por padres, familiares, profesionales y personas con condiciones del espectro autista. Se puede encontrar más información en: <http://redea.org.ar/>

⁴ Otros programas: ESDM (Early Start Denver), Floortime (DIR), Intervención de Desarrollo de Relaciones (RDI) Integración sensorial, etc. Se puede encontrar más información en el “Manual de los 100 días” y en el “Consenso TEA” citados en la bibliografía.

⁵ Más información en la página oficial del programa: <https://teacch.com>

1. Información visual
2. Organización espacial
3. Concepto de finalización de la tarea
4. Rutinas preestablecidas y a su vez flexibles
5. Aprendizaje individualizado

Estas estrategias educativas son las que permiten al estudiante cierta tranquilidad, previsibilidad en lo que acontece durante la jornada escolar. A su vez apunta a las fortalezas de las personas con autismo: el aprendizaje visual, la rutina escolar, la dinámica específica de cada sujeto, las pistas y recursos utilizados para comunicarse e interactuar con su entorno. Así aumenta la comprensión y disminuye la distracción, dos de las problemáticas propias de la discapacidad.

Las agendas escolares, las ayudas visuales, los pasos a seguir indicados de manera minuciosa orientan el comportamiento del estudiante permitiendo la adaptación al aula. Esta metodología, aquí abreviada significativamente, implica una capacitación extensa en la que se estudia de manera detallada.

Terapias ABA

Las siglas ABA significan en inglés “Applied Behavior Analyst” que se traduce como Análisis del Comportamiento Aplicado. Esta rama de la psicología se centra en los principios que explican cómo se lleva a cabo el aprendizaje considerando el conjunto de relaciones entre los antecedentes, los comportamientos y las consecuencias. Cuando un comportamiento es seguido por algún tipo de refuerzo positivo, premio, motivación, etc., es más probable que se repita. En este sentido se han implementado muchas técnicas para aumentar los comportamientos apropiados socialmente y reducir aquellos que pueden causar daño o interferir con el aprendizaje de una persona con necesidades especiales. El análisis de comportamiento aplicado (ABA) es la utilización de estas técnicas y principios para lograr un cambio significativo en los comportamientos, de modo que se consiga una apropiación de aprendizajes y así se mejore la calidad de vida del individuo.

Si bien esta metodología proviene de la teoría conductista de Skinner de los años treinta, ha ido modificándose con los aportes de Loovas (1981), que demuestran datos certeros de un incremento sustantivo de los aprendizajes y habilidades sociales en esta población tan particular. Estas habilidades les permiten a las per-

sonas comunicarse, desarrollar habilidades sociales, de independencia, higiene, etc. Según la página de la fundación Loovas⁶ en España, el tratamiento ABA requiere (Loovas Foundation, 2015):

- a. Evaluación del niño previa al inicio del tratamiento.
- b. Un posterior diseño individualizado de la intervención.
- c. Establecimiento del tiempo del tratamiento.
- d. Formación específica de los/las terapeutas que desarrollan la intervención, así como de su entorno próximo (padres).

Los pasos son:

- a. El ensayo discreto (Discrete Trial). Es una técnica que parte la actividad en pequeños pasos para enseñar una habilidad o destreza.
- b. La presentación y la retirada de apoyos. Se le saca la ayuda para que el estudiante realice la actividad por sí mismo.
- c. La búsqueda de reforzadores efectivos. Se buscan motivadores que incrementen el incentivo creativo en el aprendizaje.
- d. Realización sistemática de registros. Se toman datos estadísticos que permite evaluar el programa, sus avances o retrocesos.

Este programa busca objetividad para lograr aprendizajes que le den autonomía a la persona con autismo. Si bien esta metodología requiere de una especialización, aquí se la presenta para dar un pantallazo generalizado y fomentar la curiosidad al lector para seguir interiorizándose en la misma. Existen en Argentina algunos centros y fundaciones⁷ que proveen estas terapias, pero aún las obras sociales no cubren el tratamiento específico.

Volviendo a las preguntas

El recorrido presentado permite comprender lo que sucede fuera del territorio argentino para así poder tomar decisiones educativas que aporten a la temática

⁶La fundación española lleva el nombre de Loovas en honor al Dr. Ivar Loovas quien en 1987 lleva a cabo investigaciones en la Universidad de Psicología de Los Ángeles, California. Crea este modelo de intervención en el que demuestra cómo las conductas de los niños con autismo son modificadas.

⁷Fundación ASEMCO en Buenos Aires y el Grupo Alter en algunas provincias del interior, Santa Fe, Paraná y países limítrofes.

en este país. Buscando respuestas a las preguntas iniciales retomamos algunas de ellas para dar datos de lo encontrado.

¿Es poca la población de personas con condiciones del espectro autista?

En la página web de la Sociedad Argentina de Pediatría se especifica la falta de una estadística nacional y se estima una prevalencia del 1 %, cinco veces más frecuente en varones que en mujeres. Se estima que 400.000 personas poseen condiciones del espectro autista. No se posee un número exacto de la cantidad de estudiantes que tienen este diagnóstico en las escuelas argentinas, tanto públicas como privadas, regulares o especiales; no hay datos contundentes.

En el documento publicado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos llamado *Identificación de la población con discapacidad en la Argentina: aprendizajes y desafíos hacia la Ronda Censal 2020*, elaborado en abril del 2019, se encuentran datos sobre discapacidad visual, auditiva, motora, mental-cognitiva, del cuidado de sí mismo, del habla y la comunicación. Se obtienen las estadísticas de una, dos o más dificultades. Podemos inferir que la población del autismo, en algunos casos, estaría dentro de dificultades cognitivas, en otros casos dentro del habla y la comunicación, también en el cuidado de sí mismo, o quizás dentro de la motora. Falta visualizar los problemas sociales, de comportamiento, de interacción, entre otros. Es decir, no hay datos certeros de la población de personas con condiciones del espectro autista.

¿Es falta de concientización?

El 2 de abril de cada año se celebra el Día Mundial de la Concientización del Autismo con el objetivo de generar acciones de reflexión y difusión sobre el diagnóstico y la intervención precoz. La Sociedad Argentina de Pediatría adhiere a este evento que acontece a nivel mundial. Los ciudadanos escuchan cada vez más sobre autismo, conocen que algunos utilizan imágenes visuales, que otros son “no verbales”, que los fuegos artificiales alteran su conducta, y quizás algunas cosas más. Pero aún existe mucho desconocimiento, y en algunos casos, se sigue volviendo a los mitos que aún perduran en el imaginario colectivo.

¿Es la falta de formación académica?

En la vida cotidiana escolar se escuchan las voces de los actores educativos según las cuales existe una obligación moral del cumplimiento de las leyes educativas⁸ desde el nivel inicial sumando la población de autismo en las aulas sin un número empírico que permita dar cuenta de la dimensión de lo percibido. Cada vez más se escuchan experiencias áulicas que manifiestan la ausencia de herramientas didácticas para hacer factible la integración. El trabajo escolar es desarrollado desde el sentido común, los docentes enfrentan las problemáticas conductuales, cognitivas y comunicacionales de estos estudiantes sin capacitación previa. En otros casos, se encuentran docentes autoformándose para afrontar este desafío.

Mediante la utilización de los recursos tecnológicos, explorando la diversidad de carreras y ofertas académicas con sus respectivos planes de estudios, dentro de la variedad de asignaturas, se encuentra un vacío en la capacitación profesional. Dentro del diseño curricular de nivel superior de Educación Inicial como de Educación Primaria sólo aparecen algunas palabras como “inclusión” o “integración de sujetos con necesidades educativas especiales”, y no se alude a las particularidades del autismo, ni dando herramientas didácticas para la integración escolar específica de esta población.

