

RESEÑAS

de Enseñanza de la Historia

ISSN 2796-9304

Nº21 - Noviembre 2022

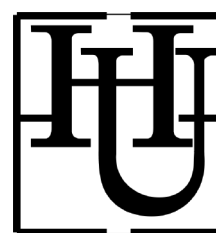


RESEÑAS

de Enseñanza de la Historia

ISSN 2796-9304

Nº 21 - Noviembre 2022



APEHUN

Asociación de Profesores de
la Enseñanza de la Historia de
Universidades Nacionales

RESEÑAS

de Enseñanza de la Historia

N° 21
Noviembre 2022

Reseñas es una publicación de APEHUN, Asociación de Profesores de la Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales. Los artículos son exclusiva responsabilidad de sus autores y autoras y no reflejan necesariamente la opinión del Comité Académico de la revista. Prohibida la reproducción total o parcial sin autorización expresa. Formato digital
ISSN 2796-9304

COMITÉ ACADÉMICO

Ivo Mattozzi

Libera Università di Bolzano

Selva Guimarães Fonseca

Universidad Federal de Uberlândia

Didier Cariou

Université de Bretagne Occidentale

Antoni Santisteban

Universidad Autónoma de Barcelona

Nelson Vásquez Lara

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Sandra Rodríguez Ávila

Universidad Pedagógica Nacional

Sebastián Plá

Universidad Nacional Autónoma de México

Liliana Bravo Pemjan

Universidad Alberto Hurtado

Sonia Regina Miranda

Universidad Federal de Juiz de Fora

Augusta Valle Taimán

Pontificia Universidad Católica del Perú

Beatriz Aisenberg

Universidad de Buenos Aires

María Elina Tejerina

Universidad Nacional de Salta

Marta Barbieri

Universidad Nacional de Tucumán

Miguel Ángel Jara

Universidad Nacional del Comahue

Isabelino Siede

Universidad Nacional de la Plata
Universidad Nacional Patagonia Austral

María Celeste Cerdá

Universidad Nacional de Córdoba

Mariela Coudannes

Universidad Nacional del Litoral

Sonia Bazán

Universidad Nacional de Mar del Plata

María Paula González

Universidad Nacional de General Sarmiento

Beatriz Angelini

Universidad Nacional de Río Cuarto

Gisela Andrade

Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional de Quilmes

CONSEJO EDITORIAL

Coordinadora

Graciela Funes

Universidad Nacional del Comahue

Gestión de recursos

Cristina Angelini

Universidad Nacional de Río Cuarto

Gestión de contenido

Alcira Alurralde

Universidad Nacional de Tucumán

Susana Ferreyra

Universidad Nacional de Córdoba

Edición y corrección de textos

Carina Correa

Maquetación y edición

Dolores González Montbrun

Gestión de redes y comunicación virtual

Gerardo Añahual

Sumario

I. PRESENTACIÓN DEL N° 21 de RESEÑAS.....7

II. ARTÍCULOS

Redimensionando tensiones y búsquedas educativas en contextos de pandemia y masividad. El caso de la cátedra de Historia Social General de la Universidad Nacional de Tucumán.....11

Marta Barbieri Guardia, Lucía Vidal Sanz, Matilde Silva, Constanza Tío Vallejo
(Universidad Nacional de Tucumán)

Propuesta pedagógica de archivos digitales.....27

Gisela Andrade y Lautaro León

(Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, Universidad de Lanús)

Investigación sobre la formación de ciudadanías y reflexiones sobre el pensamiento decolonial en clave didáctica.....43

Matías Druetta

(Universidad Nacional de Córdoba)

Enseñar Ciencias Sociales desde la EIB: experiencias en la formación docente para el nivel primario en dos instituciones de la provincia de Tucumán.....58

Sebastián Ríos Tapia, Carolina de los Ángeles Moya

(Ministerio de Educación de Tucumán)

III. DOSSIER: La inclusión en las aulas de Historia

Presentación del dossier: “Todo con nosotros, nada sin nosotros”.....74

Paula Karina Carrizo

(Universidad Nacional de Salta)

Discapacidad, derecho y educación. Una necesidad sentida.....	76
Paula Karina Carrizo y Cristian Rojas (Universidad Nacional de Salta)	
Ser protagonistas de nuestras vidas desde el ejercicio igualitario de los derechos.....	90
Hugo Fiamberti (Universidad Nacional de General Sarmiento)	
Interpelaciones de la Educación Inclusiva a las prácticas de enseñanza en el campo de la historia.....	113
Natalia Barrozo (Universidad Nacional de Salta)	
La inclusión educativa como experiencia en la formación del profesorado en Historia....	123
Beatriz Angelini, Susana Bertorello y Silvina Miskovski (Universidad Nacional de Río Cuarto)	

IV. ENTREVISTA

Entrevista a la Lic. Vanesa López y Dr. Octavio Falconi (UNC).....	138
Por Rocío Sayago (Universidad Nacional de Córdoba)	

V. RESEÑAS

<i>Las políticas públicas de formación docente continua en inclusión de medios digitales en Argentina. Un estudio interpretativo sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: el caso del Plan “Escuelas de Innovación” (2011-2015).</i> De: Braian Marchetti . Tesis de doctorado (Universidad Nacional Rosario).....	149
Por María Daniela Blanez (Universidad Nacional de Mar del Plata)	
<i>Híbrida. Enseñar en la Universidad que no vimos venir.</i> De: Mariana Maggio	152
Por Anahí Salaverria (Universidad Nacional de Mar del Plata)	
<i>Educación, Escuela y Democracia: Una reflexión colectiva a 30 años de la reforma de la Constitución Política de Colombia.</i> De Jorge Ignacio Sánchez Ortega (Comp.).....	157
Por Virginia Tano (Universidad Nacional del Comahue)	

VI. ACERCA DE RESEÑAS de Enseñanza de la Historia.....	163
--	-----

I. PRESENTACIÓN

Presentación

APEHUN (Asociación de Profesores de Historia de Universidades Nacionales) presenta su *RESEÑAS* N°21, este número materializa la periodicidad bianual, presentándose en noviembre para difundir con criterio de acceso abierto y la libre disponibilidad de los contenidos científicos y académicos, ya que la producción de conocimientos es un bien público que incrementa el patrimonio cultural.

Patrimonio y cultura en plural que se despliega en universidades, sistemas educativos, pueblos y comunidades que se constituyen en laboratorios de producción, preservación, respeto y difusión de culturas y patrimonios plurales en un contexto pospandémico en el que las autocracias y autoritarismos se hacen presentes en un marco de desigualdades y pobrezas impensables y a los que tenemos que dar combate en las aulas, investigaciones, trabajos de extensión y de divulgación.

Importa comunicar que la cooperación intelectual trasciende las diferencias si damos importancia a la locación en la producción del conocimiento, pero también dejar en claro que los intereses contrapuestos inhabilitan acciones colaborativas en tanto los objetivos son diametralmente opuestos cuando tenemos que enfrentar los problemas de este mundo que afectan básicamente a los sectores más vulnerables: infancias y juventudes, capacidades diferentes, mujeres y sexualidades disidentes, pueblos originarios, migrantes –entre muchos otros– quienes suman estas condiciones a sus pobrezas estructurales.

Reseñas, desde 2003, apuesta a una historia y su enseñanza articulada con los problemas del presente y constituida en el entrecruzamiento de disciplinas y de perspectivas metodológicas en tanto rescata cada momento histórico en la multiplicidad de sus componentes y en la contradicción de los conflictos.

En este número, encontrarán propuestas y experiencias de abordaje para la ampliación de derechos y enseñanza inclusivas, búsquedas educativas en contextos de pandemia y masividad, investigaciones sobre la historia, su enseñanza y el patrimonio local, los giros digital y decolonial.

En la sección ARTÍCULOS, **Marta Barbieri Guardia, Lucía Vidal Sanz, Matilde Silva y Constanza Tío Vallejo** presentan Redimensionando tensiones

y búsquedas educativas en contextos de pandemia y masividad. El caso de la cátedra de Historia Social General de la Universidad Nacional de Tucumán. Las autoras indican que para enseñar en la universidad desde los años 2020, a sabiendas que el conocimiento histórico posibilita la comprensión de nuestro mundo y la vida en democracia, recorrieron un camino intentando avizorar nuevas posibilidades y problemas disciplinares y didácticos en un contexto condicionado por una pandemia, las lecturas de sus reflexiones son muy sugerentes.

En el marco de un proyecto de investigación **Gisela Andrade y Lautaro León** nos invitan a leer Propuestas pedagógicas de archivos históricos digitales. Dan cuenta del interés por el uso de documentos históricos en formato digital en las aulas de historia y, al mismo tiempo, observan un proceso de digitalización y creación de archivos acelerado por la pandemia. El trabajo que presentan recoge los primeros avances de una investigación en desarrollo.

Matías Druetta escribe Investigación sobre la formación de ciudadanías y reflexiones sobre el pensamiento decolonial en clave didáctica. Nos dice que es central pensar la formación ciudadana desde una perspectiva didáctica latinoamericanista y decolonial, para reconocer problemáticas específicas del contexto que desafían a pensar otras prácticas de enseñanza.

Enseñar Ciencias Sociales desde la EIB: experiencias en la formación docente para el nivel primario en dos instituciones de la provincia de Tucumán: es la propuesta que nos acercan **Sebastián Ríos Tapia y Carolina de los Ángeles Moya**. Un trabajo que parte de la revisión de sus prácticas de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales y en particular de la inclusión de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la escuela primaria, desarrolladas en dos instituciones ubicadas en el Gran San Miguel de Tucumán.

El DOSSIER TEMÁTICO: “Todo con nosotros, nada sin nosotros”, la inclusión en las aulas de historia, coordinado por **Paula Karina Carrizo** apuesta a pensar una escuela secundaria inclusiva que deje de considerar que los estudiantes deben adaptarse a las lógicas institucionales como condición para su escolarización y nos invita a revisarnos como escuela y como instituciones formadoras de docentes.

Discapacidad, derecho y educación. Una necesidad sentida: es el artículo de **Paula Karina Carrizo** y **Cristian Rojas**. Narran la experiencia realizada en la Carrera de Historia de la Universidad Nacional de Salta desde un espacio creado en el año 2020, a partir del cual se generan conversatorios de formación en el marco de la cátedra Didáctica de la Historia y Práctica Docente. En este espacio, se propone atender a demandas constantes y renovadas, del hacer docente en las instituciones escolares, que se presentan en la tarea docente y que la formación inicial

Hugo Fiamberti, convoca a Ser protagonistas de nuestras vidas desde el ejercicio igualitario de los derechos. Pone atención en que la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad y la ley 26378, son derechos que las instituciones del Estado deben garantizar mediante políticas públicas adecuadas dejando de lado sesgos, mitos y prejuicios.

Interpelaciones de la Educación Inclusiva a las prácticas de enseñanza en el campo de la Historia, de **Natalia Barrozo**, tiene el objetivo de iniciar un diálogo sobre los aportes de la Educación Inclusiva para el campo de la enseñanza en Historia, enmarcado en los avances de los Estudios Sociales de la Discapacidad y la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Beatriz Angelini, **Susana Bertorello** y **Silvina Miskovski** en La inclusión educativa como experiencia en la formación del profesorado en Historia, describen una experiencia de trabajo de las Prácticas Socio comunitarias (PSC) realizadas por las cátedras de Didáctica de los Procesos Históricos y Práctica Profesional Docente del profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y la escuela especial Castro Cambón de la ciudad de Río Cuarto.

En la Sección ENTREVISTAS, **Rocío Sayago** de la Universidad Nacional de Córdoba entrevista a **Vanesa López** y a **Octavio Falconi** de la misma universidad, investigadores en temáticas de la inclusión educativa en la escuela secundaria y en la educación superior.

En la Sección RESEÑAS presentamos una tesis doctoral y dos libros.

Las políticas públicas de formación docente continua en inclusión de medios digitales en Argentina. Un estudio interpretativo sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: el caso del Plan “Escuelas de Innovación” (2011-2015) de **Braian Marchetti (2021)**. Es una tesis escrita para acceder al título de Doctor en Humanidades y Artes mención en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario. **María Daniela Blanez** de la Universidad Nacional de Mar del Plata nos ofrece un recorrido por los temas y conclusiones a los que arriba Marchetti.

Anahí Salaverria de la Universidad Nacional de Mar del Plata nos muestra Híbrida. Enseñar en la universidad que no vimos venir, de **Mariana Maggio**, en una edición digital de Tilde.

Educación, Escuela y Democracia: Una reflexión colectiva a 30 años de la reforma de la Constitución Política de Colombia (Universidad de Antioquia, 2022), es el libro digital compilado por **Jorge Ignacio Sánchez Ortega**. Reseña **Virginia Tano** de la Universidad Nacional del Comahue.

Consejo Editorial

Noviembre 2022

II. ARTÍCULOS

Redimensionando tensiones y búsquedas educativas en contextos de pandemia y masividad. El caso de la cátedra de Historia Social General de la Universidad Nacional de Tucumán

*Marta Barbieri Guardia**
*Lucía Vidal Sanz ***
*Matilde Silva****
*Constanza Tío Vallejo*****

*

Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.
 mibagu@gmail.com

**

Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. lucia.vidal@filo.unt.edu.ar

Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.
 masolcata@gmail.com

Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.
 contivallejo79@gmail.com

Resumen

El artículo propone reflexiones y procedimientos del equipo de la cátedra de Historia Social General correspondiente al 1° año de las carreras que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, en torno a las exigencias que la pandemia del COVID 19 nos planteó a partir del año 2020. Se trató y se trata de superar el estupor, la incompreensión y de entender, para lo cual resulta altamente significativo este espacio de diálogo del que participamos.

En efecto, para enseñar nuestra disciplina desde el año 2020, con la convicción de que el conocimiento histórico posibilita a mayor escala la comprensión de nuestro mundo y la vida en democracia, recorrimos un camino sin certezas ni verdades consagradas. Pero sin duda, sesgado por ideas, representaciones, prácticas y el orden pre-determinado de lo deseable, todo lo cual tuvimos que analizar, procurando avizorar nuevas posibilidades y problemas disciplinares y didácticos en un mundo en transformación, absolutamente condicionado por una pandemia implacable. Por ello, y sumergiéndonos en el fluir de estos tiempos y el compromiso con la educación histórica, nadamos a contracorriente a partir de las actuales demandas y conflictos, con propuestas, a nuestro criterio, estimulantes para nuestro presente y sus proyecciones a futuro, sobre todo en este momento de esperanzas fortalecidas por la recuperación de la presencialidad y el contacto directo con nuestros estudiantes y colegas.

Palabras clave: historiografía, pandemia, educación histórica, didáctica, enseñanza virtual

RESEÑAS N° 21

AÑO 2022

[pp. 11 – 26]

Recibido: 30/9/2022

Aceptado: 27/10/ 2022

ISSN 2796-9304

Resizing tensions and educational searches in contexts of pandemic and massiveness. The case of the chair of General Social History of the National University of Tucuman

Abstract

The article raises reflections and procedures of the team of the General Social History chair corresponding to the first year of the careers that are studied in the Faculty of Philosophy and Letters of the National University of Tucumán}, around the demands that the COVID 19 pandemic makes us raised from the year 2020. It was and is about overcoming stupor, misunderstanding and trying to understand, for which this space for dialogue in which we participate is highly significant. Indeed, in order to teach our discipline since the 2020s, with the conviction that historical knowledge makes it possible to understand our world and life in democracy on a larger scale, we traveled a path without certainties or consecrated truths, but without a doubt, biased by ideas, representations, practices and the pre-determined order of what is desirable, all of which we had to analyze, trying to envision new possibilities and disciplinary and didactic problems in a world in transformation, absolutely conditioned by a relentless pandemic, therefore, and immersing ourselves in the flow of these times and the commitment to historical education, we swim against the current from the current demands and conflicts, with proposals, in our opinion, stimulating for our present and its projections for the future, especially in this moment of strengthened hopes for the recovery of attendance and direct contact with our students and colleagues.

Keywords: *Historiography, pandemic, historical education, didactic, virtual teaching*

*“Necesitamos la historia. Pero la necesitamos no como el malcriado haragán que se pasea por el jardín del saber”
(Nietzsche, 1873)*

1. Introducción

En base al firme propósito de consolidar la formación de una ciudadanía activa y protagonista y de dialogar con colegas y estudiantes, delineamos un recorrido para afinar nuestras competencias didácticas. Comienza con los sentidos de la enseñanza y los aprendizajes que proponemos más una breve referencia a la situación curricular de Historia Social General, tanto en la carrera de historia como en el resto de las carreras de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Paralelamente,

profundizamos diálogos sobre nuestro enfoque, sobre el conocimiento histórico como herramienta para entender el mundo en que vivimos, en vinculación con su enseñanza y el desarrollo del pensamiento histórico. Luego de plantear un bosquejo sobre la estructura del conocimiento histórico, analizamos el modelo orientador de nuestras prácticas en clases y el tratamiento de recursos didácticos y textos historiográficos. Esto conjuga saberes y estrategias que ya manejábamos, pero con un sentido renovado, en función de situaciones de virtualidad y de extrañamiento de los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje, de las desigualdades que se hacen visibles, su enmascaramiento y también de los mecanismos para hacer posible la incorporación, permanencia y crecimiento de los estudiantes desde su compleja diversidad. Cerramos nuestro planteo con una reflexión sobre la evaluación y sus problemas, obstáculos y logros, combinaciones y mixturas y una conclusión provisoria en el marco de una enseñanza dinámica que permanece y se transforma cotidianamente.

1. Sentidos de la educación histórica

Como parte de la formación general en las carreras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, nuestra propuesta formativa tiene un carácter introductorio. Refiere a la comprensión de problemáticas humanas –y, por tanto, siempre sociales– desde una perspectiva temporal. Es de cursado obligatorio para todas las carreras de la Facultad de Filosofía y Letras, salvo para la Licenciatura en Trabajo Social, aunque está abierta a todas las que deseen cursarla.

Procura el desarrollo de habilidades cognitivas propias del pensamiento histórico, lo que opera como soporte para la profundización de los nuevos conocimientos que se incorporarán a lo largo de la formación continua de los estudiantes.

La asignatura explica la configuración histórica de las sociedades contemporáneas y enfoca procesos comunes y algunos casos particulares desde su especificidad. Su eje central está dado por la génesis y transformaciones del mundo liberal y capitalista, su expansión y reconstrucciones hasta el presente, las coyunturas en las que se aceleran cambios, a la vez que la emergencia, crisis y proyecciones de formas alternativas de organización social. En consecuencia, más allá de la apelación a lo cronológico y temporal acentúa el planteamiento de los cambios y continuidades que caracterizan la historia de la humanidad, con el propósito de aportar claves de interpretación a situaciones problemáticas de nuestro presente y reorientar preguntas hacia nuestro pasado.

En su desarrollo, nos apoyamos en conocimientos producidos por la investigación historiográfica. Los organizamos teniendo en cuenta los siguientes criterios: en primer lugar, procuramos no dicotomizar “el oriente y el occidente”, “el sur y el norte”. Al contrario, los integramos en un conjunto que, si bien tiene en cuenta la importancia de la dinámica europea –sobre todo occidental– en la conformación del mundo liberal y capitalista, incursiona en diversos espacios con un enfoque totalizador, asumiendo la existencia de redes complejas de intercambio internacional, existentes desde pasados remotos. Consideramos así los procesos de mundialización de la sociedad humana y la confluencia en una historia común de procesos culturales diferenciados que desarrollan su singularidad, a la vez que su vinculación al conjunto.