En carreras como Psicopedagogía y Psicología, tampoco se encuentra la temática del autismo en sí misma dentro de su plan de estudio, salvo en la Universidad Nacional de Córdoba en donde se encuentra como electiva no permanente la materia “El tratamiento del autismo (desde el psicoanálisis de orientación Lacaniana)”. Al leer su programa, vemos que este no coincide con lo que la comunidad científica hoy dice sobre esta condición. Dentro del diseño curricular del profesorado y en carreras universitarias de Educación Especial, se especifica la formación con orientación en discapacidad intelectual.

En este, no obstante, no se encuentra el espectro autista; podría inferirse dentro del campo de formación específica de la neuropsicología del desarrollo o multidisciplinaria, sin embargo, no se halló el término “autismo” o “trastorno generalizado del desarrollo” o algún otro término que incluya la condición. Si bien se ubica la asignatura Educación Inclusiva en el plan de estudio, no es suficiente

⁸ Resolución Nacional 174/12 y resolución provincial 667.

para abarcar el amplio y diverso espectro autista. El número de personas con esta discapacidad, 1 de cada 160 a nivel mundial (OMS, 2019), es sin dudas, una importante estadística para tan escasa formación profesional.

Al no tener datos concretos en Argentina, la problemática se vuelve invisible. En las carreras de Educación Especial están las orientaciones dedicadas a ciegos y disminuidos visuales, sordos e hipoacúsicos y a la discapacidad intelectual. Aquí hay que enfatizar que gran porcentaje de personas dentro del espectro no tiene discapacidad intelectual, más bien sus dificultades se agudizan en la comunicación, interacción y comportamiento social.

Buscando la relación entre el autismo y la discapacidad intelectual se encontraron datos estadísticos reportados en este año 2020 por el Centro de Control y Prevención de Enfermedades (CDC) del gobierno de los Estados Unidos. El CDC (s.f.) menciona que el 34% de la población con autismo tiene discapacidad intelectual con un IQ (intellectual quotient) menor a 70, un 25% está en el borde con un IQ que ronda entre los 71 y 80, y un 44% de los resultados son promedio o por encima de 85. Si bien los tests de inteligencia son en muchos casos cuestionados, y en este caso, no pueden dar datos certeros de las capacidades intelectuales de las personas con autismo, podemos, al menos, tener un estimado de la población del espectro autista que no posee discapacidad intelectual.

El 44% tiene una inteligencia promedio o mayor a la media. Esta población que no muestra problemas cognitivos, pero sí deficiencias significativas en otros dominios, son los que el ámbito de formación profesional desconoce totalmente. Sabemos que las dificultades se enfatizan en el área de comunicación y en la interacción social y que tienen dificultades conductuales importantes para adaptarse a las reglas y normas sociales. Algunos cursos de posgrado, cursos de capacitación de la red de formación docente y también una diplomatura de la FLACSO atienden la temática. Pero, principalmente, son las organizaciones sociales sin fines de lucro como el PANAACEA, REDEA, APADEA, CEUPA, Fundación Brincar, Fundación Visibiliza, Asociación Asperger Argentina, TGDPadresTEA, en las que, la combinación de esfuerzos de padres y profesionales, satisface la urgente necesidad de formar y capacitar profesionales que actualmente atienden y se

encuentran en el sistema trabajando con personas con condiciones del espectro autista.⁹

¿A qué se debe este vacío dentro de la formación y la investigación en nuestro país?

Muy difícil encontrar las respuestas a la pregunta por la falta de formación e investigación, pero determinados elementos permiten inferir ciertas explicaciones que, de alguna manera, fueron dejando espacios inconclusos en el que se llega a un 2020 con una epidemia paralela sin recursos y explicaciones en las prácticas áulicas. En un año de tanta reflexión sanitaria, ambiental, económica, educativa y social es momento de revertir vacíos para llenarlos de contenido e invitar a la comunidad educativa a formarse e investigar en nuestro país.

En agosto del 2019 la Secretaría de Gobierno y Salud, dependiente del Ministerio de Salud y Desarrollo Social, publica el “Consenso TEA”. Documento que explicita recomendaciones para el diagnóstico precoz, para la definición del espectro autista, para los criterios diagnósticos para la confirmación del TEA y propone plan del tratamiento, metodología y seguimiento. Es decir, que es recién a fines del 2019 cuando se logran acuerdos institucionales, con diferentes profesionales de la salud, para dar forma al concepto de una discapacidad que estaba y está presente en la sociedad argentina, y por muchos años ausente en la formación profesional de la comunidad a cargo. Esto es muy reciente y de alguna manera revierte el vacío y, por lo tanto, entusiasma la apertura de esta nueva ventana para transitar nuevos caminos y empezar a formar a las futuras generaciones de profesionales.

A partir de las metodologías y estrategias utilizadas en el aula se vuelve urgente poner en práctica técnicas estudiadas en otros contextos e investigar su adaptación en el nuestro. Pero seguir con un vacío pedagógico y una impronta en los mitos, desatiende la problemática actual que experimentan los docentes en las escuelas. La investigación, la formación y la capacitación desde los sistemas educativos oficiales es una deuda pendiente en la que se tiene que comenzar a transitar en este desafío de atender a una población que hoy necesita ser visibilizada.

⁹ Si bien se ha enumerado muchas de las fundaciones que han ido surgiendo a través de los años, se quiere recalcar que han surgido por la ausencia de formación desde los organismos estatales. Esto muestra el vacío desde la educación formal.

Referencias bibliográficas

- Artigas-Pallares, J. y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq.*, 32(115), 567-587. [10.4321/S0211-57352012000300008](https://doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008)
- Asperger, H. (1944). Die "autistischen Psychopathen" im Kindesalter. *Archiv fur Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76-136.
- Autism Speaks. (2008). *Manual para los primeros 100 días. Un manual para ayudar a las familias a obtener la información crítica que necesitan durante los primeros 100 días luego de un diagnóstico de autismo*. Autor. <https://www.autismspeaks.org/sites/default/files/2018-10/manual-de-los-100-dias.pdf>
- Bettelheim, B. (1967). *The Empty Fortress: Infantile Autism and the Birth of the Self*. The Free Press.
- Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades. (s.f.). *Trastornos del espectro autista (TEA)*. Consultado el 15 de agosto del 2020. <https://www.cdc.gov/ncbddd/Spanish/autism/index.html>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2019). *Identificación de la población con discapacidad en Argentina: Aprendizajes y desafíos hacia la Ronda Censal 2020*. Autor. https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/publicaciones/discapacidad_ronda_censal_2020.pdf
- Kanner L. (1943). Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child*, 2, 217-250. <http://simonsfoundation.s3.amazonaws.com/share/071207-leo-kanner-autistic-affective-contact.pdf>
- Loovas, I. O. (1981). *Teaching Developmentally Disabled Children: The Me Book*. Department of Psychology. University of California.
- Loovas Foundation. (2015, 9 de junio). *¿Qué es el método ABA? ¿Cómo funciona? Aquí os acercamos una breve introducción*. <https://lovaasfoundation.es/es/blog/26-blog-general/391-%C2%BFqu%C3%A9-es-el-m%C3%A9todo-aba-%C2%BFc%C3%B3mo-funciona-aqu%C3%AD-os-acercamos-una-breve-introducci%C3%B3n.html>
- Organización Mundial de la Salud. (2019, 7 de noviembre). *Trastorno del espectro autista*. Organización Mundial de la Salud. Centro de prensa. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- PANAACEA. (s.f.). *Espectro autista*. Consultado el 23 de diciembre del 2020. <https://www.panaacea.org/espectro-autista/deteccion-temprana/>
- Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5a edición). Autor. <https://dsm.psychiatryonline.org/>
- Secretaría de Gobierno y Salud. Ministerio de Salud y Desarrollo Social. (2019). *Consenso sobre diagnóstico y tratamiento de personas con trastornos del espectro autista*. Autor. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/consenso-tea.pdf>
- Cita sugerida:** Kowalczyk, M. (2020). ¿Qué sabemos sobre las condiciones del espectro autista? Formación e investigación en autismo: una deuda pendiente en la sociedad argentina. *Investiga+*, dossier Análisis de prácticas y experiencias pedagógicas, 3(3), 75-88. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a3n3_dossier.pdf

Introducción a la definición de un protocolo general de búsqueda, revisión y análisis de la literatura sobre el estado de la investigación en arte y diseño en instituciones universitarias

Introduction to the Definition of a General Protocol of: Search, Revision and Analysis of the Literature about the State of Research in Arts and Design at Universities

David Martín Rincón*

Resumen: El contexto post pandemia planteará nuevos desafíos sobre el desarrollo local y regional en el que la construcción de conocimiento como respuesta a las nuevas demandas de la sociedad requerirá del pilar de investigación que integra la estructura de la Universidad Provincial de Córdoba; ello nos interpela en la reflexión continua sobre las prácticas en torno a la investigación en nuestras disciplinas. La investigación en arte y diseño es una ciencia en construcción que requiere pensar en propios diseños metodológicos, asumiendo lo complejo y procurando el desarrollo de competencias integradas a formatos curriculares.

El presente se constituye en un avance a partir de la pregunta: ¿cómo abordan las universidades – principalmente públicas- dentro de sus currículas de investigación de grado y de posgrado, el aporte disciplinar del Arte y Diseño?

Sobre el desarrollo de una estrategia metodológica se elabora un protocolo para sistematizar búsquedas y análisis bibliográficos en relación a un universo de variables tema/ problemas con la finalidad de asistir en el proceso de construcción de estados del arte para las instancias de investigación iniciales de la FAD.

El procedimiento comprende tres etapas: a) el protocolo para la búsqueda, selección y síntesis de bibliografía; b) el análisis de contenido y la identificación de temas y c) la valoración e identificación de las variables motrices -con la asistencia del análisis estructural- sobre las que debe enfocarse la cuestión.

Los resultados obtenidos definirán de manera más precisa los posibles temas a problematizar en el campo disciplinar, reduciendo el sesgo.

Palabras clave: investigación en arte y diseño, estrategias metodológicas, universidad, estado del arte, competencias, trabajos finales.

Abstract: The post pandemic scenario, will propose new development over local and regional achievements, in which the knowledge construction as a response to the new society demands will require of the investigation pillar in the Universidad Provincial de Córdoba

* Magíster Arquitecto. Docente de Facultad de Arte y Diseño. (Universidad Provincial de Córdoba). davidr@upc.edu.ar

Recibido: 31/08/20
Aceptado: 22/10/20



Esta obra está
bajo una Licencia
Creative Commons
Atribución – No
Comercial – Sin
Obra Derivada 4.0
Internacional.

structure; this challenges us into a continuous reflection about the practices related to the investigation in our disciplines.

The investigation about Art and Design is a science under construction that requires thinking about own methodological designs, assuming the complex and searching for the development of integrated competences to curricular formats.

It constitutes in an advance starting with the question: ¿how do universities approach - mainly public ones - in their grade and post grade investigation curricula, the discipline input of Art and Design?

About the development of a methodological strategy, a protocol is elaborated to systematize bibliographic searches and analyses related to a universe of variables topics/problems, with the object of assisting the construction process of states of the art for the initial FAD investigation instances.

The procedure includes three stages: a) the protocol for the bibliographic search, selection and synthesis; b) The content analysis and the topics identification and; c) the identification and assessment of the moving variables – with the assistance of the structural analysis – about the ones must be the issue focused.

The obtained results will define in a more precise manner the possible topics to be issued in the disciplinary field, reducing the bias.

Keywords: investigation in art and design, methodological strategies, university, state of art, competencies.

La Facultad de Arte y Diseño (FAD) es una de las cuatro facultades que componen la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). La UPC se constituye por Ley de la provincia de Córdoba N.º 9375 y su modificatoria, Ley N.º 10206, con los alcances de la Ley Nacional N.º 24521 -de Educación Superior- y la Ley N.º 9870 de Educación de la provincia de Córdoba, o las que en el futuro las sustituyeren, en tanto sus disposiciones resulten compatibles con la autonomía de la Provincia. Actualmente la UPC se encuentra en proceso de normalización, Ley Provincial N.º 10704.

En la estructura de la UPC está contemplada y en funcionamiento la Secretaría de Posgrado e Investigación, articulada, en el caso de la FAD, con la respectiva Secretaría de Investigación de Facultad.

Inicialmente la Resolución Rectoral N.º 104/14, ante la implementación de los Ciclos de Complementación Curricular- Tramos de Licenciatura (CCC) resolvió el formato de los trabajos finales de investigación (TFL) de las diferentes licenciaturas en la UPC. Los TFL fueron concebidos como el resultado de una investigación articulada a un proceso de aprendizaje de contenidos curriculares y como requi-

sito del plan de estudio para el otorgamiento del título, a través de la elaboración de estrategias metodológicas específicas acordes a la construcción del problema [disciplinar]. Se dispuso, así, sobre diferentes opciones temáticas inscriptas en programas radicados y formuladas bajo líneas de investigación prioritarias de la UPC para el período 2014- 2016. Estas se constituyeron en:

- a. Ciencia, tecnología y arte para el desarrollo local y regional con inclusión local.
- b. La Universidad como objeto de investigación.

En la FAD, a partir del año 2015 y sobre la base de la Res. 104/14 se avanzó en un formato de líneas y sublíneas de investigación en diseño formuladas en el marco de la definición de las líneas prioritarias de investigación de la Universidad, intentando reunir el estado de discusión sobre el trinomio ciencia-investigación-diseño y sobre el supuesto de que la investigación concerniente al Diseño constituye actualmente uno de los temas fundamentales de debate en diferentes ámbitos del saber, asumiendo que el diseño es una ciencia en construcción, así como que no puede pensarse hoy el diseño sin investigación¹. Sobre este sentido, Ariza (2012 citado en Carrillo Quiroga, p.2, 2015) sostiene que “la investigación en el área del diseño se encuentra todavía en medio de muchos debates debido a los temas metodológicos y epistemológicos”.

Los dos ejes establecidos por la Universidad se desplegaron, en la FAD, entre tres líneas prioritarias- Investigación *para* el diseño, *sobre* el diseño y *a través* del diseño- con sublíneas, aún en construcción, surgidas de la caracterización e intereses dentro de las producciones académicas y articuladas desde la malla curricular. Actualmente se encuentra vigente la Resolución Decanal 029/2020 que establece los formatos de TFL para la FAD; es así que desde este ámbito es que se pretende aportar con el desarrollo de estrategias metodológicas para avanzar en la consolidación de las competencias, procedimientos, procesos y formatos de investigación.

En el presente aislamiento preventivo, el sistema educativo universitario ha garantizado el funcionamiento del mecanismo de los tres pilares básicos -formación, investigación y extensión- con los avatares propios de la crisis, gestionando

¹ Según Documento Unificado de TFL para la FAD (2015).

las acciones desde las propias estructuras institucionales. Desde el Comité Nacional en la Ciencia y la Tecnología - (CECTE 2020), se afirma que este contexto "ha puesto en foco y revalorizado a la ciencia ante la sociedad. [...] la magnitud del esfuerzo que la comunidad científica global está realizando puede medirse en la cantidad de publicaciones: algunas decenas de miles desde enero, duplicándose cada 20 días".