En segundo lugar, el examen de los procesos históricos tiene en cuenta las articulaciones entre diferentes dimensiones de la realidad, sus lógicas, su relativa autonomía y las particularidades que se construyen en diversos momentos y espacios históricos. Juega en este aspecto una concepción de la temporalidad que apela a su relatividad en función de dichos procesos y a la distinción entre cambios y continuidades. Así, las distintas unidades de nuestro programa responden a una periodización que atiende a transformaciones significativas y que, como toda periodización es relativa y genera tensiones. Ello cobra relevancia en un mundo sesgado por la aceleración y los cambios vertiginosos, en cuyo marco podemos entender, con mayor profundidad los procesos de globalización actuales que condicionan, entre otras cuestiones, la difusión pandémica de flagelos como el COVID-19, las interconexiones pasado y presente, las proyecciones a futuro.

En tercer lugar, consideramos la interacción entre sujetos, complejos, siempre diversos y estructuras. Estas pueden cambiar a través de sus acciones y, al mismo tiempo, constriñen tales acciones.

El curso no asume versiones historiográficas definitivas e insta al manejo de la multiperspectividad, en tanto rasgo nodal de una disciplina que brinda herramientas teóricas, metodológicas y conceptuales para facilitar la comprensión crítica de los problemas del mundo actual (Barbieri Guardia, 2015). Es por ello que proponemos una reflexión constante sobre cuestiones historiográficas en el resto de los contenidos que abordamos a lo largo del año¹ (Barbieri Guardia, 2020).

¹ Esta primera unidad introduce la reflexión sobre la disciplina, sus cambios, continuidades y sentido a lo largo del tiempo desde el siglo XIX. Asimismo, la organización de los contenidos cobra un papel nodal y los ajustamos de acuerdo a los avances y retrocesos que observamos, sin aferrarnos a nuestros supuestos previos, atendiendo en cambio a la calidad epistemológica del saber. Contamos con el apoyo de un texto didáctico.

Apuntamos a motivar a los estudiantes que recorren un itinerario formativo a partir de los conocimientos que traen y al enriquecimiento de sus estructuras cognitivas. Exhortamos así, al compromiso con el trabajo intelectual riguroso ya que ofrecemos actividades diversas para los futuros técnicos, licenciados y profesores de las distintas carreras de nuestra facultad (búsqueda bibliográfica, tratamiento de fuentes, ejercicios de resumen, de análisis, de síntesis, de interpretación y de crítica de textos, de comparación, de elaboración de reseñas, etc.).

El proceso de aprendizaje procura, entonces, la paulatina construcción de nuevos conocimientos, más profundos e integrales en tanto soportes para la formación de una ciudadanía comprometida con el desarrollo y consolidación de la vida en democracia. En este sentido, las cuestiones abordadas y la metodología del cursado tienden a demostrar la forma en que el análisis histórico nos ayuda a comprender los problemas humanos fundamentales y el mundo en que vivimos con autonomía crítica para plantear preguntas y procurar las respuestas, siempre provisionales, que cada estudiante, en tanto que ciudadano protagonista, considere más adecuadas.

2. Sobre las condiciones y posible estructura del conocimiento histórico: adaptaciones en contextos de pandemia

¿Cómo enseñamos y cómo aprendemos historia? Lo hacemos a través de comunicar, recibir y repensar tanto un sistema de conocimientos como de aportar a la construcción de las habilidades operativas recurrentes en el conocimiento historiográfico y en el necesario desarrollo del pensamiento histórico. Esta sería la doble obligación de los docentes de nuestra cátedra en tanto que comunicadores/educadores: tener claridad sobre lo que queremos transmitir y sobre la necesidad de facilitar la construcción de las formas y estructuras cognitivas necesarias para comprenderlo.

Sabemos que ello alude a los textos a los que recurrimos para llevar adelante la tarea, sometidos a un riguroso escrutinio sobre la base de sostenidas críticas siempre condicionadas por los fines formativos de la enseñanza y el aprendizaje. Y, obviamente, siempre dispuestos a dudar y problematizar el conocimiento, garantizando su calidad epistemológica.

Todo este bagaje disciplinar y didáctico se traduce en un texto tal, como lo explicitó tan adecuadamente Ivo Matozzi (1999); Las clases diseñadas, los encuentros entre estudiantes y docentes, las preguntas y la apoyatura

bibliográfica, filmica, artística, responden a uno o más textos que dan forma al saber histórico. Para Historia Social General seleccionamos aquellos que responden a las exigencias de la producción de conocimientos historiográficos, al igual que cuando los elaboramos nosotros, de acuerdo a los requerimientos del desarrollo de la asignatura. Sistemáticamente, los sometemos a un riguroso análisis crítico desde lo disciplinar y didáctico. Es en este sentido que regulamos las actividades conforme a los objetivos de aprendizaje y, como lo señalamos, de la formación de las habilidades propias del pensamiento histórico, las competencias cognitivas y, de ser posible, las metacognitivas.

Lo que procuramos es dar cuenta de que el conocimiento histórico se construye y renueva siempre desde el presente y, en base a estas premisas, damos curso al proceso del aprendizaje con el fin de comprender la realidad en términos históricos.

Sabemos que el texto que produce un buen historiador revela las formas de producción del conocimiento. Nos referimos a las operaciones cognitivas necesarias y a la definición de la estructura del texto. Cuando enseñamos, tenemos en cuenta estas exigencias del trabajo historiográfico y podemos generar posibilidades valorativas sobre nuestros materiales de estudio. Estos parten de un hecho o problema y lo tematizan mediante la operación historiográfica a través de la búsqueda de fuentes que permitan observar su transformación en el proceso de cambios y continuidades observables y llegar a una conclusión como apertura a nuevas posibilidades; a la vez, demarcan su contención temporal, cronológica y espacial.

En ello se juega la estructura del conocimiento histórico: en la definición de nuestro tema, su ubicación temporal y espacial, sus delimitaciones semánticas, su punto de partida y ¿llegada?, lo que da cuenta de sus horizontes de futuro posibles en distintos contextos.

Tal itinerario puede ser clarificado a través de mapas conceptuales que resultan útiles para marcar un rumbo siempre complejo con comienzos, variaciones, duraciones que aportan a problematizar el conocimiento y explicar sus derivas. El problema y la explicación pueden tocar el comienzo o cada uno de los aspectos tratados o la transformación o la permanencia. No se trata de un tema menor, como lo sabemos los educadores cuando establecemos nexos con situaciones precedentes, organizamos la información, seleccionamos bibliografía y fuentes, en función de nuestras metas cognitivas.

En todos los casos, y siguiendo a la escuela italiana del autor mencionado, procuramos organizar el contenido mediante recortes temáticos diferenciando dimensiones o aspectos interconectados en la historia de las sociedades,

entendidas a partir de su entramado complejo. Los ubicamos en una estructura temporal con fechas, períodos y duraciones que se exponen en formas discursivas e involucran la descripción de hechos, contextos, de situaciones, de narración de procesos y argumentación referida a cambios y continuidades, problemas e interpretaciones posibles.

Nos preguntamos, ¿ello favorece el aprendizaje? ¿los recortes temáticos facilitan la comprensión de los procesos? En lo que atañe a la enseñanza, hay que reflexionar sistemáticamente acerca de cuál sea la estructura más conveniente para facilitar el aprendizaje, ya que no siempre se lo hace apelando directamente a la producción historiográfica de historiadores y, en todo caso, ello implica un proceso transpositivo entre el conocimiento histórico especializado y las formas que podría adoptar para hacerlo accesible a les estudiantes.

“La manera de concebir y realizar la transición del saber experto al saber por enseñar –señala Mattozzi– es crucial para encauzar las soluciones de la relación entre alumnos y saber histórico” (Mattozzi, 1999). En efecto, creemos que más allá de las capacidades individuales se podrá aprender mejor si mediamos en la decodificación lingüística, la comprensión del sentido del texto y su estructura. O sea, lo que nos quiere decir su autor, lo cual, sin duda, condiciona el proceso de aprendizaje, es interpretable y debe ajustarse a los fines formativos de la enseñanza y el aprendizaje en todos los casos.

3. Acerca del extrañamiento de los sujetos involucrados y la difícil reconstrucción del diseño didáctico: inclusión/exclusión

Los años 2020, 2021, tiempos inéditos, duros y sorprendidos de la pandemia, con aulas sin docentes ni estudiantes. Aunque, cabe decirlo, en una Facultad cuyos docentes en su mayoría se volcaron a dar contención, reinventar caminos y atender las crecientes demandas comunitarias, todas sesgadas por aquella ansiedad que nos invadió, alimentada por tiempos de incertidumbre creciente.

¿Qué hacer para seguir educando? ¿Cómo, desde una asignatura de concurrencia masiva como la nuestra?, ¿por qué hacemos lo que hacemos y cuál es el resultado en función de nuestros propósitos educativos?

Al comienzo, las respuestas fueron esquivas, la desesperanza invadió nuestras mentes agobiadas, la de nuestro equipo profesional y, lo sabemos, la de numerosos colegas comprometidos con la tarea de educar en la Universidad, con les que dialogamos sistemáticamente. Sin embargo, poco a poco comenzamos a

resurgir, sobre todo desde la confianza en la potencialidad del saber histórico para la formación de las nuevas generaciones.

La pandemia lo cambió todo. Los medios digitales se volvieron imprescindibles para realizar nuestra tarea y no sentirnos derrotados por el flagelo que azotó y aún azota nuestro mundo, con avances y retrocesos. Sin duda, en este marco tan complejo, posibilitaron la creación de nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje, dotados de mayor amplitud, lo que rompe con la estructura centralizada de la presencialidad institucionalizada y abre posibilidades a nuestros estudiantes y docentes.

Aprendimos a incluir de otra manera, más allá del conocimiento exclusivista de carácter científico y a procurar educar en este nuevo entorno, con el compromiso y seriedad profesional de siempre.

Nuestra cátedra había iniciado hacía varios años un itinerario de educación virtual². Desde hace siete años tenemos un grupo de Facebook, a través del cual les ayudantes atendían las demandas que requerían los estudiantes que no concurrían frecuentemente a la facultad. Por otro lado, contamos desde el año 2013 con un aula virtual, la cual administramos con el invaluable asesoramiento de la Licenciada en Sistemas de Información Bettina Casanova, incansable en la búsqueda de nuevas formas para enseñar y aprender. En ella operó, junto a un creativo conjunto de entusiastas profesionales que venían apostando a imaginar y poner en marcha lo virtual en la Universidad Nacional de Tucumán. Mas nuestros espacios virtuales no eran muy frecuentados por los estudiantes; el Facebook era más utilizado que el aula virtual.

Así, inmersos en el contexto emergente de la pandemia, en el año 2020 nos introdujimos decididamente en la cultura digital, procurando convertirnos en protagonistas críticos y sumar a la democratización del saber. Esto en el marco de sociedades polifónicas y controversiales para nada pacíficas y armónicas, que excluyen y segmentan. Porque la “Sociedad de Iguales”, en el decir de Rosanvallón, no implica solamente igualdad de oportunidades (2012). En efecto, en el mundo globalizado se ha impuesto como condición de existencia la desigualdad en base a diversas articulaciones e interacciones que refuerzan mecanismos sociales, resistentes a los cambios, que excluyen y marginan, naturalizando la impiedad a nivel mundial.³

² Entonces se trataba de acercar materiales, filmes, fuentes, libros, etc. a los estudiantes a través del aula virtual y, aunque disponíamos de los foros y espacios de intercambio, no eran muy utilizados dada la masividad que caracteriza a nuestra asignatura.

³ Tomamos el término de Sarlo (2001).

Así, emprendimos la tarea de comunicar, de mediar y educar en la virtualidad a estudiantes invisibilizados por la pandemia, con posibilidades diametralmente diferentes, pero con mucha disposición para aprender junto a sus docentes. Nos manejamos con autonomía “(...) para que la diversidad sea una experiencia enriquecedora y no un confinamiento a los límites de lo que hay o de lo que es posible pensar hoy en condiciones de mucha pobreza” (Dussel, 2004).

Generamos intercambios en torno a los procesos de enseñanza de la historia y a la evaluación como parte de estos. Entre los criterios que orientaron nuestra tarea, fueron relevantes los siguientes:

- nuestra concepción epistemológica de la disciplina, lo que combina estructuras, procesos, sujetos a partir de la renovación que experimentó la historia social abierta a lo micro y a lo macro, como así también a lo cultural, a lo político, a lo económico y a lo social.
- los objetivos educacionales que orientan los aprendizajes a realizar por los estudiantes y dan carnadura al proyecto educativo que diseñamos.
- en la medida de lo posible, los grupos de estudiantes considerados a partir de las interacciones que lográbamos en las sesiones compartidas en un contexto sesgado por la incertidumbre, el aislamiento del necesario “quédate en casa”, las pérdidas de seres queridos, el temor y obviamente las ganas de vivir otra vez plenamente. En una cátedra masiva como la nuestra, y en condiciones de virtualidad, resultó difícil identificar las características individuales de cada uno de nuestros estudiantes, pero, así y todo, procurarnos responder a sus demandas y generar las estrategias necesarias para estimular el aprendizaje sobre la base de su participación.

Resulta fundamental desde nuestro enfoque, la consideración que estos tienen acerca de sí mismos: su autoconcepto. Será positivo si se ve digno de la confianza y estima de otros, y ello le permitirá superar la angustia que provoca aprender algo nuevo, sobre todo en este tiempo. Podrá abandonar la seguridad que da el propio conocimiento y aceptar el reto de crecer reorganizándolo junto a los nuevos conocimientos. Los docentes intervienen en la elaboración que realizan los alumnos acerca del concepto de sí mismos. El fracaso, cuando se atribuye a causas inmodificables o incontrolables, hace imposible el esfuerzo. Por ello, insistimos con la idea de que la mejor motivación está basada en cómo se conciben los estudiantes a sí mismos, capaces y dignos de confianza y procuramos reflexiones grupales en este sentido.

En estos nuevos escenarios de virtualidad obligada y absoluta, resultaron fundamentales las reuniones semanales de carácter virtual de nuestro equipo donde el enfoque antes mencionado fue sostenido y realimentado. Si bien realizamos estos encuentros desde hace muchos años, su traslado al formato virtual generó cambios atravesados por la pandemia que nos tomó por sorpresa y sin la totalidad de herramientas necesarias para enfrentar el cursado en la virtualidad. Sin embargo, desde estos encuentros pudimos organizarnos para compartir conocimientos, lo que fuimos optimizando en el transcurso de los dos años más duros del flagelo. Como positivo, extraemos la reflexión grupal, el debate y la contención que nos brindamos; estas sustanciosas reuniones semanales que posibilitaron una sensible mejora en muchos aspectos: respetar más estrictamente los tiempos, escucharnos más concienzudamente, capitalizar experiencias compartidas e intercambiar ideas en forma responsable y atentos a los diversos planteos y cuestionamientos que continuamente fueron surgiendo. Trabajamos en un momento excepcional, bajo condiciones excepcionales que exigieron un constante aprendizaje de nuestra parte y por parte de nuestros estudiantes.

Respecto de los contenidos, llevamos a cabo una selección de los temas centrales del programa y trabajamos sobre ellos, aunque el desconcierto de la primera etapa, nos llevó a concentrarnos y poner una mayor atención en los procesos de comunicación virtual con nuestros estudiantes.

En este sentido, diseñamos y elaboramos clases virtuales problematizando el contenido teórico y dinamizándolo, mediante el uso de recursos de diversos tipos (pictóricos, escultóricos, musicales, entrevistas, etc.) a fin de estimular una atención participativa. Estas clases se enriquecieron también con fuentes primarias, más una variada bibliografía cuya información reconfiguramos para producir un nuevo texto destinado a los estudiantes en este nuevo contexto. Una vez pensadas, las grabamos en formato video y las fuimos subiendo cada semana al aula virtual, generando un producto que cada estudiante podía consultar en los tiempos más convenientes. Así elaboramos a lo largo del año las clases que pusimos a disposición de todos.

Respecto de la organización de encuentros virtuales diacrónicos para encontrarnos con los estudiantes: en un primer momento, consideramos que era adecuado organizarnos en la tradicional división en comisiones de clases prácticas y teórico-prácticas, mes comprobamos que las reuniones virtuales no admitían la masividad que caracteriza a nuestra asignatura. Entonces, pensamos nuevas posibilidades. Generamos los encuentros, voluntarios no obligatorios, distribuidos a lo largo de la semana. En ellos se explicitaban las

formas de abordaje de los textos para el estudio, apelando al diálogo como herramienta central. Desde una perspectiva constructivista, nos propusimos partir de las ideas previas que traen los estudiantes, y que, en general resultan difíciles de modificar. Se impuso la necesidad de intervenir tomando en cuenta esta complejidad con metodologías participativas opuestas al tradicional trabajo memorístico y falta de elaboración personal. Se trató de fomentar conflictos cognitivos que produjeran desequilibrios y búsquedas de nuevos equilibrios que emprendimos desde estos encuentros teórico-prácticos y mediante la multiplicación de oportunidades de consulta, virtuales en todos los casos, en las que procuramos plantear problemas y afianzar ideas sobre la provisionalidad del conocimiento científico. De este modo, fuimos facilitando los procesos de enseñanza y de aprendizaje a lo largo del cursado y dimos fuerza a la “tecnología del trabajo intelectual” (Bourdieu, 1997).

En cuanto a los textos de estudio, fueron elaborados por el equipo o adaptados a partir de bibliografía seleccionada como versiones libres y sintéticas. Procuramos que fueran accesibles para los estudiantes y que generaran pistas para comprender la naturaleza del conocimiento histórico en sus diversas versiones, a la vez que estimularan el pensamiento propio. Todos ellos fueron subidos al aula virtual. Complementariamente, orientamos su lectura e interpretación mediante lo que identificamos como “guías de orientación para el aprendizaje”. Dichas guías involucran la problematización del conocimiento y actividades diversas tendientes a facilitar el desarrollo del pensamiento histórico y las operaciones cognitivas correspondientes. En todos los casos, brindamos la información necesaria y nos obligamos a cambiar nuestro enfoque cuando lo creímos necesario. Consideramos importante ofrecer conocimientos substantivos, como los identifica el didacta canadiense Levesque, o sea los datos, sujetos, procesos, cambios, continuidades, temporalidades, las dimensiones que estructuran las sociedades, etc. pero además generar preguntas, delinear problemas y plantear formas procedimentales para resolverlos y para comunicar los resultados (2008). Teniendo en cuenta la complejidad de los procesos que se abordan desde la historia, también elaboramos mapas conceptuales que incluyeron tanto los conceptos más generales como las polémicas en torno a estos.

Es bueno destacar, además, que cada docente contó y cuenta con autonomía absoluta para implementar las estrategias que estimara más conveniente a través de las distintas sesiones compartidas con los estudiantes.

Discutimos en el equipo de trabajo acerca del uso de las redes sociales. Valoradas en tanto que incorporan adherentes que suman con el conocido “me

gusta”. Si bien no las deseamos, concluimos que debíamos ir más allá pues atienden a las reacciones inmediatas, en cadena, pobres en razonamientos argumentativos ya que no incorporan, por lo general, un detenido análisis ni la profundidad del mensaje que pretendíamos transmitir en función del aprendizaje histórico.