Las universidades públicas y entre ellas las que comprenden dentro de sus currículos la formación de los diseñadores, se encontrarán a corto y mediano plazo ante el desafío de formar, afrontar, aportar y colaborar sobre las nuevas problemáticas sociales, culturales políticas y económicas por medio de la construcción de nuevo conocimiento.

Uno de los pilares señalados -la investigación de grado y de posgrado- se encuentra ante el desafío de aportar nuevos sentidos a nuestra Universidad constituyéndose en una oportunidad para pensar espacios de reflexión sobre los modos de construcción de la investigación en Arte y Diseño. Beckman y Hensel (2009, p.40) definen a la investigación de pregrado como una indagación realizada por un estudiante universitario que hace una contribución intelectual o creativo original a la disciplina en tanto en el posgrado la experiencia en investigación aporta a "la reflexión sobre cómo investiga un/a creador/a en el campo de las artes [y el diseño] [para] definir con más precisión las particularidades de lo que implica investigar [...] guiado por la práctica" (Silva-Cañaverl, 2016).

Según Gray & Malins, (2004), a diferencia de otras disciplinas, donde predomina la lógica formal y el pensamiento en serie, los artistas y diseñadores suelen ser pensadores visuales y laterales. En nuestro dominio sabemos que no hay certezas, ni respuestas "correctas", ni soluciones simples, ni objetividad absoluta. Todos los puntos de vista son admisibles, muchas interpretaciones son posibles. Se alientan diferentes "formas de ver"; la ambigüedad del lenguaje visual es fortaleza, fascinación y razón para la persistencia de las prácticas visuales (p.40). No obstante ello, los mismos autores sostienen que se debe animar la investigación formal porque contribuye a la investigación rigurosa de la práctica fomentando nuevos desarrollos y nuevos roles para los profesionales (p.39).

Tal lo expresado se asume que, en algunos aspectos, la investigación en Arte y Diseño está en desarrollo, así como las líneas y áreas de investigación, por lo que las "revisiones contextuales" o revisiones de literatura pueden aportar para su

mejor definición y articulación con la práctica del diseño, posibilitando un mejor relacionamiento con otras disciplinas. Desde la mirada de Caro-Gutiérrez, Rodríguez-Ríos, Calero, Fernández-Medina, Piattini (2005), la gran mayoría de las investigaciones debieran comprender la revisión de la literatura, aunque no se constituyan como el objetivo final sino como un modo de imponer el estado del arte del tema a abordar. En los proyectos de fin de carrera, la revisión de literatura, puede ser el objetivo central y un estado del arte la base para otro proyecto de carrera o proyecto mayor.

El presente trabajo se constituye en un avance sobre una revisión bibliográfica o documental, proponiendo una estrategia metodológica sobre un protocolo, que toma algunos aspectos aportados por las denominadas revisiones sistemáticas de literatura incorporando el análisis de contenido de fuentes primarias y situado en el ámbito de la investigación descriptiva con la asistencia del análisis estructural para definir y ponderar variables de trabajo. La finalidad es, desde los resultados obtenidos, empezar a construir un estado del arte en torno a la cuestión de la investigación de formación de grado y, con sus futuras articulaciones, al posgrado en la FAD e instituciones universitarias -particularmente públicas- que comprenden en su currícula las competencias en diseño de sus graduados. Este proceso puede, con las adaptaciones pertinentes a las diferentes disciplinas del diseño, constituirse en una alternativa metodológica para las revisiones de literatura.

La construcción del estado del arte, a decir de Vargas & Calvo (1987, citado en Guevara Patiño, 2016), consistirá en superar el inventario del contenido de las fuentes, procurando la razón de ser de este ejercicio investigativo que es lograr una reflexión profunda sobre las tendencias y vacíos en un área o tema específicos.

Las preguntas que se plantean ante la búsqueda inicial de documentos primarios son:

- ¿Qué tipo de antecedentes existen que permitan la construcción de un estado del arte en relación a las particularidades que adquiere la investigación en las universidades donde se imparten las carreras afines al diseño?

Este estudio -basado en investigación documental sobre artículos de revistas científicas-, plantea, en una primera instancia, definir categorías de análisis,

como dimensiones generales, sobre los abordajes curriculares e institucionales de investigación de grado y posgrado en [Arte] y Diseño en el ámbito de la Educación Superior, clasificando conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico con significado. Estas categorías y códigos, se establecieron a priori en relación al problema y otras fueron surgiendo a lo largo de la revisión.

Un objetivo particular es indagar sobre el rol de la vinculación institucional en la formación y competencias en investigación del estudiante de nivel superior pero también, tal como refiere Brew & Mantai (2017), a las competencias dentro del currículo visible u oculto de la institución.

Un protocolo de revisión es un trabajo sistematizado que requiere preliminarmente de una planificación. En una primera etapa, en el presente, se trabaja con un procedimiento estandarizado a fines de objetivar y convertir en datos los contenidos de los documentos analizados por medio de matrices que ayudan a clasificar categorías conceptuales, facilitando su análisis e interpretación.

Desde los objetivos del proyecto se plantean una serie de preguntas de investigación que guían la revisión de la literatura con la finalidad de sentar las bases de un estado de la cuestión; es por ello que se recopilan y organizan los datos y resultados sobre una estructura que permita orientar el conocimiento que se establece alrededor del tema.

El trabajo se basa en el análisis de contenido de fuentes de primera categoría y pertinentes al objeto de estudio- como criterios de relevancia- donde se opera con las ideas y datos que de allí se deducen, presentando un informe que se constituirá en el punto de partida desde donde se orientará la investigación. Las preguntas de investigación que guían la revisión bibliográfica, una vez efectuada la búsqueda, se formulan en torno a recabar información sobre los siguientes tópicos:

- ¿Cómo abordan las universidades públicas dentro de sus currículos de investigación de grado y de posgrado, el aporte disciplinar del [Arte] y Diseño?
- ¿Qué vinculaciones, roles y ámbitos institucionales articulan sobre estos aspectos?
- ¿Qué conclusiones preliminares se pueden esbozar a partir de los resultados obtenidos en la presente revisión?

Se identifican -en función de analizar sobre cada uno de los casos que provee la sistematización de la literatura- los aspectos que se detallan en Tabla 1 a la vez que se indaga y se deja abierta la posibilidad de incorporar nuevas conceptualizaciones que provean insumos a la presente. Este proceso se lleva delante de la siguiente manera:

Método

El proceso comprende tres etapas: 1) el protocolo para la búsqueda, selección y síntesis de bibliografía; 2) el análisis de contenido y la identificación de temas y 3) la valoración e identificación de las variables motrices sobre las que debe enfocarse la construcción del estado del arte.

1) El protocolo para la búsqueda, selección y síntesis de bibliografía

I.1. Se diseña una estrategia de búsqueda, que definirá un protocolo, para obtener el mayor número de referencias relacionadas con la temática. Esto se constituye con:

a) Una definición de términos y elaboración de una cadena de búsqueda que se construye enlazando operadores booleanos "AND" resultando la siguiente:

dificultades en proyectos de investigación de graduación and dificultades para formular el problema de investigación and revisión de literatura and estado del arte and investigación en diseño

Esta búsqueda arroja una serie de resultados tal como puede consultarse en punto I.2.

b) Recursos que abarcan bibliotecas digitales para búsquedas sobre artículos de habla inglesa y española relacionados con la cadena definida. Se consultó por medio del buscador académico Google Scholar que toma registros de sitios donde la información es de libre acceso y de bases de datos que cuentan con la aprobación de los editores. También se examinó la base de datos Wiley Online Library que registra publicaciones indexadas

c) El período de tiempo a ser cubierto por la revisión se extiende entre 2005 y 2020, eventualmente puede incorporarse algún artículo relevante de una fecha anterior.

d) La identificación de los campos de investigación, conceptos y métodos de análisis en que se basa en la lectura del resumen y conclusiones de cada uno de los artículos analizados.