El aula virtual y Facebook fueron, desde un primer momento, nuestros principales canales comunicativos. Este último constituyó una aplicación muy valiosa que nos permitió tener información precisa en tiempo real y a través de esta red recibimos consultas académicas, inquietudes, sociabilizamos bibliografía, distintos materiales, etc. Fue una importante herramienta a lo largo de los años y lo sigue siendo hoy.

Respecto del aula virtual, que se tornó central, comenzamos el 2020 con la que teníamos que estaba alojada en campusvirtualunt.net. El establecimiento del aislamiento social preventivo obligatorio (ASPO) nos planteó un interrogante: ¿Cuál sería su alcance? ¿Podría soportar el ingreso masivo de estudiantes? Ante esta situación decidimos sumar otra aula virtual e incorporamos Google Classroom, pues esta permitía el ingreso simultáneo de una cantidad ilimitada de estudiantes. Esta aula fue la más utilizada por los alumnos.

En el año 2021, la Facultad de Filosofía y Letras decidió tener su propia plataforma digital y creó el campus.filo.unt.edu.ar, que reemplazó al antiguo campus de la UNT. Se anunciaba como la solución a la masividad de nuestra cátedra, pero si bien presenta mejores características que la anterior, solo admite hasta 100 personas por encuentro, razón por la cual decidimos continuar con el aula en Google Classroom. Cerramos el ciclo lectivo 2021 con el siguiente balance: una matrícula de 1930 usuarios, de los cuales 1191 terminaron el cursado.

Otro recurso que agregamos en el segundo año de pandemia, adecuándonos a las inquietudes estudiantiles, fue un canal de YouTube, el cual fue muy bien recibido. Subimos a esta plataforma todos los recursos didácticos audiovisuales, sin limitaciones, con una suscripción de 900 personas, en tanto que las publicaciones alcanzaron las 2.1K (dos mil cien) vistas.

A través del debate interno y, como señalamos, con la convicción de que el acceso a Internet no es el mismo para todos los estudiantes, optamos por una dinámica en la que cada uno de ellos pudiera proceder conforme a sus particulares posibilidades virtuales y tiempos destinados al estudio.

Todos nuestros recursos fueron subidos a las tres plataformas disponibles y debidamente publicitados a través de las redes sociales, a la vez que tratados en los encuentros didácticos de libre asistencia que fuimos estableciendo.

Contemplamos la posibilidad de que se pudiera transferir lo aprendido a otros temas y lecturas seleccionados, y ofrecimos nuestro apoyo según demanda⁴.

4. ¿Y la evaluación?: tensiones y perspectivas

Un tema clave y complejo fue la evaluación. Amerita un apartado especial. En cuanto a la evaluación de procesos y formativa mencionamos, en el apartado anterior, muchas de las estrategias que orientaron nuestras prácticas. Asimismo, a lo largo del 2020 y 2021 revisamos también los modos de acreditación en forma constante, cambiando rumbos y rediseñando estrategias para mejorar la tarea, estimulando constantemente la autoevaluación y la metacognición. Así, nos ocupamos no sólo de los aprendizajes disciplinares, sino también de la calidad de los procesos, estrategias y recursos a los que apelamos con el fin de potenciar nuestro diseño evaluativo.

Ahora bien, en situación de pandemia, de extrema crisis global y local, tuvimos que adaptarnos y variar significativamente ideas y propuestas que sosteníamos, sobre todo en relación a la acreditación.

En este plano, se acentuaron nuestras preocupaciones ya que la masividad jugó un rol central, realidad que se complejizó aún más por el hecho de tratarse de una materia con carácter promocional⁵.

El nuevo contexto de virtualidad nos obligó a transitar escenarios que, incluso, desestimamos categóricamente con anterioridad. Por primera vez tuvimos que elaborar parciales, cuyo número se redujo a dos por disposición de la facultad, con formatos de opción múltiple. Y sin la posibilidad de observar a los estudiantes mientras los desarrollaban, por muchas razones (número de docentes de la cátedra, de estudiantes, condiciones tecnológicas, etc.). Era la única posibilidad que consideramos viable, insistimos, en el mencionado marco de masividad.

¿Cómo elaboramos estos parciales? Para la producción de estas herramientas evaluativas, luego de marchas, contramarchas y mucho reflexionar organizamos el Comité de Evaluación (COE). Se conformó con cuatro docentes de la cátedra, dos profesores permanentes a lo largo del año y los otros dos que iban

⁴ Cabe aclarar que los miembros del equipo realizaron distintas capacitaciones ofrecidas por instituciones nacionales e internacionales relativas al manejo de la virtualidad.

⁵ Se dio una conversación al interior de la cátedra sobre la cuestión de la promocionalidad, si sostenerla o no. Finalmente decidimos continuar con ella a fin de apoyar a los estudiantes en el difícil contexto emergente. Teníamos claro que eso implicaba una atención mayor a la cuestión de las herramientas de evaluación a generar.

rotando, para que todos tuvieran la experiencia. Más todos los docentes de la cátedra se involucraron en cada parcial ya que enviaron al COE consignas y a partir de ellas elaboramos los parciales. La generación de cada una de estas herramientas evaluativas implicó un arduo trabajo. Elaborar cada una de las consignas en primer lugar, a continuación organizar los parciales y finalmente llevar a cabo las revisiones finales a las que fueron sometidos cada uno de los parciales constituyeron tareas que se llevaron a cabo cuidadosamente, con suma responsabilidad e implicaron mucha dedicación. Diseñamos varios temas para cada instancia de evaluación y se tomaron recuperaciones en todos los casos.

En el primer parcial que tomamos, tal vez por nuestra resistencia a pasar absolutamente a formatos de opción múltiple, lo que nos generaba serias dudas, decidimos incluir dos ítems de desarrollo. Esto solo lo llevamos a cabo en este caso por motivos que detallaremos en un momento.

Unos días antes de la evaluación, se subía al aula virtual un documento donde se detallaba toda la información necesaria sobre ella (día, hora, tiempo de duración, características, etc.) para que la tuvieran los estudiantes con antelación y pudieran consultar sobre aquello que no tenían tan claro.

El día de la evaluación también fue minuciosamente planeado por el equipo de cátedra. Media hora antes de subir los parciales en línea y que les estudiantes los respondieran, se reunía la Mesa de Atención Estudiantil (MAE), ideada y creada por la cátedra en el año 2020. Esta se componía de tres docentes y los dos ayudantes estudiantiles de la cátedra. Los profesores de la cátedra rotaban en este espacio, variando la composición de la MAE para cada parcial. Esta funcionaba antes, durante y luego de la finalización del parcial. Recepcionaba y solucionaba diversos problemas que planteaban los estudiantes con respecto de la conectividad, problemas en el ingreso, tiempos de la evaluación, etc. Mientras, el resto de los docentes permanecían en otro meet para solucionar cualquier situación que no pudiera resolver la MAE⁶.

La evaluación se ponía en línea para todas las carreras al mismo tiempo. Exceptuando el caso del primer parcial tomado en 2020, las notas obtenidas por los estudiantes, debido a que la corrección la realizaba el sistema, se subían a los pocos minutos de finalizada.

Las nuevas herramientas de evaluación generadas para contextos virtuales requirieron un tiempo mucho mayor de reflexión, diseño, organización y puesta en marcha que el que solíamos invertir, que no era poco.

⁶ Incluso, en el 2021 este grupo docente tomó examen en forma oral a los estudiantes que no habían podido acceder al formulario correspondiente.

Sin embargo, a la vez que aumentaba considerablemente el esfuerzo realizado por el equipo de cátedra para organizar los momentos de evaluación con parciales, los resultados del primer parcial nos movieron a repensar nuestra herramienta de evaluación. Muchos estudiantes, en los dos ítems de desarrollo copiaron sus respuestas de diferentes sitios, páginas, etc., tal como lo pudimos establecer después de una investigación puntual, larga y que implicó mucha energía. Esto, sin contar la fuerte mezcla de desilusión y enojo que nos invadió. De allí en adelante, los parciales fueron de opción múltiple en un 100%, aunque nos planteamos problematizar el conocimiento histórico a través de las preguntas elaboradas por nuestro equipo.

A partir de 2022, con el retorno a una presencialidad cuidada de toda la facultad, el equipo de cátedra tuvo en claro que las evaluaciones parciales que posibilitan la promoción de la materia, se tomarían en su totalidad de modo presencial y con herramientas que dieran lugar a comprobar la construcción de conocimiento histórico mediante la explicación, argumentación, resolución de problemas, etc. Somos conscientes de que la virtualidad aportó en forma positiva y que los procesos de enseñanza y de aprendizaje deben ser enriquecidos a partir de la experiencia de bimodalidad. Creemos que la universidad tal como la conocimos antes de la pandemia no volverá. Obligados por la pandemia comenzamos a transitar un nuevo camino cuyo horizonte todavía está en ciernes.

A modo de conclusión

Luego de lo que explicitamos precedentemente, podemos comprobar que, a nuestro criterio, el aprendizaje aludió a un proceso individual pero no solitario, especialmente en la medida en que tendimos puentes entre lo que se sabía y lo que se fue aprendiendo a lo largo del ciclo.

Tenemos la convicción de que la educación histórica constituye una herramienta para la formación de la ciudadanía, pero no a partir de acumular hechos, sucesos, fechas, etc. Antes, al contrario, brindando las herramientas para decodificar información del pasado y del presente y actuar en forma crítica y comprometida teniendo siempre como norte la construcción de la conciencia histórica en cada estudiante para dar sentido a la vida en democracia.

Referencias bibliográficas

- Barbieri Guardia, M. I. (2015). Historiografía y educación histórica: ¿senderos que se bifurcan? *Reseñas de Enseñanza de la Historia*. Nro. 13. APEHUN. Córdoba.
- Barbieri Guardia, M. I. (2020). La Historia Social, ¿otra historia? Renovaciones y cuestiones centrales. *Cuaderno de la Cátedra nro. 23*, Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.
- Barbieri Guardia, M. I. (2021). *Histórica, sentido didáctico y usos de la memoria y de la enseñanza de la historia*. Síntesis elaborada para uso exclusivo de la Cátedra de Didáctica Específica, Historia. FFyL, Universidad Nacional de Tucumán.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Dussel, I. (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Argentina: FLACSO.
- Levesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating Students for the twenty-first century*. Toronto: Universidad de Toronto.
- Mattozzi, I. (1999). La transposición del texto historiográficos: un problema crucial de la didáctica de la historia. *Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, nro 4.
- Mattozzi, I. (2015). Epistemología y Metodología de la Historia para una didáctica de la Historia. *Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*. Vol 19, núm 1, pp. 57-72. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3055/305538472004.pdf>
- Rosanvallon, P. (2012). *La sociedad de iguales*. Buenos Aires: Manantial.
- Sarlo, B. (2001). *Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Propuestas pedagógicas de archivos históricos digitales

Gisela Andrade*
Lautaro León**

Resumen

Nos encontramos frente a un interés creciente por el uso de documentos históricos en formato digital como parte de las prácticas de enseñanza de nuestra disciplina, a la vez que observamos el avance de un proceso de digitalización de archivos físicos o de creación de nuevos archivos de materiales digitales, profundizado por la pandemia.

Por ello, y partiendo del supuesto de que el uso de las fuentes históricas es “seña de identidad” propia de la historia como disciplina escolar, nos preguntamos sobre los diálogos entre los archivos históricos digitales y la enseñanza de la disciplina. En este artículo, presentaremos los primeros avances de la investigación “Propuestas pedagógicas de museos y archivos virtuales en la Enseñanza de la Historia” (UBACyT, FFyL, UBA), los criterios que utilizamos para la construcción del modelo de apreciación y el análisis de los primeros diez archivos históricos virtuales que utilizamos para la definición del corpus de nuestra pesquisa.

Palabras clave: materiales escolares, archivos digitales, enseñanza de la historia

Pedagogical proposals of digital historical archives

Abstract

In this framework, we have identified a growing interest in the use of historical documents in digital format as part of history teaching practices. Likewise, we observe the progress of a process of digitization of physical archives or the creation of new archives of digital materials, which in this last time has deepened due to the context of the pandemic.

For this reason and based on the assumption that the use of historical sources is a “sign of identity” of history as a school discipline, we wonder about the dialogues between digital historical archives and the teaching of the discipline. In this paper we will present the first advances of the research “Pedagogical proposals of museums and virtual archives in the Teaching of

*

Universidad de Buenos Aires / Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.
giselafandrade@gmail.com

**

Universidad de Buenos Aires / Universidad Nacional de Lanús, Argentina
lautaro.leon1994@gmail.com

RESEÑAS N° 21

AÑO 2022

[pp. 27–42]

Recibido: 13/09/2022

Aceptado: 15/10/2022

ISSN 2796-9304

History” (UBACyT, FFyL, UBA). We will share, then, the criteria that we use for the construction of the appreciation model and the analysis of the first ten virtual historical archives that we use for the definition of the corpus of our research.

Keywords: *school materials, digital archives, history teaching*

1. Introducción

En la Argentina, podemos identificar una larga tradición de compilaciones de fuentes producidas específicamente con fines didácticos y como respuesta a demandas propias de la enseñanza de la historia. Dos de las producciones más destacadas por su presencia en la formación de profesores de historia de las últimas décadas del siglo XX son, la primera, de Graciela Meroni, *La historia en mis documentos*¹, de la década del setenta, y la segunda, los cuatro tomos de *Documentos de historia argentina*², editados por Eudeba entre 1995 y 2011. Estos materiales circularon en las aulas hasta finales del siglo XX y también avanzado el nuevo siglo, respondiendo a las lógicas propias de esta disciplina escolar; pues como sostiene González (2018), con objetivos y sentidos pedagógicos y didácticos distintos a lo largo del tiempo, la presencia de las fuentes históricas es “seña de identidad” de las y los profesores de historia.

En este sentido, durante las primeras décadas del siglo XXI, la convergencia de una política educativa que apuntaba a la reducción de la brecha digital se combinó con producciones de historia pública que se reforzaron con la decisión política de discutir, sobre todo, la historia nacional y disputar sus sentidos en torno a los festejos del Bicentenario. Esto dio lugar a una multiplicidad de nuevas producciones digitales posibles de ser usadas en las clases de historia que introducen, en las aulas, nuevas formas de transmisión de la historia con “nuevos formatos” que deben ser analizados y pensados.

¹ Los dos tomos de *La historia en mis documentos* (Meroni, 1969 y 1972) compilan una serie que va desde “el descubrimiento (...) hasta la Argentina de 1831” con varias ediciones desde 1969 hasta finales de los setenta.

² Los cuatro tomos de *Documentos de historia argentina*, editados por Eudeba (Caraballo et al., 1995, 1996 y 1998, y Garulli, 2011), salen al mercado en 1995 con un primer volumen en el año 1995 y el último en 2011. Esta colección recupera documentos de entre 1870 y el 2001.

En investigaciones previas³, hemos indagado sobre materiales digitales con contenidos históricos pensados para la enseñanza. Estos nos permitieron reconocer nuevos problemas para viejos temas, así como nuevos temas y, con ellos, la presencia de diversidad de fuentes (tradicionales y nuevas) que ponen de manifiesto distintos modos de transmisión de los contenidos históricos, interpelando necesariamente a las prácticas docentes y al código disciplinar de la historia escolar (Andrade et al., 2020).

En ese análisis, nos detuvimos a revisar un corpus de materiales digitales que nos permitió identificar la trascendencia de la política pública de las primeras décadas del siglo XXI y el modo en el que esta política instala temas y/o problemas de enseñanza de la historia. En primer lugar, por la presencia de un gran volumen de producción; en segundo lugar, porque se introducen en esa producción nuevos saberes, así como discusiones e interpretaciones historiográficas actualizadas. Por último, encontramos que los materiales digitales suelen convertirse en organizadores de fuentes en los que prevalece el texto escrito e incluyen imágenes fijas o en movimiento, con presencias variadas de acuerdo con la temática que se aborda (Andrade et al., 2020).

Es así como el análisis de estas nuevas materialidades o las transformaciones de materialidades “clásicas” nos llevan a revisar sus relaciones con los archivos y nos obligan a estar atentos para repensar la multiplicidad de movimientos, selecciones y resignificaciones que los documentos, archivos o fuentes sufren hasta llegar a manos de docentes y estudiantes. Se conjugan en estos movimientos y/o transformaciones la crisis de sobredocumentación que ofrece la web, la descontextualización de los archivos y el tratamiento de nuevas fuentes como cambios que interpelan el código disciplinar.

Este recorrido nos llevó a preguntarnos por archivos y museos digitales, intereses plasmados en un nuevo proyecto de investigación⁴ que se propone explorar características, especificidades y posibilidades de esta materialidad en las clases de historia. En este marco, nos detendremos, en primer lugar, a revisar la presencia de las fuentes primarias en el universo de los materiales digitales analizados en el proyecto anterior, con el objetivo de identificar el tratamiento archivístico, historiográfico y didáctico que ofrecen; para luego

³ Desde el año 2008, un grupo de docentes de la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la FFyL de la UBA, bajo la dirección de la Dra. Silvia Finocchio, hemos encarado una serie de investigaciones –proyectos UBACyT– que buscaron explicaciones sobre los cambios en la historia como disciplina escolar.

⁴ UBACyT 20020170100632BA “Propuestas pedagógicas de museos y archivos virtuales en la Enseñanza de la Historia” (2018-2020), dirigido por la Dra. Silvia Finocchio.

avanzar en un análisis de propuestas archivísticas digitales y los diálogos posibles con la enseñanza de la historia.

2. El lugar de las fuentes en los materiales escolares digitales para la enseñanza de la historia

En este diálogo entre investigaciones, hemos realizado una selección del corpus definido para el proyecto Universidad Nacional de Buenos Aires, Secretaría de Ciencia y Técnica (UBACyT) sobre materiales digitales; nos centramos, especialmente, en aquellos contruidos con fines escolares, para revisar en estos la presencia de las fuentes y sus propuestas didácticas como medios para acercar a los jóvenes a pensar históricamente. Esta selección de materiales tuvo en cuenta la presencia de diversidad de fuentes: documentos escritos, fotografías, fuentes sonoras, audiovisuales, historietas y distintos objetos que transmiten información significativa para el conocimiento del pasado. Buscamos identificar y analizar el tratamiento historiográfico, archivístico y didáctico de los documentos históricos que presentan.

Una parte importante de estos materiales fue producida por el Ministerio de Educación de la Nación en el marco de una política educativa que apuntó a la alfabetización digital en las escuelas: [Re] Pensar la Inmigración en Argentina, Valencia, Colección Horizontes, Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina. Incorporamos a esta lista una producción como el Proyecto Zorzal, un sitio web que ofrece a los usuarios contenidos y materiales de historia latinoamericana contemporánea con propuestas para la formación inicial y continua de profesores de historia, así como para la práctica docente en el nivel superior. También seleccionamos, para este trabajo, secuencias didácticas diseñadas por equipos docentes, como la propuesta sobre inmigración que ofrece la revista *Sacapuntas* y la guía sobre peronismo producida por docentes de la escuela ORT (Andrade et al., 2020).

En esta selección, es posible diferenciar dos tipos de materiales. Un primer grupo lo componen [Re] Pensar la Inmigración en Argentina, Valencia, Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina y el Proyecto Zorzal. Todos estos son sitios o materiales digitalizados que tienen como objetivo principal instalar, revisar y reforzar la presencia de determinados problemas o recortes temáticos vinculados con la enseñanza de la historia, como es la inmigración, la última dictadura cívico-militar, una mirada de la historia argentina a propósito del Bicentenario de la Revolución de Mayo y una mirada renovada de la historia argentina en clave latinoamericana. Como patrón común, estos sitios se

proponen poner a disposición del público y la comunidad educativa una serie de discusiones actualizadas, selección de recursos y propuestas para el aula. El resto de los materiales analizados lo conforman secuencias didácticas, como los capítulos de la Serie Horizonte, el artículo de la revista *Sacapuntas* o la guía de la escuela ORT. Estas presentan una serie de actividades secuenciadas que se organizan a partir de un recorte o problema y que incluyen en ese recorrido una selección de fuentes (escritas y/o fotografías) y consignas de trabajo para analizarlas (Andrade et al., 2020).

Como se señaló anteriormente, estos materiales ofrecen recursos y fuentes para trabajar en las aulas, no para hacer el trabajo propio del historiador, pero sí para desandar o hacer visibles las formas que tienen los historiadores de hacer historia. Con un tratamiento dispar y diverso, presentan e invitan a explorarlas. A esta diversidad de fuentes (primarias y secundarias) en distintos soportes y lenguajes, también se las acompaña de orientaciones “texto marco, texto de orientación pedagógica y texto de consulta bibliográfica”, como por ejemplo, lo propone [Re] Pensar la Inmigración en Argentina.

Al hacer foco en las secuencias didácticas y el análisis que proponen estos materiales en el uso de las fuentes o documentos históricos a través de las consignas, podemos afirmar que, en general, las actividades buscan recuperar información y reflexionar sobre el proceso histórico que abordan. Son escasas las reflexiones sobre las fuentes, las actividades están centradas en la identificación y análisis de contenido, superando una mirada tradicional e ilustrativa muy presente en los manuales escolares, pero sin una reflexión clara sobre las formas y condiciones de producción de estas. Sin embargo, se observan en distinta medida y forma, algunos acercamientos metodológicos que colaboran en la construcción del conocimiento histórico. Como por ejemplo, una actividad de Historia Oral que propone la secuencia sobre el peronismo de la Serie Horizonte. Por otro lado, la presentación de la ficha técnica de corto y largometraje para analizar historias de migrantes que propone la valija [Re] Pensar la Inmigración en Argentina. Y finalmente, las orientaciones y consignas de trabajo con las fuentes que despliega el Proyecto Zorzal, para hacer historia comparada de los populismos argentino y brasilero, que se detiene en cuestiones procesuales, conceptuales y metodológicas contrastando investigaciones y fuentes primarias.

También los materiales incluyen fuentes que combinan las imágenes, los sonidos y las palabras articulando relatos históricos con muy tímidas orientaciones para el trabajo en las aulas sobre la percepción crítica, donde las y los estudiantes puedan identificar los aspectos formales (estéticos,

dramáticos, narrativos, etc.). En algunos casos, en la presentación, orientación y contextualización se brindan pistas que ayudan, por un lado, a “desnaturalizar” y problematizar los discursos audiovisuales y, por otro, a aprovechar el potencial que estos conllevan. Pero la introducción de formatos audiovisuales que van más allá del film clásico desafía a otros tratamientos, poco explorados por los estudios sobre la enseñanza de la historia. Como sostiene Di Meglio (2011), muchas de estas producciones responden más a la lógica de los medios, la del consumo y el *rating*. Una operatoria de Historia Pública que está pensada para amplias audiencias, códigos y validación diferentes, hasta con autorías colectivas (Cauvin, 2018), que desde la enseñanza también debemos estudiar y pensar como fuentes.

Ahora bien, al volver sobre nuestro planteo inicial y preguntarnos sobre la relación de estos materiales con los archivos, podemos identificar los distintos movimientos que sufren las fuentes primarias, los propios del trabajo del historiador o de otros científicos sociales y aquellos específicos del campo pedagógico y comprender, así, cómo llegan a constituirse en materiales escolares. Luego de un primer movimiento de preservación, selección y ordenamiento de los documentos en material de archivo (Nazar y Pak Linares, 2006), podemos hablar de una segunda transformación propia de la investigación histórica, que comienza apartando y reuniendo una serie de documentos históricos y convirtiendo a ese conjunto de fuentes en el propio “archivo” del historiador.

Esta lógica de selección prima en la construcción de estos materiales escolares. Estos sitios conforman sus propias “colecciones documentales”, se ponen a disposición de los y las docentes e invitan al trabajo con las fuentes en las aulas. Sin embargo, esta operación de selección y reubicación de las fuentes en los materiales digitales que analizamos, pocas veces recupera el trabajo del archivo. En general, las fuentes se referencian en otros análisis históricos que las reproducen y hasta carecen de contextualización y referencias. Esta forma de presentarlas limita la recuperación de la información que contienen los documentos, así como la posibilidad de indagar acerca de las condiciones de producción y la integridad de estos, propiedades que garantiza la archivística (Nazar, 2010; Nazar y Pak Linares, 2006). En trabajos anteriores, hablamos de “organizador de archivos” (Andrade, 2014), pero el formato, la organización y la selección de estos materiales nos hizo revisar esta clasificación y conceptualización. Se trata de colecciones que tienen un objetivo principalmente pedagógico, un tercer movimiento, la transformación de los materiales de archivo, ahora fuentes históricas, en “materiales didácticos”. En aquellos que hemos analizado aquí, se pone de manifiesto una organización

de saberes a partir de una pregunta o de un problema de conocimiento que procura, a través de consignas, orientar a una reflexión y/o exploración de las fuentes.

Podemos reconocer en ellos fuentes diversas para la comprensión del pasado y agruparlos en dos. Un primer grupo de fuentes clásicas, relacionadas con la producción escrita, selecciones de archivos que reúnen legislación, resoluciones, circulares, información estadística, prensa, fotografías, grabados, publicidad y caricaturas, entre otros. Un segundo grupo de fuentes menos tradicionales en soporte audiovisual, como entrevistas, testimonios orales, programas de TV (animaciones, documental y docuficción), cortometrajes, fragmentos de películas, historietas, entre otros; algunos de ellos recuperados de archivos y otros producidos para estos sitios.

Al detenernos a revisar el uso de las fuentes en las propuestas de enseñanza, tanto de las secuencias didácticas como de las sugerencias para el aula que presentan los sitios analizados, reconocemos que se ofrecen documentos clásicos completos o fragmentos de ellos, lo que garantiza accesibilidad, pero con una curaduría poco rigurosa. En el caso de las secuencias didácticas, se utilizan mayoritariamente fuentes o fragmentos de estas extraídos de otras fuentes secundarias; en el caso de los sitios seleccionados, también aportan legislación y documentos oficiales sin referencia archivística y con criterios de referencia distintos dentro del mismo sitio que no habilitan a nuevas exploraciones por parte de los docentes.

Según Koyama (2013), los archivos virtuales o físicos suelen ser rompecabezas imposibles de armar para personas no especializadas. Qué, cómo y dónde buscar requieren de una experticia que no necesariamente los profesores de historia manejan y, mucho menos, sobre todos los temas que deben enseñar. Con esta advertencia, vemos que los materiales seleccionados proponen un análisis de las fuentes que tampoco colabora en la operación contraria, pues su contextualización y una buena referencia en este tipo de materiales podrían convertirse en puentes e invitar a los y las docentes o estudiantes a la exploración de los archivos. Más aún, muchas veces, estos colaboran a la crisis de sobredocumentación, esa hipertrofia de la documentación que ofrece la web: un archivo anárquico en el que está “todo”, sin curaduría y descontextualizado (Trimboli, 2017).

3. Los vínculos de los archivos y la enseñanza de la historia

Como punto de partida, consideramos importante resaltar que, en conjunto con la archivística y las ciencias sociales, el archivo fue cambiando y tomando nuevas características a la par de la profesionalización de esta nueva disciplina en la segunda mitad del siglo XX (Heredia, citado en Cruz Mundet, 2012, p. 68). En este período, surgieron nuevos debates introducidos por corrientes críticas del archivo como lugares de conservación elitista, que avanzaron en problematizar la accesibilidad documental al visibilizar que el simple hecho de existencia de los documentos no constituye garantía de acceso a ellos. Así, contrario a la restricción y hermetismo que los había caracterizado hasta el momento, y que solo permitía acceso a un público restringido de científicos sociales, los archivos fueron abriéndose al público general, avanzando en la democratización de estos espacios.

En este sentido, otra transformación acaecida en la segunda mitad del siglo XX es la aceleración y expansión del campo teórico de la archivística, que ha llevado a poner en tensión las jerarquías entre pasado y presente dentro de los archivos. El debate entre la corriente positivista y el posmodernismo abrió la puerta a una resignificación del rol del archivo y su potencial como nexo con el futuro. De esta manera, se produjo una escisión del archivo como un simple garante del pasado institucional, administrativo e histórico de los países, proyectándose como un actor más que toma un rol activo en la conformación de su historia.

Por ello, según esta nueva corriente, el archivo deja de tener solo vínculo con el pasado para adquirir una función cultural social que conecta con una nueva perspectiva de los procesos sociales. Según Derrida (1997),

La cuestión del archivo no es un asunto del pasado (...) de un concepto relacionado con el pasado que puede estar o no a nuestra disposición, un concepto archivable del archivo. (...) Es una cuestión de futuro, del futuro en sí mismo, de una respuesta, de una promesa y de una responsabilidad para el mañana (p. 107).

En última instancia, esta visión posmoderna se contrapone a la positivista. Para el positivismo, el archivo define una progresión lineal que desde el pasado alcanza el presente, en el cual el pasado aparece como el predominante o protagonista. El posmodernismo invierte esa relación advirtiendo el papel activo del presente a la hora de definir y dar forma al pasado (Gausch, 2011, p. 10).

En paralelo, este debate atraviesa, también, el archivo como espacio físico y de praxis. Para la tradición positivista de la archivística, el archivo es un espacio neutral regido y basado en la existencia de leyes universales e inmutables que atraviesan la labor del archivista, limitándose a una práctica de almacenamiento y colección que no introduce elementos subjetivos. Al contrario, para la teoría posmoderna, la función del archivista toma un rol central y se transforma en el mediador e intérprete, formando la memoria documentada que luego se legará al futuro. En última instancia, mientras, para los primeros, el archivista es un guardián, las nuevas críticas lo elevan al rol de transformador y actor consciente, un constructor de una memoria archivística.

Dentro de este debate, se dio un proceso de resignificación que buscó conectar el archivo virtual con nuevos espacios y actores, entre los cuales se encuentran docentes y estudiantes. Los materiales y fuentes digitales que se encuentran en estos reservorios están, sin embargo, atravesados por una serie de problemáticas que debemos mencionar sintéticamente.

En las últimas décadas, las tecnologías de la información han agilizado los procedimientos y ensanchado los horizontes de la producción documental, tanto por parte de sujetos como de instituciones y corporaciones privadas. De esta forma, se ha acelerado un proceso de hiperinflación documental, es decir, un incremento importante y sostenido en la elaboración de información y fuentes que favorecen el crecimiento del archivo, pero también amenazan con ponerlo en jaque (Alberch y Cruz Mundet, 2005, p. 16). El crecimiento sostenido de la producción y uso de materiales en nuevos soportes digitales (expedientes, documentación, pero también cine, discos, *podcasts* y libros digitales) lo ponen en tensión e impone una necesidad de pensar en la conservación y preservación del mundo digital en los archivos.

Por otro lado, las fuentes y los materiales digitales producidos o almacenados por los archivos nunca son neutros, sino que son producto de movimientos, recortes, selecciones y resignificaciones hasta llegar a las manos de los docentes. Como lo describimos anteriormente, movimientos durante los cuales surge el peligro de la descontextualización de los documentos.

En paralelo, el acceso a los archivos sigue siendo para un público “especializado”. En este sentido, la democratización y acceso a un público más amplio es una de las disputas y problemas por resolver. Los esfuerzos existentes muchas veces no alcanzan para conectar el archivo con las escuelas, sino que, en muchos casos, continúan reproduciendo las ideas de una archivística encerrada en sí misma. Al respecto, debemos remarcar, sin embargo, que esto está siendo tensionado por archivos como el Archivo General de la Nación Argentina y otros

que están generando contenidos y espacios con los cuales romper la lógica del “usuario profesional” para acercarse al resto de la población.

Así, luego de este acercamiento teórico para abordar los archivos digitales y su relación con la enseñanza de la historia, nos propusimos estudiarla a partir de un análisis de casos, tomando cinco casos de archivos virtuales argentinos y cinco del resto del continente americano.

Las dimensiones por estudiar remarcaban cuatro ejes. En primer lugar, el saber historiográfico, es decir, las perspectivas y corrientes historiográficas que se encuentran presentes en estos espacios en tanto los archivos están atravesados por tensiones y debates historiográficos, pero, ante todo, por las disputas del campo de la archivística, que, en última instancia, es la que determina las condiciones de organización y acceso al acervo documental que la componen.

Segundo, las definiciones pedagógicas tomadas por el archivo, ya que, al igual que la tesis de Adriana Carvalho Koyama (2013), reconocemos las amplias posibilidades educativas de los archivos virtuales, buscando el desarrollo de nuevas experiencias que aprovechen de forma crítica las colecciones digitales disponibles que estos espacios presentan. Sin embargo, para identificar la existencia o no de vínculos entre los archivos virtuales y la educación, entendemos que es necesario abordar las concepciones de la historia presentes en estos acervos, poner en tensión los lazos entre historia y pedagogía para ver en qué estadio se encuentran actualmente.

Tercero, el componente tecnológico, ya que, al tratarse de archivos digitales, mediados por la conversión digital archivística, no debe dejarse de lado la importancia del componente tecnológico que caracteriza estos espacios. El almacenamiento y el formato de la información es atravesado y modificado por la tecnología, que facilita o dificulta diversos modos de transformación de las fuentes históricas y de su conservación en formatos digitales. Por ello, la digitalización del archivo puede generar consecuencias y características específicas que modelan y conforman su acervo.

Por último (cuarto), el formato de los materiales digitales, que implica observar diversos elementos que hacen al archivo y que se relacionan de forma directa con su potencial pedagógico. Un elemento fundamental a la hora de acercarse y trabajar con los espacios virtuales es la interfaz y el nivel de interacción que ella permite. El reconocer las características estéticas del sitio implica, también, observar la intencionalidad de su diseño, atendiendo a las sensibilidades que despierta y la participación que permite al usuario.

Teniendo en cuenta estos criterios y en búsqueda de la presencia de secuencias pedagógicas en los archivos virtuales, elaboramos un criterio de clasificación para los archivos tomando en cuenta su formato y el componente pedagógico como eje central.

Por un lado, los **archivos folleto**, sitios web con información básica sobre el archivo, tipo de acervo y colecciones disponibles que pueden encontrarse en una visita física al archivo. Segundo, los **archivos de contenidos**, entendidos como sitios web que presentan el acervo del archivo e invitan al visitante virtual a explorarlo en línea. El contenido se presenta según los mismos criterios con los cuales se encuentra en el archivo físico, intentando ser lo más fidedigno posible. Cuenta con pocos contenidos didácticos en tanto es simplemente una digitalización del contenido y puesta en acceso libre mediante los mismos criterios del archivo físico. En tercer lugar, el **archivo de aprendizaje**, sitio web que ofrece múltiples formas de navegar e interactuar con el acervo documental, teniendo en cuenta factores como edad, contenidos curriculares escolares y públicos más amplios. Los metadatos y los documentos se presentan orientados dentro de secuencias didácticas en lugar de estar determinados por criterios específicos del documento en sí mismo. Así, el usuario es interpelado e invitado a tomar un rol activo mediante una mayor interacción e iniciativa y favoreciendo recorridos no lineales del archivo. Por ello, mediante el establecimiento de criterios interactivos a la hora de diseñar estrategias para la digitalización y presentación de recursos, estos archivos establecen lazos con sus usuarios que llevan a desarrollar un aprendizaje crítico, activo y autodirigido. Y, como cuarta categoría, el **archivo digital**, similar al que otros autores caracterizan como archivo virtual, proporciona información y acceso a recursos y acervos que no tienen correlato en un espacio físico.

A partir de estos criterios, dimensiones y categorías, se realizó un relevamiento que llevó a la selección de una muestra de cinco archivos argentinos que incluyó el Archivo Histórico de Revistas Argentinas (AHIRA), el Archivo General de la Nación Argentina (AGN), el Archivo Nacional de la Memoria, Archivos en Uso y el Archivo Provincial de la Memoria de Córdoba. Mientras, por el lado internacional, se tomaron para analizar el Archivo General de la Nación de Colombia, el Archivo Nacional de Chile, la Fonoteca Nacional de México, el Archivo Histórico Municipal de la Ciudad de São Paulo y el National Archives and Records Administration de Estados Unidos.

Una vez analizados, fue posible identificarlos dentro de esta clasificación: el Archivo General de la Nación Argentina, el Archivo Histórico de Revistas Argentinas, el Archivo Nacional de la Memoria, Archivos en Uso, el Archivo

Nacional de Chile y el Archivo General de la Nación de Colombia fueron clasificados dentro del grupo de archivos de contenido. De esta manera, la virtualización de algunas colecciones reproduce las pautas de un archivo presencial e invitan al usuario a transitarlo en línea, sin ofrecer secuencias didácticas o recorridos específicos para el público escolar. Debemos remarcar que esto no implica que no tengan en cuenta a dicho público, sino que lo contemplan como usuarios directos de la serie de fuentes y documentos que ponen a disposición en la web para ser usados en las aulas. Este material se ofrece sin orientaciones que faciliten reconocer a las y los docentes la riqueza y la potencialidad de su acervo documental en las aulas, al mismo tiempo que pone de manifiesto que estos archivos no se reconocen como posibles productores y promotores de propuestas de enseñanza.

Por otro lado, el Archivo Histórico Municipal de la Ciudad de São Paulo pertenece a la categoría de archivo folleto, en tanto al recorrerlo solo es posible encontrar pautas de visita al archivo físico y algunos lineamientos generales de su funcionamiento. De esta forma, encontramos información que puede resultar útil para una visita al archivo como horarios, correos de contacto o números de atención y una descripción del acervo físico de la institución.

Finalmente, el Archivo Provincial de la Memoria de Córdoba, la Fonoteca Nacional de México y el National Archives and Records Administration de Estados Unidos fueron agrupados bajo la égida del archivo de aprendizaje. Esto se debe a que, en ellos, se interpela a los usuarios a recorrer su acervo y recursos de una forma interactiva que fomenta una navegación más abierta, atravesada de indicaciones y sugerencias, pero que deja espacio para la agencia del usuario/visitante. Al mismo tiempo, la Fonoteca cuenta con la posibilidad de acceder y modificar el acervo, participando mediante la carga de nuevos recursos y fomentando la apropiación y democratización de este espacio.

En esta misma línea, luego de navegar a lo largo de la muestra, solo fue posible encontrar secuencias didácticas dirigidas a un público escolar en dos de estos archivos: el Archivo Provincial de la Memoria de Córdoba y el National Archives and Records Administration de Estados Unidos.

Con este modelo de apreciación, resta avanzar en la exploración de más archivos virtuales para reconocer las potencialidades de sus usos en las aulas y las posibilidades que nos brindan en el proceso de transformación de la cultura contemporánea para la enseñanza de la historia. Nos detenemos en el caso de los archivos, con el objeto de identificar cómo las mutaciones de las materialidades, la creación de nuevos archivos virtuales, nuevos medios, formas

y tecnologías de digitalización pueden abrir diálogos hasta ahora impensados entre la archivística y la historia escolar.