1.2. El proceso de selección de artículos y sus criterios de inclusión/exclusión procura abordar los temas comprendidos en las preguntas. Efectuada la lectura de los resúmenes obtenidos por medio de la estrategia de búsqueda, los artículos se seleccionan –o no- para ser incluidos o excluidos. La selección final de los documentos se procesó por un revisor que decide si el artículo cumple con los criterios establecidos. Se incluyen artículos originales que encuadren dentro de los aspectos comprendidos en Tabla 1. Otro recurso de inclusión comprende las palabras clave lo más precisas a los fines de la búsqueda. Una primera búsqueda en español en el buscador Google Scholar arrojó 15300 resultados- La cadena de búsqueda resultante es la que se transcribe a continuación:

https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&as_ylo=2015&as_yhi=2020&q=Dificultades+en+proyectos+de+investigaci%C3%B3n+de+graduaci%C3%B3n+and+dificultades+para+formular+el+problema+de+investigaci%C3%B3n+and+revisi%C3%B3n+de+literatura+and+estado+del+arte+en+dise%C3%B1o+and+investigaci%C3%B3n+en+dise%C3%B1o&btnG=

En una segunda búsqueda- y en idioma inglés- las palabras clave y los criterios de inclusión fueron los siguientes:

difficulties graduation research projects & difficulties in formulating the research problem & literature review & state of art & research in design

Siendo el enlace de la cadena de búsqueda que conduce a los resultados en este idioma:

https://scholar.google.es/scholar?start=0&q=difficulties+graduation+research+projects+%26+difficulties+in+formulating+the+research+problem+%26+literature+review+%26+state+of+art+%26+research+in+design&hl=es&as_sdt=0,5&as_ylo=2015&as_yhi=2020

Aquí las referencias llegan a 17300 resultados. Se hace una segunda búsqueda ajustando los términos. Una segunda instancia más refinada de búsqueda en español arrojó 465 resultados. Se ajustaron las palabras claves y los criterios de inclusión y exclusión. Se utilizaron –para esta ocasión- operadores booleanos AND y NOT (este último de exclusión) lo que produjo un resultado más acotado con la temática quedando definida la cadena de búsqueda de la siguiente manera:

investigación grado sobre diseño and revisión sistematizada literatura and problema and dificultad tesis and estado cuestión -enfermería -salud -agronomía -agricultura -secundaria -niños -marketing -economía -antropología -psicología -primaria

El criterio de exclusión (NOT) de las palabras claves tiene que ver con temas y disciplinas no relacionados con la presente. El período de revisión es el mismo que el señalado en el punto 1.1.c). El enlace que direcciona esa búsqueda es el que se transcribe a continuación:

https://scholar.google.com/scholar?as_q=investigaci%C3%B3n+grado+sobre+dise%C3%B1o+and+revisi%C3%B3n+sistematizada+literatura+and+problema+and+dificultad+tesis+and+estado+cuesti%C3%B3n&as_epq=&as_oq=&as_eq=enfermer%C3%ADa+salud+agronom%C3%ADa+agricultura+secundaria+ni%C3%B1os+marketing+econom%C3%ADa+antropolog%C3%ADa+psicolog%C3%ADa+primaria&as_occt=any&as_sauthors=&as_publication=&as_ylo=2015&as_yhi=2020&hl=es&as_sdt=0%2C5

1.3. La selección de los artículos -fuentes primarias-, sobre el tópico que guía la investigación se organiza en torno a los temas principales incluidos en los objetivos. El protocolo de revisión y síntesis se organiza definiendo a las unidades de análisis según categorías y de la siguiente manera:

Tabla 1. Protocolo de revisión y síntesis de los artículos seleccionados para análisis.

Análisis de artículos:
<ul style="list-style-type: none"> • Título, autores • Breve descripción conceptual/resumen. • Norma de revisión: artículo, actas, tesis, documento; etc • Estrategia de búsqueda (solo para revisiones sistemáticas)
Problematización/Fundamentos/ Justificación (del artículo/revisión):
<ul style="list-style-type: none"> • Hipótesis • Objetivos • Preguntas
Enfoques:
<ul style="list-style-type: none"> • Teorías. Campos generales de conocimiento.
Ámbito de análisis y actores institucionales:
<ul style="list-style-type: none"> • Situación problemática particular/general y/o problema planteado • Competencias: como conocimientos, destrezas y habilidades que desarrolla una persona sobre el contexto. La ideación y la capacidad para encontrar nuevos problemas o explorar nuevos métodos para mejorar la calidad de la vida. Como construcción del conocimiento con la finalidad de solucionar problemas de la sociedad. • Vinculación y pertinencia curricular • Integración entre investigación y enseñanza.
Diseño y estrategias metodológicas:
<ul style="list-style-type: none"> • Dimensiones • Metodología/ Instrumentos metodológicos • Acciones propuestas/ estrategias/ recomendaciones/ indicadores/ criterios/ lineamientos
o Estrategia de gestión y extracción de datos:
<ul style="list-style-type: none"> • Conceptos o ideas como insumos • Lectura de cada artículo que extrae información sobre: comunidad o localidad, efectos y consecuencias de las contribuciones (aplicaciones directas, estrategias, criterios, metodologías, técnicas, áreas de investigación, etc.). Comprensión de marcos de trabajo, características de un modelo, etc. • Para el análisis de los instrumentos se extraen los datos y se clasifica la información en tablas de evidencia o el instrumento gráfico obtenido que contenga el tipo de variable que mide la base conceptual o empírica para la generación de los ítems, la descripción del instrumento y sus normas de aplicación (número de preguntas o ítems, tipo de actividades y nombre de las dimensiones o subescalas, tiempo de recuerdo, forma, tiempo de administración y medida obtenida). • Se resalta sobre su impreso o pdf, su contenido más relevante a la investigación codificando con colores los aspectos (patrones) comunes a saber: dimensiones (gris); problemas/ vulnerabilidades (azul); indicadores/ criterios/ lineamientos (rojo); metodologías/ métodos/ técnicas/ herramientas (amarillo); recomendaciones/ propuestas/ acciones (verde); objetivos (morado); conceptos (naranja), preguntas (rosa).
o Resultados: obtenidos y/o esperables
o Términos y cadenas de búsqueda: (en el artículo) que refiera a los términos utilizados (en caso de ser parte de una revisión sistemática)
o Selección de artículos: (solo en caso de tratarse de revisiones sistemáticas)
<ul style="list-style-type: none"> • Criterio de inclusión (que incluya los temas y tópicos presentes en la búsqueda) • Criterios de exclusión Se excluyen aquellos estudios que, aun conteniendo los términos de búsqueda o combinación de ellos, no contienen información relevante sobre el tema y/o no abordan los tópicos de nuestro interés. • Formulario de extracción de datos • Esquema de clasificación
o Análisis y síntesis: Propuestas de marcos de trabajo
<ul style="list-style-type: none"> • Propuestas y herramientas de evaluación y/o mejora • Ejecución (Resumen explicado de cómo se ha aplicado todo el protocolo. En particular lo que tiene que ver con la selección de artículos, no la síntesis.)