4. Algunas ideas finales

Para cerrar este artículo, recapitemos el interrogante central que recorrió nuestras páginas: Si el trabajo con las fuentes o documentos históricos es parte de la enseñanza de la historia hace más de un siglo, ¿qué cambios, transformaciones, ventajas y problemas nos presenta la disponibilidad de muchos de estos en la web?

En primer lugar, identificamos que la presencia de fuentes o documentos en los materiales digitales con contenidos históricos, lejos de convertirse en puentes e invitar a los y las docentes o estudiantes al análisis de producción y conservación de documentos o a la exploración de los archivos, muchas veces, colabora con la hipertrofia de la documentación que ofrece la web.

En segundo lugar, si bien es cierto que la digitalización y expansión de los materiales se ha acrecentado y potenciado a partir del desarrollo de nuevos soportes (y aún más por la creciente producción durante la pandemia), el acceso a estos sigue siendo para un público “especializado”. En este sentido, la democratización y acceso a un público más amplio es una de las disputas y problemas por resolver. A pesar de algunos valiosos esfuerzos, con la creación de nuevos archivos virtuales, nuevos medios, formas y tecnologías de digitalización todavía resulta insuficiente para conectar el archivo con las escuelas.

Por último, y en línea con lo señalado en el punto anterior, en esta primera exploración podemos reconocer la persistencia de la lógica del público especializado como destinatario de la mayoría de los archivos virtuales. Por ejemplo, la historia escolar y la escuela en general se encuentran prácticamente ausentes como destinatarios o “público usuario” de los archivos virtuales; lo limitado de sus propuestas pedagógicas lo tornan aún más visible. Si bien es cierto que la archivística como disciplina se encuentra atravesada por debates que reconocen la importancia de la conexión del archivo con un público más amplio, entre los cuales se cuenta el escolar, en la práctica se encuentra aún pendiente. Un debate que pretendemos dar y comenzamos por aquí, también desde la historia escolar, porque consideramos que la archivística y, hoy los archivos virtuales pueden ser de gran valor y aporte para la enseñanza del pasado.

Referencias bibliográficas

- Alberch Fugueras, R. y Cruz Mundet, J. R. (2005). *Archívese. Los documentos del poder y el poder de los documentos*. Alianza Editorial.
- Andrade, G. (2014). Materiales multimediales para la enseñanza de la Historia. En Zamboni, E., Sabino Días, F. y Finocchio, S. (orgs.), *PEABIRU. Um caminho, muitas trilhas. Ensino de História e Cultura Contemporânea*. Letras Contemporâneas.
- Andrade, G. (2019, del 2 al 5 de octubre). El tratamiento de las fuentes en los materiales escolares digitales para la enseñanza de la historia. *XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*, Catamarca, Argentina.
- Andrade, G., Carnevale, G. y Massone, M. (2020). El orden del saber histórico en materiales educativos digitales. *Trabajos y comunicaciones*, (52). Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11893/pr.11893.pdf
- Cauvin, T. (2018). The Rise of Public History: An International Perspective. *Historia Crítica*, (68). Recuperado de: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/full/10.7440/histcrit68.2018.01>
- Cruz Mundet, J. R. (2012). *Principios, términos y conceptos fundamentales*. Coordinadora de Asociaciones de Archiveros y Gestores de Documentos de España (CAA): Administración de documentos y archivos.
- Cuesta Fernández, R. (2007). La larga sombra del código disciplinar. Crítica del conocimiento escolar y didáctica crítica. En Cuesta, R. *Los deberes de la memoria*. Octaedro.
- Derrida, J. (1997). *Mal de Archivo. Una impresión freudiana*. Trota.
- Di Meglio, G. (2011). Wolf, el lobo. Reflexiones y propuestas sobre la relación entre producción académica y divulgación histórica. *Nuevo Topo. Revista de historia y pensamiento crítico*, (8).
- Gausch, A. M. (2011). *Arte y archivo 1920-2010. Genealogías, tipologías y discontinuidades*. Akkal.
- González, M. P. (2018). *La enseñanza de la historia en el Siglo XXI. Saberes y prácticas*. UNGS.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, (1), pp. 9-43.
- Koyama, A. (2013). Arquivos online: práticas de memória, de ensino de História e de educação das sensibilidades. *Acervo*, 29(2), pp. 74-88.

Lewkowicz, M., Azurmendi, E., Jakubowicz, J. y Silberstein, S. (2017). Analizar fuentes para enseñar acerca de la naturaleza del conocimiento social: a propósito de una experiencia con grupos de 6° y 7° grados. *Jornadas académicas ENS*, (4). En prensa.

Nazar, M. (2010, del 11 al 13 de agosto). En torno a la especificidad del archivo como territorio para la investigación. *Centro de Antropología Social VI Jornadas sobre Etnografía y Métodos Cualitativos*, Buenos Aires, Argentina.

Nazar, M. y Pak Linares, A. (2006). El hilo de Ariadna. *Políticas de la Memoria*, (6/7), pp. 212-218.

Trímboli, J. (2017). Estado, archivo y existencia. En Rodríguez, A. y Elizondo C. (comps.). *Tiempo archivado*. Universidad Nacional de Quilmes.

Listado de materiales analizados

Álvarez, M., Boeykens, H., Chiappetta, C., Cortiñas, H., Iurcovich, J., Lifschitz, C. y Milman, F. (2009). Cuadernillo La gran inmigración. *Revista sacapuntas en la escuela. Sobre educación, política y pedagogía*. Recuperado de: https://issuu.com/revistasacapuntas/docs/ciencias_sociales_-_cuadernillo_la_gran_inmigraci_

Caraballo, L., Charlier, N. y Garulli, L. (1995). *Documentos de historia argentina (1870-1955)*. Eudeba.

Caraballo, L., Charlier, N. y Garulli, L. (1996). *La dictadura (1976-1983)*. Eudeba.

Caraballo, L., Charlier, N. y Garulli, L. (1998). *Documentos de historia argentina (1955-976)*. Eudeba.

Cardoso, M., Rosingana, E., Trímboli, J., Rosemberg, J., Salinas, M., Avendaño, V., Finquelievich, D. y Scarsi, M.V. (2014). *Valencia, historieta interactiva*. Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/123442/valencia-historieta-interactiva> -

Fuks, M., Gourovich, S., Olivencia, H., Rocha, A., Sofia, A. L., Tchina, C. y Todaro, J. P. (2008). *Guía de fuentes y actividades N° 5. El peronismo (1943-1955)*. ORT. <http://campus.ort.edu.ar/articulos/1057/home/5-ano-trabajos-practicos-2009>

Garulli, L. (2011). *Consolidación y crisis de la democracia neoliberal (1989-2001)*. Eudeba.

Meroni, G. (1969). *La Historia en mis documentos. Tomo 1. Desde el descubrimiento hasta los últimos días virreinales*. Huemul.

Meroni, G. (1972). *La Historia en mis documentos. Tomo 2. Desde la Revolución de Mayo hasta el triunfo federal de 1831*. Huemul.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2009). El Peronismo. *Colección Horizontes Sociales 3*, capítulo 7, pp. 127-152. Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/155261/coleccion-horizontes-ciencias-sociales-cuadernos-de-estudio->

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2004). *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza*. Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/91374/pensar-la-dictadura-terrorismo-de-estado-en-argentina>

Proyecto Zorzal UNGS (2006). *Trabajadores rurales y populismo (Argentina y Brasil, 1930-55)*.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2013). *[Re] Pensar la Inmigración en Argentina*. Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/154258/re-pensar-la-inmigracion-en-argentina>

Archivos virtuales y digitales relevados

Archivo General de la Nación (AGN): <https://www.argentina.gob.ar/interior/archivo-general-de-la-nacion>

Archivo General de la Nación de Colombia: <http://www.archivogeneral.gov.co>

Archivo Histórico de Revistas Argentinas (AHIRA): <https://ahira.com.ar>

Archivo Histórico Municipal de la Ciudad de Sao Paulo (Brasil): https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/arquivo_historico/arquivo_historico/index.php?p=1114#

Archivo Nacional de Chile: <http://www.archivonacional.gob.cl>

Archivo Nacional de la Memoria: <http://www.argentina.gob.ar/anm>

Archivo Provincial de la Memoria de Córdoba: <http://www.apm.gov.ar/apm/portada>

Archivos en Uso: <http://www.archivosenuso.org>

Fonoteca Nacional de México: <https://www.fonotecanacional.gob.mx>

National Archives and Records Administration (Estados Unidos): <http://www.archives.gov>

Investigación sobre la formación de ciudadanía y reflexiones sobre el pensamiento decolonial en clave didáctica

Matías N. Druetta*

*

Universidad Nacional
de Córdoba, Argentina.
matias.druetta@mi.unc.edu.ar

Resumen

En las últimas décadas, diversas colectividades oprimidas históricamente han comenzado a ser visibilizadas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Aun así, el imaginario escolar predominante todavía se construye desde la homogeneización, victimización y la ahistoricidad de las alteridades. Muchas veces, estos sujetos “ingresan a la historia” como víctimas, sin pasado, sin proyectos; en definitiva, sin historia.

Por tanto, resulta central pensar la formación ciudadana desde una perspectiva didáctica latinoamericanista y decolonial, tomando distancia de los enfoques excesivamente globales, reconociendo problemáticas específicas del contexto, que nos desafían a pensar otras prácticas de enseñanza. En tal sentido, me propongo presentar avances de una investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales que indaga sobre las concepciones de estudiantes del Profesorado en Historia (FFyH-UNC) acerca de la educación para la ciudadanía. Identificar, analizar y volver a debatir sobre esta finalidad clave de la enseñanza es un desafío al pensar la formación docente.

Palabras clave: Ciudadanía, Enseñanza de la Historia, pensamiento decolonial, formación docente, justicia social

Research on the formation of citizenship and reflections on decolonial thinking in a didactic key

Abstract

In recent decades, various historically oppressed collectivities have begun to be made visible in the Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Therefore, it is essential to think about citizen education from a Latin American and decolonial didactic perspective, taking distance from excessively global approaches, recognizing specific problems of the context, which challenged us to think about other teaching practices. In this sense, I propose to present advances of a research in didactics of the social sciences that investigates the conceptions of students of the History Teachers about education for citizenship. Identifying, analyzing

RESEÑAS N° 21

AÑO 2022

[pp. 43 – 57]

Recibido: 14/05/2022

Aceptado: 08/08/2022

ISSN 2796-9304

and re-debating this key purpose of teaching is a challenge when thinking about teacher education.

Keywords: *Citizenship, History teaching, decolonial thinking, teacher education, social justice*

Introducción

Frente al incremento de expresiones de intolerancia (racistas, xenóforas, clasistas y de género), del resurgimiento de nacionalismos sectarios y del reposicionamiento sociopolítico de la ortodoxia neoliberal, la enseñanza de las Ciencias Sociales tiene como finalidad cada vez más urgente la formación de ciudadanías críticas y transformadoras. Este trabajo focaliza sobre esta cuestión socialmente relevante en el contexto latinoamericano contemporáneo, atravesado por profundas desigualdades asentadas en el racismo, la clase social y el género.

Me propongo aquí presentar avances de la primera fase de una investigación desarrollada en la Universidad Nacional de Córdoba que indaga sobre las concepciones de lxs estudiantes del Profesorado de Historia acerca de la educación para la ciudadanía¹. Busco identificar qué entienden estxs estudiantes por el concepto de ciudadanía y cuál es la dimensión de la realidad social que tiene mayor relevancia al pensar la formación ciudadana en la escuela secundaria. Además, analizo el lugar que ocupan las dimensiones metodológica y epistemológica al proponer prácticas de enseñanza en torno a esta finalidad.

La reflexión sobre lo que implica la formación ciudadana en los contextos espaciales y temporales en que vivimos representa un desafío central de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Identificar, analizar y volver a debatir las finalidades es un problema de la enseñanza en la formación inicial de futurxs docentes.

Al pensar la educación ciudadana, pocas veces se reflexiona sobre las condiciones que afectan el ejercicio de la ciudadanía. Es decir, de qué manera la problemática racial, la clase social y/o el género, condicionan el acceso a derechos y recursos, así como las posibilidades de participación política.

¹ El Proyecto de Investigación Consolidar 2018-2022 (SECyT-UNC) se titula “*Formar en la construcción del pensamiento histórico. Saberes y desafíos para la enseñanza de la historia*”, radicado en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, FFyH, UNC.

Fortalecer los procesos del pensamiento social crítico nos lleva –entonces– a (re) pensar aquella finalidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Para ello es que propongo tomar los aportes de la perspectiva crítica y decolonial del saber y de su enseñanza, guardando cierta distancia –aunque sin negar las valiosas contribuciones– de los enfoques excesivamente globales o universalizantes de la ciudadanía, reconociendo las problemáticas específicas del contexto, que nos desafían a pensar nuevas prácticas de enseñanza.

Enfoque metodológico

Este trabajo de investigación parte de un enfoque metodológico mixto. Por un lado, cualitativo-descriptivo, con énfasis en la mirada interpretativa que incluye el análisis de un cuestionario semi-estructurado con preguntas abiertas y cerradas. Por el otro, se conjuga con algunas técnicas estadísticas de la perspectiva cuantitativa en el tratamiento de los datos obtenidos del cuestionario (Ortega y Pagés, 2016). El diseño del instrumento se realizó colectivamente con el equipo de investigación del proyecto “Formar en la construcción del pensamiento histórico. Saberes y desafíos para la enseñanza de la historia” y se organizó en 15 secciones diferenciadas por categorías de análisis. En este caso, la sección elegida a los fines analíticos indaga las “representaciones sociales acerca de la ciudadanía, la relación entre ciudadanía y enseñanza de las ciencias sociales”, así como las *prácticas de enseñanza* que se priorizan para la formación ciudadana. Para ello, lxs estudiantes tuvieron que realizar las siguientes acciones:

- Seleccionar tres conceptos relacionados con la ciudadanía (derechos sociales, igualdad/equidad, soberanía, recursos, participación, derechos civiles y derechos políticos) y numerarlos en orden de importancia.
- Completar las siguientes oraciones: “Ser ciudadanx implica...” y “Formar ciudadanxs críticxs implica...”.
- Realizar un listado de tres a cuatro prácticas de enseñanza a partir de las cuales introducirían lo político para la formación de ciudadanxs críticxs.

La muestra se compone de las respuestas provistas por 62 (sesenta y dos) estudiantes del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Córdoba, que en el 2021 se encontraban en el 5to año de la carrera, transitando la residencia y práctica docente como paso previo para obtener la titulación de

Profesor/a en Historia. Como dije anteriormente, el objetivo de este avance de investigación es el de identificar qué representaciones sociales y qué marcos conceptuales sobre la ciudadanía y la educación ciudadana tienen estxs estudiantes avanzados. Por tratarse de resultados sujetos a la participación del estudiantado en el 2021, es que las conclusiones no tienen una pretensión de generalización.

Las representaciones sociales

Las imágenes que tienen lxs estudiantes del profesorado acerca de la ciudadanía y lo que implica pensar en prácticas de enseñanza que contribuyan a la formación ciudadana crítica trascienden la propia dimensión individual y subjetiva. Las mismas forman parte de representaciones sociales como productos culturales e históricos de vivencias, experiencias y discursos académicos que se constituyen en modos de observación de la realidad y pautas que orientan las acciones sociales.

En este sentido, y recuperando el planteamiento de Jodelet sobre la vinculación entre la experiencia personal y los modelos de pensamiento difundidos socialmente, Ortega y Pagés (2016) definen a “(...) las representaciones sociales como sistemas simbólicos actualizados para la comprensión y explicación de una determinada realidad, con la finalidad de su familiarización por parte del agente social” (p. 184). Por ello, debemos entender que los posicionamientos de futurxs docentes acerca de la ciudadanía, las finalidades de la enseñanza y los saberes que se consideran más significativos en las Ciencias Sociales escolares, no son exclusivamente individuales, sino –antes bien– sociales, resultado de su inserción en campos sociales que reproducen determinadas concepciones sobre el *para qué*, el *cómo* y el *qué* es importante de ser enseñado en la escuela.

Una finalidad primordial: la formación de ciudadanías críticas y transformadoras

Mencionar la formación ciudadana como una de las finalidades del sistema educativo no constituye una novedad, en tanto ese objetivo ha sido una constante en los sistemas educativos latinoamericanos. Sin embargo, la concepción que subyace a lo que se entiende por ciudadanía ha variado históricamente.

Mi apuesta se encuadra en la concepción de la ciudadanía crítica transformadora. Implica entender la educación para la ciudadanía como una **alfabetización política** (González Valencia y Luna Rodrigo, 2018; Santisteban, 2004) que involucra el desarrollo de un pensamiento social crítico en torno a la realidad social y el cuestionamiento de todas las formas de dominación social (de clase, de género, raciales, etc.) utilizando el análisis científico como punto de partida inseparable de una acción política crítica y emancipadora (Plá, 2020). Se trata de:

(...) entender la enseñanza como un espacio de provocación cultural. En sociedades fragmentadas, desiguales e injustas, las experiencias sociales son fragmentadas, acotadas y aisladas: cada cual mira el mundo desde su punto de vista y desconoce otras perspectivas y modos de mirar. La escuela puede proponer experiencias diferentes de los recorridos extraescolares, mostrar facetas ocultas y habilitar nuevas interpretaciones de la realidad. (...) La escuela puede ayudar a superar las memorias parciales y las geografías sectoriales, abriendo horizontes que el entorno cultural de cada uno ha tendido a cerrar. (Siede, 2012, p. 1)

Aunque sabemos que la escuela por sí misma no va a cambiar la sociedad, se trata de generar las condiciones para habilitar el sujeto político de cada estudiante, de forma que tome posición frente a la realidad y genere transformaciones, transformándose en él (Siede, 2012). Se trata de una educación para la ciudadanía comprometida con las posibilidades de erradicar la explotación, las violencias, las desigualdades de todo tipo y la opresión resultante del capitalismo; en definitiva, una educación en clave contrahegemónica, decolonial y antipatriarcal (Ross y Vinson, 2012).

El andamiaje teórico también nutre sus aportes de un amplio campo de estudios de la didáctica crítica que gira en torno al metaconcepto **pensamiento histórico** (Santisteban, 2010 y 2017). Desde esta perspectiva, se pone el acento en la dimensión ética y política del pensamiento histórico.

En nuestras investigaciones hemos analizado lo que significa pensar históricamente hasta definir tres tipos de competencias históricas: a) la interpretación de las fuentes históricas primarias y secundarias, y la solución de preguntas-problemas históricos; b) las relacionadas con la imaginación histórica (empatía, contextualización y juicio moral); c) la narración como forma esencial del discurso histórico, que puede evolucionar como explicación histórica causal o intencional. [...] La formación del pensamiento histórico tiene como objetivo principal el

desarrollo de la conciencia histórico-temporal, para la comprensión de los cambios y continuidades en la historia, y para comprender las relaciones entre pasado, presente y futuro. (Santisteban, 2017, pp. 93-94)

Allí se articulan las finalidades de la historia escolar como aporte a la formación de conciencia histórica crítica en jóvenes. Es una apuesta por la educación de ciudadanías críticas, transformadoras, liberadoras y en pos de la justicia social.

Una pedagogía por la justicia social

Para identificar ideales de ciudadanía y los enfoques de justicia social, Sebastián Plá (2017) propone tres tipologías –cuyas fronteras en la práctica son generalmente permeables– presentes en las prácticas de enseñanza de la Historia: **adaptación**, **afirmación** y **transformación**. La primera, la más tradicional y duradera en las escuelas, se relaciona con las historias nacionalistas cuya función es la creación de una identidad homogénea. Concibe al ciudadanx como sujeto de obligaciones y derechos otorgados por el Estado, por lo cual su lugar es el de garantizar la preservación del orden.

El posicionamiento en torno al segundo grupo propugna una finalidad *afirmativa* de la enseñanza de las ciencias sociales, en tanto se trata de: “(...) ofrecer las herramientas que requiere el pensamiento crítico para poder participar activamente en la sociedad. El objetivo cardinal es el desarrollo de habilidades de pensamiento y de competencias ciudadanas” (Plá, 2017, p. 37). La noción de ciudadanía en esta concepción entiende al Estado como garante de los derechos y asume la participación activa de lxs ciudadanxs para hacer valer sus derechos frente a las instituciones. En la enseñanza, el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico ocupa un lugar central, por encima de los contenidos sociales. A su vez, la justicia social se piensa en el marco de una democracia liberal.

Por último, la enseñanza *transformativa* centra su atención en los derechos sociales, antes que en los derechos políticos o civiles. Su preocupación es la colectividad por encima del individuo, así como las relaciones de poder que generan desigualdades e injusticias sociales:

(...) la formación para la ciudadanía crítica afirma que si no hay una justa redistribución de la riqueza a partir de los derechos sociales (educación, vivienda, salud, trabajo) y no hay modificaciones de fondo al sistema

capitalista, no existen las condiciones para la justicia social. Debido a que la escuela no cambiará la base económica, el objetivo de la formación ciudadana crítica es enseñar a identificar las condiciones materiales que impiden la igualdad, para así deconstruir las relaciones simbólicas que legitiman las estructuras sociales de producción y de reproducción de la desigualdad. (Plá, 2017, p. 38).

De acuerdo a esta perspectiva, se vuelve central la reflexión sobre los contenidos sociales y la epistemología de los saberes a enseñar en la escuela. Los saberes disciplinares no son una *excusa* para enseñar competencias, capacidades o habilidades del pensamiento crítico, sino que son la base para la deconstrucción de las relaciones de poder. Los estudios sociales,

(...) permitirían a través de un pensamiento científico, promover un cuestionamiento a los mecanismos capitalistas de dominación y así alcanzar la emancipación. Es una idea de ciudadanía transformativa que busca combatir las raíces sociales, políticas y económicas de la desigualdad. (Plá, 2020, p. 5)

El análisis de los datos recabados en el marco de la investigación toma esta propuesta analítica basada en la pedagogía de la justicia social. Analizaré el establecimiento de relaciones y tensiones entre las finalidades que se proponen, las representaciones sobre la ciudadanía y las formas por medio de las cuales se promovería la formación de ciudadanía crítica.

Las representaciones sociales de futurxs profesorxs en historia

¿Qué es la ciudadanía? ¿Qué implica ser ciudadanx?

De acuerdo a los resultados obtenidos, la mayoría de lxs encuestadxs señaló que la ciudadanía se relaciona –en orden de mayor a menor importancia– con: la igualdad o equidad, los derechos sociales, la participación, los derechos políticos, los derechos civiles y el acceso a recursos. Esto lleva a inferir el predominio de una noción política y liberal de la ciudadanía entre el estudiantado, en la cual se manifiesta una concepción legalista que define la ciudadanía en términos de la posesión de derechos y obligaciones y la garantía de que cada individuo sea tratado igualitariamente.

A continuación, se preguntó *¿qué implica ser ciudadanx?* Frente a este interrogante, la concepción predominantemente liberal y política del ejercicio

ciudadano se mantuvo, entendiendo que los derechos, las libertades y la participación política se asocian a los límites territoriales del Estado. En términos generales, las respuestas más recurrentes reiteraron los siguientes dos elementos: “tener derechos y obligaciones” y “participar activamente de los asuntos sociales”, como podemos leer en las siguientes respuestas:

“Pertenecer a una comunidad, tener derechos dentro de esa comunidad y también obligaciones con ella”.

“Poder ejercer los derechos como soberano (tanto políticos, civiles como sociales), poder participar de la política nacional (ya sea votando, manifestándose contra o a favor de determinadas situaciones, hechos o acciones) en igualdad de condiciones con los demás, más allá de las diferencias socioeconómicas, y tener una vida digna con los recursos necesarios para poder realizar las labores ciudadanas, encargándose el Estado de repartir con equidad los recursos suficientes para que todos/as puedan cumplir el rol de ciudadanos/as”.

En ambas respuestas tomadas a modo de ejemplo, se posiciona al Estado como el garante de la asignación de derechos y de obligaciones, y el encargado de garantizar su cumplimiento. El lugar del/la ciudadanx va desde la pasividad a la participación dentro del marco legal y estatal. Una concepción liberal más activa de la ciudadanía se puede observar en otras respuestas:

“Participar activamente de la comunidad, conocer los derechos y deberes propios, y respetar los de los demás”.

“Participar activamente y críticamente por el bien colectivo y formar parte en la construcción de futuros posibles”.

Esta concepción activa de la ciudadanía y afirmativa de las finalidades de la enseñanza –en tanto habla de *futuros posibles*, no deseables– (Plá, 2017) tiene cercanías con la propuesta de Habermas, en tanto propone que la ciudadanía

(...) no sólo hace referencia a la pertenencia a un Estado como organización, sino que también se refiere al status que se define por los derechos y deberes de los ciudadanos y al contenido que se les asigna a ellos. Ese status de ciudadano fija en particular los derechos democráticos a los que puede apelar el ciudadano para introducir cambios en su posición

² El subrayado es nuestro.

jurídica, de allí su rol activo. (Habermas, 1992, citado en Levín, 2004, p. 48)

Relaciones entre ciudadanía y enseñanza de las ciencias sociales

Respecto a cómo la enseñanza de las Ciencias Sociales podría contribuir a la formación de ciudadanía crítica, las respuestas obtenidas giraron en torno a algunos de los siguientes elementos comunes:

- Formar personas que reconozcan y hagan valer sus derechos.
- Brindar herramientas intelectuales para la toma de decisiones a partir del pensamiento crítico.
- Comprender el presente y ayudar a pensar el futuro.
- Identificar los problemas sociales y pensar en posibles soluciones.
- Generar empatía hacia los otros.
- Desarrollar compromiso con la sociedad en la que se vive.
- Desarrollar el pensamiento crítico para la participación política democrática y la búsqueda de sociedades más justas.
- Enseñar a respetar y valorar las opiniones divergentes.
- Enseñar a vivir en democracia.

Hasta aquí, las finalidades de la formación ciudadana y el lugar de la enseñanza de las Ciencias Sociales que hacen explícitas lxs encuestadxs, sugiere la presencia de tradiciones diversas, donde pueden identificarse aspectos predominantes de la postura científica-afirmativa y en menor medida de la adaptativa y la crítica-transformativa (Plá, 2017). Sin embargo, al profundizar en las maneras en que se llevarían a cabo esas finalidades es donde encuentro las mayores inconsistencias.

Con sorprendente recurrencia, todxs lxs encuestadxs centran su respuesta en la dimensión metodológica de las prácticas de enseñanza antes que en los contenidos a enseñar. Se mencionan estrategias y recursos como los debates áulicos, la proyección de películas, los trabajos con fuentes testimoniales, las simulaciones de elecciones, los análisis de noticias, las salidas escolares, los proyectos de investigación, entre otras.

En los pocos casos que se indicó qué clase de conocimientos sociales aportarían a la formación de ciudadanxs críticxs y democráticxs, la mayoría

de ellos se centró en el período del pasado reciente argentino. En particular, el terrorismo de Estado, el proceso de reconstrucción democrática posdictatorial y el funcionamiento del sistema político en el presente:

“Primero pensaría en alguna noticia que resuene en ese momento y que se pueda abordar el tema de los derechos humanos. Siguiendo la línea de lo último que mencioné, abordar la Memoria a partir de alguna película o documental, o también podría ser interesante trabajar a partir de testimonios de sobrevivientes de la última dictadura militar”.

“Establecer herramientas para el análisis de la actualidad centradas en la política. Conocimiento de los derechos y obligaciones de los ciudadanos. Alcances y límites de las libertades individuales. Análisis de la estructura democrática argentina”.

“Llevaría al curso a presenciar una sesión legislativa en la Unicameral; Simulacro de Parlamento/Naciones Unidas en el colegio; elección de delegados del curso; charlas con políticos invitados y/o personas involucradas en la cuestión social”.

Podemos ver que aún tiene un gran predominio la visión liberal de la ciudadanía y la democracia, en tanto no estaría pensándose la posibilidad de ciudadanía y democracia por fuera de los límites del Estado nacional. También tiene gran presencia la dimensión política (el funcionamiento del sistema político en dictadura y en democracia) y el contexto espacialmente limitado al territorio de pertenencia y temporalmente acotado al pasado reciente.

No solamente el conocimiento social pasa a un segundo lugar al pensar la formación ciudadana, sino que las dimensiones social, económica y cultural, así como aquellos procesos y acontecimientos que sucedieron en espacios y tiempos más lejanos, son relegados a segundo plano o están completamente ausentes de las concepciones de futurxs docentes.

Desde una concepción científico-afirmativa, algunas de las propuestas tomaron elementos de la didáctica crítica al proponer trabajar en base a problemas sociales relevantes, temas candentes o cuestiones socialmente vivas:

“Dar a los alumnos la opción de escoger una problemática del presente que los interpele o inquiete, y hacerles trabajar en grupos para que identifiquen la historia detrás de la misma, elijan fuentes que les ayuden a trabajar, den su opinión subjetiva de lo que investigan y propongan soluciones viables dentro de sus posibilidades de actuación, potenciando su capacidad ciudadana”.

Si bien podemos identificar una representación activa de la ciudadanía y el papel crítico de la enseñanza de las Ciencias Sociales al trabajar temas conflictivos del presente, no se hacen explícitos los conocimientos sociales que se enseñarían. Sigue predominando lo metodológico por sobre los contenidos escolares. Pareciera que el conocimiento sigue siendo una “excusa” para enseñar a pensar críticamente. Aunque sí hubo una excepción:

“Plantear debates en torno a noticias o alguna película o serie, por qué piensan los estudiantes que existe la desigualdad y violencia de género, pensando y reflexionando con lo que escuchamos en los medios / que creen que es el trabajo doméstico? ¿Cómo influye que este trabajo recaiga en las mujeres? ¿Qué otros trabajos piensan que están invisibilizados a esta escala? ¿Cómo piensan los estudiantes que se logran los cambios sociales?”

Sólo en este caso el contenido histórico se consideró tan importante como la dimensión metodológica. Sobre ello me detendré en el siguiente apartado.

A modo de cierre

Los resultados de la presente investigación me llevaron a reconocer la escasa reflexión sobre la formación ciudadana en la carrera docente y la persistencia de representaciones sociales de matriz liberal sobre la ciudadanía. Además, las respuestas mostraron una poco clara coherencia entre finalidades, estrategias y contenidos. Por detrás del énfasis puesto en las formas de enseñanza subyace la idea de que la Didáctica de las Ciencias Sociales solo se limita a lo metodológico. Hay una resistencia a pensar la producción de conocimientos por fuera de la academia y, en particular, a reconocer la enorme importancia de la producción de conocimiento escolar.

Se promueve una educación política desvinculada de los orígenes de las desigualdades sociales del presente latinoamericano, ya que no se nombran las problemáticas asociadas a procesos de racialización, de desigualdades de clase o de género. Aquí encontramos una paradoja e incluso contradicciones entre algunas de las finalidades y las prácticas de enseñanza que se proponen, sobre todo en lo que respecta a la deconstrucción de las alteridades. Si bien algunos encuestados manifestaron la necesidad de “dejar de lado la indiferencia”, “escuchar al que piensa distinto”, “atribuir relevancia a los actores mucho tiempo invisibilizados”, “prestar especial atención a la alteridad”, no se propusieron

estrategias de enseñanza o contenidos sociales que permitan reconocer las alteridades históricas y deconstruir narrativas homogeneizantes.

Es decir que no se cuestiona qué tipo de saberes se enseñarán o desde qué perspectivas, lo que me llevó a inferir la ausencia de una reflexión en torno a la epistemología del conocimiento escolar: cualquier contenido puede contribuir a formar ciudadanxs críticxs y democráticxs siempre que se utilicen las estrategias y recursos –me atrevo a decir– “adecuados”. No se cuestiona el contexto de producción de los propios saberes a enseñar, por lo que persiste una carencia reflexiva sobre el objeto de conocimiento escolar. Este silencio es síntoma de un cambio en el que la formación de ciudadanías “(...) pasó de centrarse en el conocimiento de lo social, a un conjunto de habilidades que dan agencia para la participación cívica” (Plá, 2017, p. 40).

El conocimiento sobre el pasado no puede ser solamente una excusa para enseñar habilidades, capacidades o competencias (de acuerdo al enfoque que se tome, discusión que excede este artículo). Esta mirada científico-afirmativa de la enseñanza de las Ciencias Sociales nos conduce a valorar la transmisión de un conjunto de habilidades sociales universales antes que la auténtica reflexión sobre la epistemología del conocimiento escolar, sobre el uso público y político de las Ciencias Sociales (Plá, 2021).

Como se pudo inferir a partir de las respuestas de lxs encuestadxs, las formas en que se organizan las actividades en el aula, las estrategias didácticas, los recursos que utilizamos para enseñar son importantes en el proceso de aprendizaje, ya que la forma es contenido. Pero también el contenido es relevante, en tanto que el mismo condiciona la forma en la que se enseña y el proceso de aprendizaje. Es decir que lxs docentes de Historia y de Ciencias Sociales debemos ser conscientes de que tanto la forma como el contenido y las finalidades son dimensiones interrelacionadas y, por lo tanto, igualmente relevantes para enseñar (Plá, 2019). Ninguna por sí misma es más importante que la otra o garantiza *per se* el pensamiento crítico.

También considero necesario destacar el tipo de preguntas que se formularon. Se trató de interrogantes abiertos, en los que no se hizo explícita una disciplina en particular y no se restringieron a la enseñanza de un solo espacio curricular, sino que referían a las finalidades más generales en torno a la enseñanza de las Ciencias Sociales y a las formas de introducir lo político en la formación ciudadana. Sin embargo, las respuestas versaron exclusivamente sobre la enseñanza de la Historia como espacio curricular en la educación secundaria. Es decir que hubo una ausencia de propuestas interdisciplinarias que incluyeran otros saberes del campo de conocimiento de las Ciencias Sociales. Lo que nos

habla de la sobrevaloración de la Historia como narrativa escolar privilegiada para la formación de ciudadanía crítica y participativa (González Valencia y Luna Rodrigo, 2018).

Volviendo sobre el desarrollo realizado más arriba en torno a qué pedagogía para qué justicia social, si lo que buscamos es formar ciudadanías críticas y transformadoras, de lo que se trata es de generar rupturas en las representaciones sociales que (re)producen desigualdades estructurales basadas en la clase social, el género, los procesos de racialización o la cultura, tan marcadas en el contexto latinoamericano. De esta forma, podemos habilitar al sujetx políticx de cada persona como condición para luchar contra todas las formas de dominación y promover el cambio social (Plá, 2017).

Tal transformación se construye formando el pensamiento crítico de lxs estudiantes en las clases de Historia y de Ciencias Sociales, lo cual solo puede ser posible si mantenemos una constante vigilancia sobre las metodologías, las finalidades y –sobre todo– en torno a la epistemología del conocimiento escolar. Si seguimos preocupándonos solo por las formas, continuaremos reproduciendo en las aulas saberes eurocéntricos; continuaremos perpetuando la colonialidad del saber y del poder (Quijano, 1999) a partir de la dominación epistemológica de occidente sobre los conocimientos *otros* de pueblos indígenas, afrodescendientes, feministas, etc.

Retomando un argumento anteriormente desarrollado, la escuela por sí misma no cambiará la base económica de la sociedad o mejorará la distribución de recursos. Sin embargo, puede transformarse en un espacio que forme ciudadanxs críticxs y transformadorxs que reconozcan las condiciones que producen y reproducen las desigualdades estructurales en América Latina. Sólo rompiendo con las narrativas occidentales y etnocentradas podremos ayudar a dismantelar las formas simbólicas que legitiman la dominación racial, de género, de clase, etc.

(...) debemos cuestionar la idea de una verdad global, estableciendo las bases para la configuración de otras racionalidades, verdades ‘otras’ que desafien y enfrenten el caos ecológico (ambiental, espiritual, humano y social) que vivimos cotidianamente. Esto permite configurar nuevas formas de vivir en ciudadanía, diversidad y armonía, que visibilicen las cosmovisiones, filosofías, prácticas y maneras de vivir ancestrales, las cuales se sustentan en verdades y razones diferentes, en pensares, sentires, haceres y vivires ‘otros’. (Ortiz Ocaña, Arias López y Pedrozo Conedo, 2018, p. 202)

En síntesis, la apuesta por la pedagogía intercultural (Ortiz Ocaña, Arias López y Pedrozo Conedo, 2018) es parte de este proyecto epistémico que reconoce la pluralidad de formas de vivir, de ser, de pensar, de conocer y de explicar el mundo. Necesitamos decolonizar la enseñanza de las Ciencias Sociales como apuesta por ciudadanías con y para la justicia social.

Referencias bibliográficas

- González Valencia, G. y Luna Rodrigo, G. (2018). Perspectiva acerca de la educación para la ciudadanía. En Jara, M. y Santisteban, A. (Cords.), *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*, pp. 67-82. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Levín, S. (2004). Los desafíos de la ciudadanía en las sociedades contemporáneas. *Revista SAAP*, vol. 2, n° 1, pp. 35-68.
- Magendzo, A. (2006). El Ser del Otro: un sustento ético-político para la educación. *Polis Revista Latinoamericana*, 15, pp. 1-18. Centro de Investigación Sociedad y Políticas Públicas (CISPO). Recuperado de: <https://polis.ulagos.cl/index.php/polis/article/view/466>
- Ortega Sánchez, D. y Pagés Blanch, J. (2016). Deconstruyendo la alteridad femenina en la enseñanza de la historia escolar: representaciones sociales del profesorado de educación primaria en formación. En García Ruiz, C., Arroyo Doreste, A. y Andreu Mediero, B. (Eds.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*. pp. 184-193. Universidad de Las Palmas y AUPDCS. Madrid: Ed. Entimema.
- Ortiz Ocaña, A., Arias López, M. y Pedrozo Conedo, Z. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. En *Revista NuestrAmérica desde Abajo*, vol. 6, n° 12, pp. 195-222. Chile.
- Plá, S. (2017). Historia y ciudadanía en el bachillerato mexicano. Una mirada desde la pedagogía por la justicia social. *Diálogo Andino*, núm. 53, pp. 33-43.
- Plá, S. (2019). Cinco tipos de narraciones históricas interculturales en el currículum. *Ensinó Em Re-Vista*, Uberlandia, V. 26, n° especial, pp. 958-984.