Fuente: Elaboración propia en base a (Caro Gutiérrez et al., 2005)

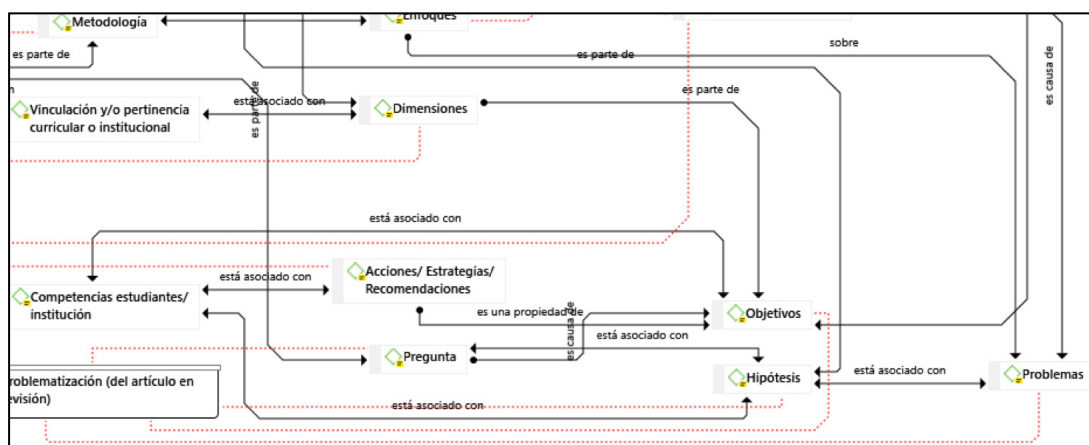
2) El análisis de contenido y la identificación de temas

En esta segunda etapa se analizan seis artículos a saber: Riley, (2005); Carrillo Quiroga, (2015); Arrausi, (2019); Trowler, (2013); Thornquist, (2014); Brew & Mantai, (2017) como primer “paquete” de fuentes de primera categoría obtenidas en la búsqueda.

El análisis temático de estos artículos permite identificar, organizar y analizar patrones o temas a partir de la lectura y relectura de la información recogida para deducir resultados que faciliten la comprensión/interpretación del fenómeno en estudio a través de un proceso de identificación de referencias cruzadas entre temas e información, facilitando el vínculo entre conceptos emergentes. Para ello se trabaja con el software Atlas. Ti para su análisis, ordenamiento, disposición e interpretación de datos cualitativos. Este programa permite al investigador: (a) asociar códigos o etiquetas con fragmentos de texto, (b) buscar códigos de patrones; y (c) clasificarlos.

El análisis e interpretación de datos cualitativos sobre cada uno de los seis artículos con la asistencia del programa Atlas. Ti arroja la identificación de 17 categorías temáticas, que emergen de los datos, con su respectiva codificación. En el proceso se representan todos los códigos. Estas 17 categorías debidamente descritas -Figura 1- se agrupan en grupos a saber: 1) *Ámbito de análisis y actores institucionales*; 2) *Diseño y estrategias metodológicas*; 3) *Enfoques/Conceptos*; 4) *Gestión y extracción de datos*; 5) *Problematización (del artículo en revisión)*; esta clasificación surge de los campos generales del Protocolo de búsqueda -Tabla 1-. La salida del programa permite visualizar las relaciones, las tensiones y las sinergias entre las categorías identificadas en una red semántica entre los 17 temas y su dependencia con otras categorías y citas. Figura 1.

Figura 1. Parte del árbol de relaciones de las 17 categorías temáticas de códigos de análisis, su descripción y sus referencias cruzadas o vinculaciones. Temas desde la codificación que derivan hacia la identificación de variables como posibles problemas de abordaje.



Fuente: Elaboración propia. Salida Atlas. Ti

La información se vincula a un código, que es la referencia abreviada de una idea temática y categoriza temas que surgen de los documentos.

Desde la codificación y categorización de los 17 temas definidos a través de Atlas. Ti - Tabla 1-, se identifican 264 citas asociadas en los 6 documentos analizados así como diferentes vinculaciones y correspondencias entre códigos (Figura 1, Tabla 2 y Tabla 3) que facilitan la comprensión de sus interacciones.

Este procedimiento permite visualizar la cantidad de citas asociadas a cada tema dentro del grupo de documentos, así como la relación y correspondencia entre códigos.

Tabla 2. Primera columna define el conjunto de códigos en la Unidad Hermenéutica. Columna Enraizamiento indica el número de citas con las que está relacionado el código seleccionado en el conjunto de documentos. Columna Densidad refiere al número de relaciones que ese código tiene con otros códigos.

	Código	Enraizamiento	Densidad	Grupos de códigos
o	Acciones/ Estrategias/ Recomendaciones	19	2	Diseño y estrategias metodológicas
o	Acepciones sobre investigación de "pregrado"	2	4	Enfoques/Conceptos
o	Competencias estudiantes/institución	25	3	Ámbito de análisis y actores institucionales
o	Conceptos claves	47	3	Enfoques/Conceptos
o	Conclusiones preliminares	14	3	Enfoques/Conceptos
o	Datos/ Tablas	6	2	Gestión y extracción de datos
o	Dimensiones	10	3	Diseño y estrategias metodológicas
o	Enfoques	23	3	Enfoques/Conceptos
o	Hipótesis	7	4	Problematización (del artículo en revisión)
o	Instrumentos metodológicos o institucionales	15	3	Diseño y estrategias metodológicas
o	Integración o articulación entre investigación y enseñanza.	11	1	Ámbito de análisis y actores institucionales
o	Metodología	7	3	Diseño y estrategias metodológicas
o	Objetivos	11	5	Problematización (del artículo en revisión)
o	Pregunta	11	3	Problematización (del artículo en revisión)
o	Problemas	16	3	Problematización (del artículo en revisión)
o	Situación problemática	9	4	Ámbito de análisis y actores institucionales
o	Vinculación y/o pertinencia curricular o institucional	38	3	Ámbito de análisis y actores institucionales

Fuente: Elaboración propia. Salida Atlas. Ti

Estas 264 citas se constituyen en la misma cantidad de aspectos de interés posibles a considerar dentro de la construcción del estado del arte. A los fines de determinar cuáles de ellos se transforman en variables relevantes a trabajar se procede -a través de una nueva clasificación- a definir 57 variables/ problemas que pueden considerarse como pertinentes a la presente.

El filtro que termina componiendo este elenco de 57 variables es el criterio de exclusión que integra el protocolo de revisión y síntesis de artículos en Tabla 1. A estas variables inicialmente consideradas como relevantes se les aplicará una tercera etapa metodológica que definirá y delimitará con más precisión sobre cuáles de ellas hay que dirigir la atención y los esfuerzos -dentro de la complejidad que integran- lo que orientará los criterios en la construcción del estado del arte.

Tabla 3. Tabulación de códigos en los documentos primarios seleccionados. Comprende cinco grupos que integra 17 códigos. Las filas indican los grupos donde se ubican los códigos y las columnas corresponden a los documentos analizados.

		Documentos					Totales	
		Percepción de los académicos sobre los desafíos Gr=47	Visualización de investigación. Una guía para el proceso de Gr=7	¿Pueden adaptarse provechosamente los enfoques de la investigación Gr=39	La investigación basada en la práctica de las artes y los Gr=106	Importancia de la asignatura Metodología de la Investigación Gr=40		Investigación en Diseño Basada en la Práctica Gr=17
Grupos de códigos	Ámbito de análisis y actores institucionales Gr=78; GS=4	11	2	11	30	19	5	78
	Diseño y estrategias metodológicas Gr=51; GS=4	14	1	10	16	6	4	51
	Enfoques/Conceptos Gr=84; GS=4	6	1	11	55	4	7	84
	Gestión y extracción de datos Gr=6; GS=1	2	0	0	0	4	0	6
	Problematización (del artículo en revisión) Gr=45; GS=4	15	3	7	7	8	5	45
	Totales	48	7	39	108	41	21	264

Fuente: Datos elaboración propia. Salida Atlas. Ti.

3) La valoración e identificación de las variables motrices sobre las que debe enfocarse la construcción del estado del arte.