- Plá, S. (2020). Ciudadanía crítica y estudios sociales para el presente. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*. Núm. 20, enero-junio 2020, pp. 1-15.
- Plá, S. (2021). Sebastián Plá en primera persona: diálogo sobre teorías y epistemologías en la enseñanza de la historia. *Revista Perspectivas*, núm. 22, enero-junio 2021, pp. 1-17.
- Quijano, A. (1999). ¡Qué tal raza! *Ecuador Debate*, Centro Andino de Acción Popular, n° 48, pp. 141-151. Quito, Ecuador.
- Ross, W. y Vinson, K. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 11, pp. 73-86. Universitat de Barcelona, España.
- Santisteban Fernández, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En Vera-Muñoz, M. y Pérez, D. (Coords.). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Madrid: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. En *Clío & Asociados, FaHCE*, Universidad Nacional de La Plata, n° 14, pp. 34-56.
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Revista Diálogo Andino*, N° 53, pp. 87-99.
- Segato, R. (2007). *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la identidad*. Prometeo.
- Siede, I. (2012). Aportes para educar ciudadanos del siglo XXI. Ponencia presentada en el *Foro Educativo Nacional de Colombia*, noviembre de 2012.

Enseñar Ciencias Sociales desde la EIB: experiencias en la formación docente para el nivel primario en dos instituciones de la provincia de Tucumán

*Sebastián Ríos Tapia**
*Carolina de los Ángeles Moya***

*

Instituto Padre Manuel
Ballesteros. Nivel Superior.
Tucumán. Argentina.
sebastianriostapia@hotmail.com

**

Instituto 9 de Julio.
Nivel Superior.
Tucumán. Argentina.
fscienciassociales@gmail.com

Resumen

Este trabajo parte de la revisión de prácticas de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales y, en particular, de la inclusión de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la escuela primaria, en base a las experiencias desarrolladas en las instituciones donde ejercemos como docentes, ambas ubicadas en el Gran San Miguel de Tucumán. Esto implicó reflexionar sobre el contexto en el cual nuestras alumnas desarrollan sus residencias en las escuelas asociadas de la zona, dándoles la voz a ellas como protagonistas de sus propias experiencias.

Se visualizó el escaso tiempo que se le dedica a las Ciencias Sociales y a la EIB, en particular, por lo que iniciamos un trabajo en el que revisitamos sus marcos teóricos y normativos, los diseños curriculares para el nivel y nos centramos en el diseño de propuestas áulicas que contemplen la EIB.

La intención es dotar de herramientas teóricas y metodológicas que permitan aproximarnos a los conocimientos disciplinares y didácticos de la EIB y su potencial formativo.

Palabras clave: ciencias sociales, Educación Intercultural Bilingüe, pueblos indígenas

Teaching Social sciences from the Intercultural Bilingual Approach: Experiences for Primary Level

Abstract

This work is based on the review of teaching and learning practices of Social Sciences and particularly of the inclusion of EIB in primary school based on the experiences developed in the institutions where we work as teachers, both located in Gran San Miguel de Tucumán.

This involved reflecting on the context in which our students develop their residences in the associated schools in the area, giving them a voice as protagonists of their own experiences.

RESEÑAS N° 21

AÑO 2022

[pp. 58 – 72]

Recibido: 05/08/2022

Aceptado: 20/09/2022

ISSN 2796-9304

The scarce time dedicated to Social Sciences and to IBT, particularly, was visualized, so we started a work in which we revisit the theoretical and normative frameworks of IBT, the curricular designs for the level and we focus on the design of classroom proposals that contemplate the IBT.

The intention is to provide theoretical and methodological tools that allow us to approach the disciplinary and didactic knowledge of the IBT and its training potential.

Keywords: social sciences, didactic knowledge of indigenous world, indigenous groups

Introducción

Este trabajo parte de la revisión de prácticas de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales y en particular de la inclusión de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la escuela primaria. Esta revisión se centra en las prácticas de residencia que llevan a cabo alumnas del 3° y 4° año del Profesorado en Educación Primaria en las instituciones donde desempeñamos nuestra labor docente, en los espacios curriculares de Didáctica de las Ciencias Sociales y Diseño, Enseñanza y Evaluación en Ciencias Sociales.

Cabe destacar que dichas prácticas se desarrollan en las escuelas primarias asociadas a nuestras instituciones y que forman parte de la oferta educativa en la zona de San Isidro de Lules y de San Miguel de Tucumán, distantes a 17 kilómetros una de otra, pero que forman parte del Gran San Miguel de Tucumán. Nuestras alumnas son residentes de ambas ciudades e incluso algunas son exalumnas de las mismas instituciones en donde llevan a cabo su residencia.

Este proceso se desarrolló en tres etapas: la primera, fue reflexionar sobre el contexto en el cual nuestras alumnas desarrollan sus residencias (instituciones urbanas y rurales, con ciclos completos o plurigrado), dándoles la voz a ellas como protagonistas de sus propias experiencias formativas y prácticas en las escuelas asociadas.

La segunda instancia giró en torno a la revisión de los marcos normativos nacionales y provinciales en relación a la EIB y la relectura de los documentos curriculares: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ) y su relación con lo que ellas, como

residentes y en función de sus prácticas áulicas, observan y pueden desarrollar como propuestas de enseñanza de las Ciencias Sociales.

Por último, se trabajó en el diseño de propuestas áulicas (secuencias didácticas, talleres, jornadas) con el objetivo de ir más allá de la fecha del 12 de octubre como única instancia de abordaje de los Pueblos Originarios y pensar en su inclusión en instituciones que no sean exclusivamente de estas comunidades, sino en cualquier escuela donde lleven a cabo su residencia hoy y a futuro, cuando se desempeñen como docentes.

Como cierre se realizó una breve encuesta¹ con la intención de rescatar y sistematizar, a través de sus propias voces, nociones, conceptos y miradas sobre la EIB y las Ciencias Sociales en la escuela primaria. El relevamiento de datos de las alumnas cursantes de los espacios arriba señalados tiene relación con los objetivos de este trabajo y de nuestra propuesta formativa como docentes. Si bien ninguna de ellas se referencia como integrante de alguna comunidad indígena (en el caso del Departamento Lules, donde la ciudad homónima es la cabecera, se encuentra la Comunidad Indígena El Nogalito), las mismas reconocen en las escuelas asociadas integrantes de comunidades indígenas que migraron desde sus lugares de origen a la ciudad capital. También está el caso de Lules, donde además de los y las integrantes de la Comunidad de El Nogalito, residen integrantes de la comunidad boliviana, la mayoría de descendencia colla y aymara, lo que implica pensar en cómo trabajar las propuestas que se llevan a cabo.

Contextos e interculturalidad(es)²

Las instituciones donde nos desempeñamos como docentes tienen la particularidad de estar insertas en una red de escuelas asociadas diversas en cuanto a su modalidad, ubicación y matrícula que asiste. Las ciudades donde están los institutos, por el continuo crecimiento de la ciudad capital de la provincia y de las localidades intermedias, ha llevado a que la ciudad de San Isidro de Lules forme parte de lo que se conoce como Gran San Miguel de

¹ Encuesta (de carácter mixto, con preguntas cerradas de opción múltiple y otras de elaboración) que se centra en recuperar las experiencias, las voces y las reflexiones de las estudiantes, de ambas instituciones formadoras, acerca de la integración de la EIB en las escuelas y para complementar la observación y el análisis de los documentos.

² Recuperamos este concepto de Adriana Serrudo (2021) *Interculturalidad/es políticas públicas y prácticas pedagógicas: de la/s EIB/s en plural en Argentina*. Ella expresa que la interculturalidad/des nos permite seguir pensando en las políticas públicas y prácticas pedagógicas diversas en la Argentina y en los diálogos posibles y necesarios entre ambas.

Tucumán, ya en sus límites hacia el sur. Por esto, el traslado de alumnas del profesorado en un sentido u otro, lleva a que se movilicen de una localidad a otra y en algunos casos incluso entre instituciones de formación docente.

Las escuelas asociadas son mayoritariamente urbanas, ya sea en la capital como en Lules, aunque en este último caso también se da en escuelas rurales con dos modalidades: escuela común con los dos ciclos de la escuela primaria y en plurigrado con jornada extendida.

Un primer interrogante giró en torno a: si a estas escuelas asisten niñxs y jóvenes pertenecientes a las comunidades indígenas. Si bien la mayoría de las alumnas reconocen la existencia de estas comunidades en sus localidades, en las instituciones asociadas les resulta más difícil visualizar alumnxs de estas y otras comunidades, ya sea porque la escuela no repara en el origen étnico de lxs mismxs o porque ellxs mismxs no se reconocen en la escuela como tales.

Es importante destacar que, en nuestra provincia, a diferencia de otras en las que se ha observado en los últimos años un incremento de la presencia de familias descendientes de pueblos indígenas en zonas periféricas de áreas metropolitanas, lxs descendientes de las comunidades indígenas en mayor porcentaje tienen presencia aún en ámbitos rurales. Por lo general, las comunidades han logrado permanecer y resguardar su territorialidad. Sin embargo, no se desconoce que en el gran San Miguel de Tucumán nos encontramos con otras comunidades que se fueron asentando hacia las márgenes de la capital: comunidades bolivianas, venezolanas, africanas y gitanas.

En este contexto tan diverso, es también desde donde partimos para repensar las prácticas, tanto las nuestras como docentes formadorxs, como las de nuestras alumnas residentes.

En las encuestas que realizamos a las alumnas de ambas instituciones, preguntábamos sobre la importancia de una EIB y sobre qué creían que era esta. En ambos casos, se pudo visualizar un común acuerdo sobre su importancia y en la participación de las comunidades en la escuela: sobre qué creían, la diversidad de respuestas se centró en los saberes y en las luchas históricas de los Pueblos Originarios.

En algunas respuestas³ se observa el reconocimiento de la diversidad cultural en la escuela y sobre por qué es importante la EIB como forma de integrar, no solo a los Pueblos Originarios en la escuela, sino también su historia, su cultura, su forma de ver el mundo:

³ Respuestas transcritas de la encuesta (2021) realizada a las estudiantes de 3° y 4° del Profesorado de Educación Primaria de ambas instituciones.

Desde mi punto de vista creo que la importancia de la creación e implementación de la modalidad EIB es crucial, ya que si de mirada integradora se habla, debemos partir por visibilizar todo aquello que en un pasado (y en casos prevalece en el presente) fue apartado y silenciado. (Lucía, estudiante del profesorado en Educación Primaria en el Instituto Padre Manuel Ballesteros, ciudad de Lules)

Muchos de estos niños no transitan la escuela, por lo tanto, transmitir como un conocimiento social su cultura, su situación actual y desarrollar solidaridad e integrar lo intercultural promoviendo un diálogo enriquecedor de conocimientos y valores es función de la escuela. (Tamara, estudiante del profesorado en Educación Primaria en el Instituto Padre Manuel Ballesteros, ciudad de Lules)

A su vez, también se concibe la idea de que pensar una escuela intercultural no es solo incorporar algunos contenidos, sino que es importante que las comunidades sean sujetos activos y participativos en la realidad escolar:

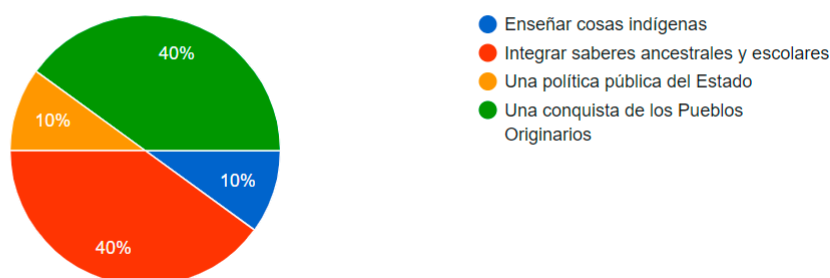
Es importante que las comunidades participen en la elaboración de las propuestas educativas ya que se trata del abordaje de conocimientos referidos a sus culturas y lenguajes y quién mejor que ellas mismas para darlas a conocer. (Melisa, estudiante del profesorado en Educación Primaria en el Instituto 9 de Julio, ciudad de San Miguel de Tucumán)

Claro que sí, son muy importantes las propuestas pedagógicas para trabajar en las escuelas y con las comunidades, la E.I.B es inconcebible sin la participación real y efectiva de las comunidades. (Nadia, estudiante del profesorado en Educación Primaria en el Instituto 9 de Julio, ciudad de San Miguel de Tucumán)

Ante la pregunta sobre *¿Qué crees que es la EIB?*, la mayoría de las respuestas se repartieron entre la integración de saberes ancestrales y escolares junto a una conquista de los Pueblos Originarios. Es decir, se piensa a las comunidades como sujetos políticos que, ante las políticas educativas gubernamentales, han luchado y siguen haciéndolo para que la EIB sea una realidad no sólo en la integración de saberes, sino en políticas específicas hacia estas comunidades.

2-¿Qué crees que es la EIB?

10 respuestas



Nota: Gráfico encuesta. Una pregunta cerrada de respuesta breve, nos permite recuperar las concepciones que tienen nuestras estudiantes acerca de la importancia de considerar la EIB en las propuestas didácticas áulicas.

Estas respuestas nos llevan a pensar que, si bien hay un posicionamiento político-pedagógico por parte de las alumnas en relación a la EIB, también implica revisar la relación entre lo teórico y lo práctico, entendiendo lo primero como un conjunto de ideas que ellas tienen sobre el tema en cuestión y, lo segundo, sobre qué llevan a cabo en sus residencias en las escuelas asociadas a ambas instituciones.

Marcos normativos y curriculares

En una segunda instancia se trabajó en la lectura y reflexión en torno a los marcos normativos y curriculares, tanto nacionales como provinciales, para así poder situarnos en lo que los mismos plantean sobre la EIB en general y en referencia a la escuela primaria y las Ciencias Sociales en particular.

El marco normativo en los cuales se inscribe la EIB son la Ley de Educación Nacional N°26202, la Ley Provincial de Educación N°8391, la Resolución N°119/10 y anexos del CFE (Consejo Federal de Educación) (Serrudo, 2011), y desde lo curricular en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) y el Proyecto Curricular de la Educación Primaria del Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán.

La lectura crítica de los marcos teóricos, normativos y curriculares nos permitió identificar algunos logros, como así también algunas imprecisiones, omisiones y dificultades para su integración en las propuestas formativas y las propuestas escolares. Esto es, a nuestro entender, resultado de un proceso que todavía estamos construyendo, desde la sanción e implementación de la

Ley de Educación Nacional (LEN) y de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (MEIB) como modalidad transversal a todo el sistema educativo hasta las acciones –muchas veces un tanto individuales– que emprendemos en cada contexto.

La provincia cuenta con un equipo territorial de EIB que ha venido desarrollando jornadas, capacitaciones, encuentros y conversatorios acerca de la implementación de la MEIB en los Institutos de Formación Docente. Se reconoce que en los últimos años se expandieron estas instancias hacia instituciones formadoras, dispersas en diferentes puntos de la provincia, para superar esa concepción tan reduccionista de equiparar la enseñanza y aprendizajes de la EIB solo a escuelas con población indígena. Esto, tal vez, se deba a las interpretaciones sobre lo que plantea la LEN o algunas imprecisiones de la misma y por ello sería importante reconsiderar los sentidos y significados de la MEIB en el contexto actual.

Se podría decir que en Tafi del Valle y Amaicha del Valle, localidades en los valles de Tafi y Yokavil en el oeste de la provincia de Tucumán que concentran el mayor número de comunidades indígenas y población originaria en la provincia. Desde allí se han promovido acciones en línea con políticas públicas que contemplan el diálogo con los actores, los escenarios y los contextos involucrados en la preservación de la MEIB como un derecho. El impacto ha sido más notorio puesto que en la historia de las diferentes comunidades que habitan los valles Calchaquíes, los procesos de lucha y organización, en pos del reconocimiento de sus derechos, han podido verse materializados en las consultas a dichas comunidades, en los acuerdos alcanzados, en la incorporación de docentes pertenecientes a estas como equipos técnicos ministeriales de la modalidad, como así también en la formación docente (para el nivel primario exclusivamente hasta la fecha como única opción de profesorado) que incluyan la perspectiva de la EIB.

En otras localidades, las acciones propuestas no han tenido igual impacto –sobre todo en la zona urbana-capital– como en otros departamentos de la provincia que tienen, incluso, comunidades indígenas reconocidas como tales por las autoridades. Este es el caso de Lules, que tiene una comunidad cercana a la cabecera departamental y a la comunidad boliviana que allí reside y es representativa de los grupos migrantes que han llegado en las últimas décadas.

En línea con lo anterior, posterior a las instancias de lecturas que realizamos de los marcos normativos, ante la pregunta formulada en la encuesta a estudiantes: La LEN (Ley de Educación Nacional) incorpora la EIB como una de sus modalidades dentro del sistema, ¿Crees que el hecho de que esté en la LEN

garantiza su desarrollo y concreción en las escuelas? Todas las participantes de la encuesta han dado como respuesta que, si bien la LEN y otras normativas incluyen la modalidad y las leyes la garantizan, su cumplimiento generalmente no se concreta ya que:

No creo que garantice su desarrollo y concreción en las escuelas, ya que la ley de Educación nacional está sancionada desde el 2006, y recientemente se comenzó a hablar de la educación intercultural bilingüe. (Patricia, estudiante del Profesorado en Educación Primaria en el Instituto Padre Manuel Ballesteros, ciudad de Lules)

Para otra de las estudiantes:

...la existencia de una normativa que la incluye genera un cambio poco a poco en la sociedad y hace que pueda llevarse a su concreción. (Melisa, estudiante del profesorado en Educación Primaria en el Instituto 9 de Julio, ciudad de San Miguel de Tucumán)

Lo que puede leerse es que más allá de lo que las leyes regulen, plantea dos cuestiones: la primera, que los tiempos de sanción de una normativa no siempre son acompañados por los tiempos de implementación de la misma; lo segundo es que, si bien desde la sanción a la fecha se puede decir que hubo avances en la implementación, queda de manifiesto que en gran parte responde a decisiones individuales de docentes, de la participación y presión de las comunidades, pero que fuera de las áreas de mayor peso demográfico y político, esas iniciativas se van diluyendo en esporádicas actividades desarrolladas, sobre todo, en relación alguna fecha puntual o conmemoración fijada por calendario escolar.

También creemos que, como lo expresa Virginia Unamuno (2021), se debe a que puede resultar confusa la idea de modalidad para algunos docentes, es por ello que debemos reflexionar, con el resto de los colegas y con los grupos de alumnxs, de qué manera o cómo nos preparamos para integrar esta modalidad en las escuelas, cómo se comprende a la modalidad. Esto es, si se entiende como un enfoque, una perspectiva, un contenido, un recurso, un programa ministerial o una meta.

Así como debemos reflexionar acerca de lo bilingüe, de la situación sociocultural y lingüística de las comunidades, nos debemos detener a reflexionar acerca del desarrollo de un aspecto identitario de la modalidad en la provincia que le dé mayor entidad y sentido para las comunidades educativas, es decir, superar lo focalizado en las comunidades originarias y pensar el sistema como intercultural.

Respecto a los lineamientos curriculares, sobre los cuales se reflexiona permanentemente a lo largo de la carrera, los materiales referidos a la MEIB en el sistema educativo nos orientan, nos guían en este proceso de construcción que estamos haciendo o intentando hacer.