La tercera parte de esta estrategia metodológica consiste en ponderar las variables motrices, sobre las que hay que dirigir los esfuerzos – en este caso tema/ problemas- dentro la complejidad que abarcan las 57 identificadas- a través de la determinación de sus influencias y dependencias visibilizadas en las matrices de análisis estructural o matrices de impactos cruzados, (Godet, 2007a; 2007b). Estas matrices proveen la visualización de las relaciones directas e indirectas, así como la identificación de las variables claves. Este proceso se lleva adelante con la asistencia de la herramienta MIC MAC del desarrollador Lipsor². Se complementa así a la capacidad de visualizar, sintetizar y pensar – fortaleza del ámbito de nuestras disciplinas - produciendo conexiones y desarrollando relaciones entre ideas para aplicar en la comprensión de lo contextual.

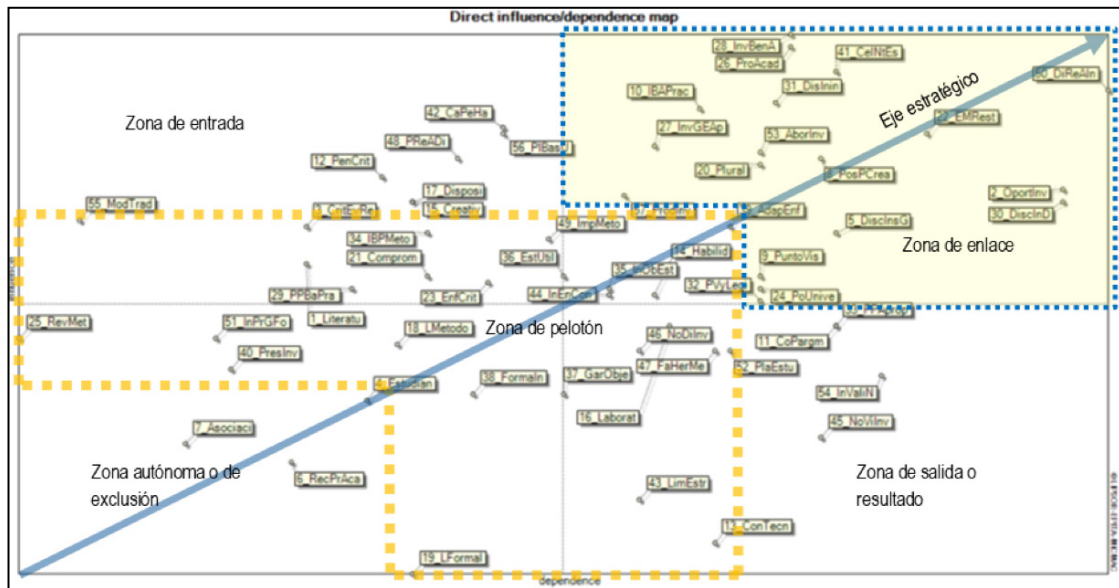
Las salidas del software proveen una gráfica de influencias y dependencias directas e indirectas que establece que las variables ubicadas en el cuadrante supe-

² Laboratory for Investigation in Prospective Strategy and Organisation

rior derecho, en la denominada zona de enlace son las variables claves a trabajar, cuentan con un elevado nivel de motricidad y de dependencia, lo que las convierte en variables de importancia.

Esto reduce la cantidad de temas/problemas relevantes para esta investigación de las 57 iniciales a 18 variables motrices (Figura 2 y Tabla 4) a sabe

Figura 2. Matriz de relaciones directas. Visibiliza en "zona de enlace" 18 variables claves.



Fuente: Datos elaboración propia. Salida Mic Mac Lipsor

Con los resultados de la matriz de relaciones directas -Figura 2- se confecciona la Tabla 4 que sintetiza las 18 variables claves finales. Esta comprende un número de orden, etiqueta larga o código de la variable y etiqueta corta. La cuarta columna provee una descripción breve y la quinta un ámbito de clasificación de la variable.

La lectura sobre el gráfico de salida -Figura 2- (según Godet 2007a, 2007b) arroja las siguientes conclusiones preliminares: las variables 4, 35, 44, 39, 8, 22 y 50 ubicadas a lo largo del denominado eje estratégico ofrecen una visión "plástica" constituyéndose en los retos estratégicos del sistema. Las tres primeras no están comprendidas dentro de las 18 variables claves, ubicándose en la denominada "zona autónoma".

Las variables 24, 9, 32 y 57 se encuentran ubicadas casi en el límite entre la "zona pelotón" y la "zona de salida" por lo que estas 4 variables se consideran menos relevantes lo que reduciría las variables claves a un número de 14.

La variable más motriz es la N.º 50, *Diseño como reflexión, análisis e investigación* referida a que la investigación basada en la práctica puede contribuir en la formación docente, generando conocimiento y valor, a partir de la práctica, vinculándose así con la teoría. La variable N.º 22, *Enfoques flexibles* ocupa el segundo lugar en nivel de motricidad e instala la cuestión de los aportes interdisciplinarios. Sobre estos dos aspectos Leavy (2009, p.4 citado en Carrillo Quiroga 2015, p.231) considera que “la investigación cualitativa, que abarca la basada en la práctica, provee nuevos enfoques y respuestas a problemas de investigación” [social] en las artes y el diseño. Rutherford (1998 citado en Carrillo Quiroga 2015, p. 230) refiere sobre el retorno a los enfoques de “la estética, a la ontología y, asimismo, a la fenomenología como marcos relevantes en el análisis de la experiencia humana”.

La tercera variable importante, ubicada a lo largo del eje estratégico es la N.º 8, *Ruptura y nuevas posibilidades dentro de la práctica creativa* con las formas tradicionales y la búsqueda de posiciones críticas contra los discursos hegemónicos que adecúan nuevas posibilidades dentro de la práctica creativa (p.236) . Estos resultados, además de proveer a la construcción del estado del arte, orientan a la delimitación de los temas hacia el planteamiento del problema de investigación.

Tabla 4. Las 18 variables claves a trabajar para la construcción del estado del arte hacia la orientación del planteamiento del problema.

Nº	Etiqueta larga	Etiqueta corta	Descripción breve	Ámbito
2	Oportunidad institucional investigación de grado.	2_OportIrv	Algunas instituciones tratan de integrar investigación y enseñanza en sus misiones, políticas y planificación estratégica, promoviendo oportunidades para que los estudiantes se dediquen a la investigación (Brew y Cahir 2014).	Acciones/ estrategias/ recomendaciones
5	Discusión institucional s/ investigación de grado.	5_DiscInsG	Discusión institucional para definir investigación de grado.	Acciones/ estrategias/ recomendaciones
8	Ruptura y nuevas posibilidades dentro de la práctica creativa	8_PosPCrea	Ruptura con las formas tradicionales y la búsqueda de posiciones críticas contra los discursos hegemónicos produce nuevas posibilidades dentro de la práctica creativa.	Acciones/ estrategias/ recomendaciones
9	Enfoques interdisciplinarios	9_PuntoVis	Se alienta al investigador [doctoral] a darle un enfoque interdisciplinario a su tesis (Burgin, 2006), ofreciendo puntos de vista críticos.	Acciones/ estrategias/ recomendaciones
10	Investigación y aprendizaje basados en la práctica	10_IBAPrac	Aprendemos a través de la práctica, a través de la investigación, ya través de la reflexión sobre ambos.	Acciones/ estrategias/ recomendaciones
20	Pluralidad de métodos	20_Plural	Gray y Malins (2004, p. 30) enumeran diferentes métodos utilizados en la investigación de Arte y Diseño.	Dimensiones
22	Enfoques flexibles	22_EMRest	Las actitudes hacia la naturaleza y los propósitos de la investigación en Arte y Diseño tienden a ser menos restringidas y más personales que en la investigación superior. Integra otras disciplinas.	Enfoques
24	Políticas universitarias para desarrollo de experiencias de investigación.	24_PoUnive	Las políticas universitarias se pueden utilizar para facilitar el desarrollo de experiencias de investigación universitarias.	Hipótesis
26	Programas académicos para experiencias en investigación	26_ProAcad	Programas sobre experiencias de investigación en plan de estudios. Estudiantes como productores de esas experiencias.	Instrumentos metodológicos o institucionales
27	Investigación de pregrado como experiencia de aprendizaje	27_InvGEAp	Indagación o investigación realizada por un estudiante universitario que hace una contribución intelectual o creativo original a la disciplina. (Beckman y Hensel 2009, 40). Las definiciones varían ampliamente, incluso dentro de las mismas instituciones.	Instrumentos metodológicos o institucionales
28	Investigación basada en el diseño [y las artes]	28_InvBEnA	Surgimiento de un nuevo género metodológico que une investigación social las artes creativas. Investigación basada en las artes, en inglés arts-based research (Leavy, 2009), también practice-based research o practice-led research.	Instrumentos metodológicos o institucionales
30	Discusión investigación en diseño.	30_DiscInD	La investigación en el área del diseño se encuentra todavía en medio de muchos debates debido a los temas metodológico y epistemológico (Arza, 2012).	Instrumentos metodológicos o institucionales
31	Distinción entre Investigación e Investigación	31_DisInin	El debate sobre la investigación basada en la práctica [necesita distinguir entre] la investigación con "i" e investigar con una gran "I". Investigar para hacer tu trabajo es investigar con "i". [Pero cada vez más] toda la comunidad está pensando en grandes "I" sobre investigación en arte y diseño.	Integración o articulación entre investigación y enseñanza
32	Validación y legitimación institucional.	32_PVyLegi	Investigación basada en la práctica (Ibapama) debe afrontar un proceso de validación por parte de las instituciones académicas. Crear a través de la práctica nuevos paradigmas, en un proceso conjunto de producción escrita y de producción audiovisual.	Integración o articulación entre investigación y enseñanza
41	Creación e integración de estrategias	41_CeINTEs	Enfoque en la creación de estrategias para que los estudiantes aprendan a investigar a través de diversas formas. (Véase, Brew 2003; Hattie y Marsh 1996; Healey y Jenkins 2009).	Problemas
50	Diseño como reflexión, análisis e Investigación	50_DiReAln	La investigación basada en la práctica puede contribuir a la formación de docentes, para generar conocimiento y valor, a partir de la práctica, vinculándose así con la teoría.	Problemas
53	Investigación para la enseñanza y el aprendizaje	53_AborIrv	Abordaje de la investigación para la enseñanza y el aprendizaje como prioridad estratégica clave (Hajdarasic, Brew y Popenici 2015); visibilidad de investigación en la universidad (Popenici y Brew 2013)	Vinculación y/o pertinencia curricular o institucional
57	Productos de Investigación	57_ProdIrv	Investigación educativa basada en las artes en particular, Barone y Eisner (1997).	Vinculación y/o pertinencia curricular o institucional

Fuente: Elaboración propia. Salida del software de Lipsor

Conclusión

El presente se constituye, por un lado, en un método de revisión de literatura que establece y propone un procedimiento sistematizado que facilita la organización y rigurosidad en el manejo de las fuentes consultadas; ello posibilita la identificación, contribución, sugerencia, discusión, indagación y respuesta a diferentes aspectos en torno a la construcción del propio estado del arte asistiendo, de esta manera, en el proceso de problematización sobre el objeto de estudio en las diferentes instancias de investigación inicial en la FAD e incorporado a sus propias prácticas y miradas sobre el diseño. A decir de Guevara Patiño (2016) “un estado del arte que trasciende la mirada técnica propone una estrategia que forma parte del avance científico de un objeto de conocimiento que podría contribuir a la creación de teoría, investigación, formación y transformación de la práctica social”.

Por otro lado, la aplicación del método propuesto sobre las fuentes documentales seleccionadas como se describe en la segunda parte de este trabajo, nos permite ensayar algunas respuestas iniciales en torno al interrogante planteado sobre el aporte disciplinar del Arte y el Diseño en el ámbito de la investigación de grado y posgrado de las universidades públicas. Es así que se define una aproximación a los tópicos en torno a los obstáculos epistemológicos y metodológicos sobre los que se deberá direccionar los futuros pasos de la actual investigación y que se manifiestan en las 18 variables clave identificadas y que se corresponden, principalmente y entre otras, con la denominada investigación en torno a la práctica, a los enfoques de investigación flexibles y a la incorporación de las nuevas miradas comunes a la investigación dentro de las disciplinas de arte y diseño en las instituciones universitarias.

Referencias bibliográficas

- Arrausi, J. J. (2019, febrero 13). Investigación en Diseño Basada en la Práctica. *Teaching Designers Alliance*. <http://www.teachingdesigners.org/investigacion-en-diseno/>
- Brew, A., y Mantai, L. (2017). Academics' perceptions of the challenges and barriers to implementing research-based experiences for undergraduates. *Teaching in Higher Education*, 22(5), 551-568. <https://doi.org/10/ggt2sn>

- Caro Gutiérrez, M. A., Rodríguez Ríos, A., Calero, C., Fernández-Medina, E., y Piattini, M. (2005, enero). (PDF) *Análisis y revisión de la literatura en el contexto de proyectos de fin de carrera: Una propuesta*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/251671565_Analisis_y_revision_de_la_literatura_en_el_contexto_de_proyectos_de_fin_de_carrera_Una_propuesta
- Carrillo Quiroga, P. (2015). La investigación basada en la práctica de las artes y los medios audiovisuales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(64), 219-240.
- Ética de la investigación en el contexto de la pandemia COVID-19 (p. 15). (2020). Comité Nacional en la Ciencia y la Tecnología - CECTE. <http://www.cepte.gov.ar/str/%20en%20el%20contexto%20de%20la%20pandemia%20COVID-19/>
- Godet, M. (2007a). *Manuel de prospective stratégique – Tome 1 – L'Art et la méthode*. Dunod.
- Godet, M. (2007b). *Manuel de prospective stratégique- Tome 2- Une indiscipline intellectuelle*. Dunod.
- Gray, C., y Malins, J. (2004). *Visualizing research: A guide to the research process in art and design*. Ashgate.
- Guevara Patiño, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Folios*, 1(44), 165-179. <https://doi.org/10.17227/01234870.44folios165.179>
- Muñoz-Justicia, J., y Sahagún-Padilla, M. (2017). *Hacer Análisis Cualitativo Con Atlas.Ti 7. Manual De Uso*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.273997>
- Silva-Cañaveral, S.J. (2016). La investigación-creación en el contexto de la formación doctoral en diseño y creación en Colombia. *Rev.investig.desarro.innov*, 7(1), 49-61. doi: 10.19053/20278306.v7.n1.2016.5601
- Thornquist, C. (2014). Basic Research in Art: Foundational Problems in Fashion Design Explored through the Art Itself. *Fashion Practice*, 6(1), 37-57. <https://doi.org/10.2752/175693814XI3916967094795>
- Trowler, P. (2013). Can approaches to research in Art and Design be beneficially adapted for research into higher education? *Higher Education Research & Development*, 32(1), 56-69. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.750276>

Cita sugerida: Rincón, D. (2020). Introducción a la definición de un protocolo general de búsqueda, revisión y análisis de la literatura sobre el estado de la investigación en arte y diseño en instituciones universitarias. *Investiga+*, dossier Análisis de prácticas y experiencias pedagógicas, 3(3), 90-107. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a3n3_dossier.pdf