Es importante volver a revisitarlos en el sentido de analizar críticamente donde nos encontramos con respecto a la integración de la EIB. Resulta desafiante sistematizar lo que propone el equipo de EIB y aquello que se viene trabajando desde algunos de los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales. Es importante reflexionar acerca del diálogo entre las finalidades de las Ciencias Sociales y de la MEIB para avanzar en la comprensión de lo que debe ser integrar la interculturalidad, lo indígena con un enfoque problematizador y comprometido de la enseñanza y aprendizaje.

La lectura y relectura de los lineamientos curriculares para el nivel primario y pensando en los desafíos que implica diseñar y concretar propuestas, nos llevó a visualizar cuestiones como:

Según lo establecido por la ley, esos saberes deben contemplarse, pero la realidad es que no todas las escuelas abordan estos saberes. (Patricia, estudiante del Profesorado en Educación Primaria en el Instituto Padre Manuel Ballesteros, ciudad de Lules)

En lo que respecta a los diseños curriculares no están contemplado todos los saberes, más bien es tratado desde el ámbito de la efeméride o pueblos originarios. No hay una profundidad en el estudio de dichos saberes. (Lucía, estudiante del Profesorado en Educación Primaria en el Instituto Padre Manuel Ballesteros, ciudad de Lules)

Lo que aparece es que los diseños curriculares del nivel primario para el área de las Ciencias Sociales, si bien se inscriben en el marco de la LEN, no hay una mención específica acerca del abordaje de lo intercultural en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la escuela primaria. Tal vez desde los NAP se pueda vincular con la EIB, como ser el abordaje de algunos problemas referidos a la enseñanza de los Pueblos Indígenas que trascienda lo conmemorativo y tradicional, entendido esto último como alguna representación o palabras referidas al 12 de octubre como única instancia en donde se ve algo referido a esta temática.

Estos lineamientos, ya sea que se los considere guías u orientaciones para la enseñanza, nos permiten, o nos ponen en situación de considerar la integración de EIB a los mismos. Sin embargo, en lo que refiere a las *Orientaciones para la enseñanza* que se leen en los Diseños Curriculares no se especifican, el

abordaje de estos NAP con problemáticas/temáticas referidas a las comunidades indígenas y otras comunidades culturales y lingüísticas. En general, en todo el diseño del nivel primario para el área de las Ciencias Sociales no logramos encontrar referencia alguna de actores, escenarios y contextos diversos.

Posiblemente, la enseñanza y aprendizajes de las Ciencias Sociales se piensan desde opciones epistemológicas eurocéntricas, modernas, occidentales, homogéneas con las cuales nos formamos y aún seguimos formando. Este es quizás uno de los mayores desafíos que tenemos: el de pensar y construir saberes que integren múltiples miradas sobre la realidad social, rompiendo con lo que señala Marcela Alaniz (2021), con el predominio de una mirada anclada en el pasado, estereotipada y reforzando discursos de extinción y extranjerización de las comunidades indígenas.

Por lo tanto, nos parece necesario repensar la relación que se construye tanto entre los saberes científicos como en los prácticos en la carrera y en las escuelas (asociadas) y su relación con las nuevas perspectivas políticas, pedagógicas, didácticas y disciplinares que nos permitan deconstruir/construir nuevos conocimientos. Esto, para desnaturalizar discursos y prácticas en la enseñanza y aprendizajes de las Ciencias Sociales desde la EIB.

Pensar propuestas

En relación al diseño de propuestas áulicas e institucionales es importante, según nuestra experiencia, reflexionar acerca de lo que supone la comprensión de la interculturalidad: ¿son contenidos a desarrollar? ¿Es una perspectiva o un enfoque de trabajo?

Silvia Hirsch (2021) propone que se debe introducir en las aulas una “interculturalidad práctica”. Se refiere, primero, a que todxs lxs estudiantes del país deben formarse en y desde la EIB, porque es poner en un plano de aceptación formas diversas de comprender el mundo y es aceptar como válidos saberes, prácticas y experiencias que puedan resultar extrañas o ajenas.

Es fundamental propiciar el diálogo de saberes. Ella ofrece, en la Jornada del trayecto de formación “Educación Intercultural Bilingüe: enseñanza y trayectorias en clave intercultural”, una serie de ejemplos concretos, para pensar y trabajar en el espacio áulico la interculturalidad práctica para aproximarnos a este abordaje y aportar algunos ejemplos de los procesos sociales, económicos e históricos de las comunidades indígenas que pueden planificarse de manera transversal en el espacio áulico. Por ejemplo, en relación a la enseñanza y

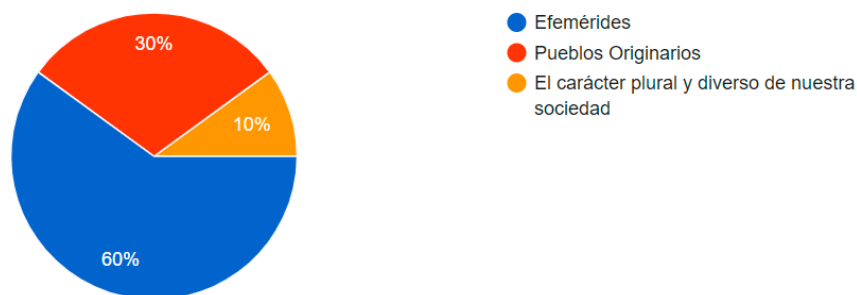
aprendizajes de las Ciencias Sociales, desarrolla y analiza como propuesta: Procesos de desarrollo económico en el Noroeste Argentino (Hirsch, 2021).

Ahora bien, según la información relevada en las encuestas, lo que mayoritariamente se aborda de los Pueblos Originarios es:

7-¿En la escuela primaria que se trabaja en relación a la EIB y las Ciencias Sociales?

(Respondé en base a tu experiencia como residente)

10 respuestas



Ese porcentaje tan alto de efemérides, siguiendo lo que relatan las alumnas, más las carpetas didácticas que se corrigen dan cuenta que, salvo el 12 de octubre (fecha en la cual aparte del acto protocolar se realiza alguna que otra actividad) en las fechas restantes propuestas por el calendario escolar, no se realiza prácticamente nada o solo se cuelga un cartel o se lee alguna referencia. En la mayoría de los casos, la profundización de alguna temática queda a criterio personal del docente a cargo del aula, que en definitiva decide qué, cómo y cuándo enseñar Ciencias Sociales, y a partir de allí las residentes deben planificar una propuesta.

Como segunda opción aparece Pueblos Originarios, si bien esta opción podría dar cuenta de un tratamiento profundo y en complejidad creciente de los mismos, en las propuestas examinadas, sumado a lo que los clásicos manuales escolares proponen, el abordaje desde la Ciencias Sociales queda reducido a una descripción genérica de las comunidades indígenas sobre algunos aspectos, a saber: ubicación geográfica, actividades económicas, tipos de viviendas y religiones. A esto se suma que generalmente se habla de lo que se considera “Las grandes civilizaciones americanas: mayas, incas y aztecas” o, en menor medida, a los pueblos diaguitas de la zona de los Valles Calchaquíes de nuestra provincia, dejando de lado otros pueblos que también habitaron estos territorios. Siempre en tiempo pasado, como si en la actualidad estos no existieran.

En este sentido, se vuelve necesario volver sobre lo que Hirsh (2021) plantea en relación a la interculturalidad práctica, como vía para pensar otras formas de enseñar y aprender sobre los Pueblos Originarios.

El proceso que iniciamos desde la caracterización del contexto en donde desarrollamos nuestra labor, continuando con la lectura de materiales normativos y curriculares sobre el tema EIB, nos puso en el desafío, junto a nuestras alumnas, de pensar el diseño de propuestas áulicas que fueran más allá de lo que anteriormente señalamos como “lo común y tradicional” de la enseñanza de las Ciencias Sociales, y en particular de la EIB.

Como se mencionó con anterioridad, las decisiones sobre qué y cuándo enseñar Ciencias Sociales en las escuelas asociadas están atadas a lo que los docentes conformadores definen. Por ello, se decidió que en las horas de clases de las materias que dictamos sean utilizadas para pensar dichas propuestas. El formato de las mismas quedó librado a la decisión de cada alumna como así también el recorte temático que quisieran hacer. La mayoría se decidió por el diseño de secuencias didácticas donde abordaban algunos aspectos de los Pueblos Originarios de Argentina y Tucumán en particular y otras por talleres donde primara una mirada interdisciplinaria entre Ciencias Sociales y Lengua.

Este proceso no estuvo exento de limitaciones de todo tipo, como ser:

- *Temporales*: la cuestión del tiempo es un limitante a la hora de pensar propuestas desde nuestra área, ya que al poco espacio que se les destina de por sí en las escuelas, se les sumaban los tiempos de cursada, familiares y de residencia de nuestras alumnas, lo que impactaba en lo elaborado y en las posibilidades reales de concreción.
- *Conceptuales*: si bien hubo tiempo destinado a leer, analizar, reflexionar sobre todo lo que hace a la EIB, se percibieron dificultades en relación a conceptos claves de las Ciencias Sociales y que debieron ser re-trabajados permanentemente, tales como: tiempo, temporalidad, espacio, sujetos sociales colectivos, diversidad, interculturalidad, pluralidad, multicultural, transcultural, etnia y raza.
- *Didáctico-disciplinares*: en las propuestas diseñadas se intentó pensar alternativas en cuanto a lo que se quería desarrollar. Se observó una gran variedad de recursos, la apelación a la interdisciplinariedad y estrategias que apuntaban a la comprensión explicativa del pasado y del presente de las comunidades indígenas. Sin embargo, en una lectura crítica de las mismas, se evidenció que lo temporal y lo conceptual y sus limitaciones influían

en lo didáctico y en el abordaje disciplinar, con actividades muy clásicas (por ejemplo: preguntas y respuestas con copie y pegue del texto) que no profundizaban.

Estas limitaciones, a su vez, estuvieron acompañadas del deseo e intencionalidad por hacer algo diferente a lo que habitualmente se hace y que no fuera algo solamente atado a alguna efeméride.

Consideraciones finales

Este trabajo se inició con la idea de poder incorporar la EIB en la formación de las alumnas de los profesorados donde trabajamos, dicho proceso no estuvo ajeno a desafíos y obstáculos propios de toda actividad que apunta a reformular y pensar nuevas formas de enseñar y aprender.

Cuando tomamos la decisión de iniciar esta propuesta, partimos de que no sería solamente revisar documentos y bibliografía, sino que lo hicimos desde el convencimiento de que la inclusión de la interculturalidad no es solo algo que emana desde las disposiciones oficiales, sino que también son decisiones políticas-pedagógicas de quienes formamos futurxs docentes, con el objetivo de que estxs también se conviertan en agentes de cambio, en el espacio que les toque ejercer en el futuro como docentes.

Ante esto, tanto nosotrxs como nuestras alumnas, asumimos el compromiso de pensar alternativas, no solo en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, históricamente relegadas en la escuela primaria, sino en el marco de estas y sus nuevas perspectivas, pensar en la EIB como una disposición ministerial y como una instancia que enriquece nuestros horizontes culturales y formativos.

Para nosotrxs, las propuestas áulicas e institucionales han tenido cierto progreso de acuerdo a este análisis que tratamos de sostener, pero aún así no tenemos las respuestas a todos los interrogantes planteados. Por lo que venimos diseñando y planificando con la intención de reconsiderar el abordaje que supone la EIB, como una meta, un programa, una perspectiva, una modalidad transversal a todos los espacios y todos los niveles del sistema educativo, que requiere de una agenda de acciones y actividades institucionales, articuladas e integradas para desarrollo de una perspectiva pedagógica intercultural que garantice la inclusión.

Por último, reconocemos que todavía tenemos que seguir trabajando en torno a estas problemáticas y temáticas que se hacen presentes en nuestras prácticas cotidianas en las instituciones formadoras. Sabemos que esto no es solamente leer y escribir sobre EIB, sino que sobre todo es generar espacios donde la conciencia y el compromiso político y pedagógico dé cuenta de saberes y formas de ver el mundo invisibilizadas y no situadas en la realidad social en la que vivimos.

Referencias bibliográficas

- Alaniz, M. (2021). *Interculturalidad en contextos de diversidad étnica y lingüística*. Jornada 3-171 Educación Intercultural Bilingüe: enseñanza y trayectorias en clave intercultural. INFOD. [Youtube]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=bAACRFPQCH4>
- Alderoqui, S. y Aisemberg, B. (Comp.). (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales: aportes y reflexiones*. España: Paidós.
- De Sousa Santos, B. (2011). *Epistemologías del Sur, en Utopía y praxis latinoamericana*. Año 16, N° 54, pp. 17-39.
- Falabella, I., Millán, M., Puñalef, D. y Sardina, A. (2010). *Aportes de los Pueblos Originarios a la Educación en el Bicentenario. Herramientas Pedagógico Didácticas para crear contextos Pluriculturales en el Aula*. Buenos Aires: NutramNeyen.
- Hirsch, S. (2021). *Interculturalidad en contextos de diversidad étnica y lingüística*. Jornada 3-171 Educación Intercultural Bilingüe: enseñanza y trayectorias en clave intercultural. INFOD. [Youtube]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=bAACRFPQCH4>
- Martínez Sarasola, C. (2021). Educación hoy. Cómo enseñar textos y cultura de los pueblos originarios. [Youtube]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=NXorJhIHn24>
- Mato, D. (2019). *Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*. –1a ed. compendiada–. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Ministerio de la Provincia de Tucumán (2015). Proyecto Curricular de la Educación Primaria Cuaderno 2. Ciencias Sociales. pp. 147-187.
- Unamuno, V. (2021). *Lengua indígena y enseñanza*. Jornada 1-171 Educación Intercultural Bilingüe: enseñanza y trayectorias en clave intercultural.

INFOD. [Youtube]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=OsoKxtbGQME>

Serrudo, A. (coord.). (2011). *La modalidad de educación intercultural bilingüe en el sistema educativo argentino*. Serie Documentos EIB N°1/2011. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

III. DOSSIER

Presentación del dossier: *“Todo con nosotros, nada sin nosotros”*

*Paula Karina Carrizo**

*

Universidad Nacional
de Salta, Argentina.
karinacar19@yahoo.com.ar

“Todo con nosotros, nada sin nosotros” es el lema que acuña el movimiento en defensa de los derechos de las personas con discapacidad. Esta expresión alude a que ninguna acción, decisión o intervención que involucre a las personas con discapacidad se debe hacer sin llevarse a cabo un proceso de consulta y habilitarse su participación. Recupera el artículo N°4 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad que establece que las políticas estatales deben considerar instancias de consulta con las organizaciones que trabajan con, por y para ellas.

En la base de los artículos que integran este dossier, está presente la preocupación por la formación docente en el grado, que debería incorporar un eje transversal referido al derecho, la discapacidad y la educación, en la caja curricular de cada plan de estudio. También puede reconocerse la necesidad de una capacitación continua del profesorado, la concreción de políticas públicas para una verdadera inclusión educativa en las instituciones escolares y, particularmente en la educación secundaria, analizando conflictos y tensiones que emergen en ese proceso.

Un aspecto que se discute a lo largo del dossier es la tensión que existe entre el marco de derechos de las personas con discapacidad y la pervivencia de prejuicios sociales sobre la discapacidad. Estereotipos, barreras existentes, actitudes y prácticas discapacitantes

basadas en prejuicios, naturalizadas en los espacios de convivencia social que provocan discriminación y dolor en las personas con discapacidad. Una tensión que se traslada a la escuela y la cotidianidad en las aulas.

Por último, se reflexiona sobre la necesidad de garantizar el derecho a la educación, particularmente para estudiantes con discapacidad, teniendo en cuenta la falta de recursos en cuanto a la infraestructura de las instituciones y de capacitación docente orientado al trayecto que las comunidades educativas deben desarrollar frente a estos nuevos desafíos. Pensar una escuela secundaria inclusiva que deje de considerar que los estudiantes deben adaptarse a las lógicas institucionales como condición para su escolarización es el desafío urgente que nos invita a revisarnos como escuela y, en nuestro caso como universidad, formadora de docentes.

Discapacidad, derecho y educación. Una necesidad sentida

*Paula Karina Carrizo**
*Cristian Rojas***

Resumen

Este artículo recupera la experiencia realizada en la Carrera de Historia de la Universidad Nacional de Salta desde un espacio creado en el año 2020, a partir del cual se generan conversatorios de formación en el marco de la materia. La materia Didáctica de la Historia y Práctica Docente se propone atender a demandas constantes y renovadas del hacer docente en las instituciones escolares, que se presentan en la tarea docente y que la formación inicial, dada la necesaria delimitación del currículum y los contenidos mínimos del Plan de Estudios 2000, no contempla. Por este motivo, se propusieron dos espacios de formación en el año 2021: “Fundamentos y concepción actual de la discapacidad” y “Desafíos de la educación inclusiva en las prácticas de enseñanza”. Se toman como insumos del trabajo aspectos centrales de los encuentros, formularios de inscripción y la evaluación solicitada a los asistentes.

Palabras clave: discapacidad, derechos, educación, enseñanza

Disability, law and education. A felt need

Abstract

This article recovers the experience carried out in the History Department of the National University of Salta from a space created in 2020, from which training discussions are generated within the framework of the subject. The subject History Didactics and Teaching Practice aims to meet the constant and renewed demands of teaching in schools, which arise in the teaching task and which initial training, given the necessary delimitation of the curriculum and the minimum contents of the 2000 Syllabus, does not contemplate. For this reason, two training areas were proposed for the year 2021: “Fundamentals and current conception of disability” and “Challenges of inclusive education in teaching practices”. The central aspects of the meetings, registration forms and the evaluation requested from the participants are taken as inputs for the work.

Keywords: disability, rights, education, teaching

*

Universidad Nacional
de Salta, Argentina.
karinacar19@yahoo.com.ar

*

Universidad Nacional
de Salta, Argentina.
cristianunsa333@gmail.com

RESEÑAS N° 21

AÑO 2022

[pp. 76 – 89]

Recibido: 20/03/2022

Aceptado: 12/08/2022

ISSN 2796-9304

“...hoy los excluidos, los marginados, los pobres extremos, los débiles, las víctimas de diversas formas de violencia, los discriminados racial y socialmente y la mayoría de las personas con discapacidad, forman parte del subsuelo de la Patria. En rigor siempre lo fueron. Simplemente recién ahora, a principios del siglo XXI podemos percibir estos hechos como una injusticia incompatible con la dignidad humana...”

(Eroles-Ferreres, 2002)

Introducción (Entre el derecho y la realidad)

En nuestro país (Argentina), la normativa expresada en el artículo 75, inciso 23 de la Constitución Nacional prevé el trato adecuado y con efectivo cumplimiento de sus derechos a las personas con discapacidad. Dispone expresamente que el Congreso debe sancionar leyes que establezcan acciones positivas para garantizar la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por la constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre los derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, las personas ancianas y las personas con discapacidad.

Sin embargo, más allá del marco normativo nacional, aún se registra un déficit en la inclusión de niños con discapacidad en escuelas públicas comunes. Esto se debe a la falta de una política pública que sea estructural e integral para avanzar hacia una educación inclusiva. Las barreras comienzan en el acceso, donde hay un saldo negativo en matriculación de niños y niñas con discapacidad en escuelas comunes. Lamentablemente, es una práctica sistemática y generalizada en todo el país.

En la provincia de Salta ese indicador se viene revirtiendo y la inclusión de estudiantes con discapacidad viene creciendo bastante. Según un informe, Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ) detalla que las proporciones de alumnos con discapacidad en escuelas comunes en la provincia fue del 67% y en escuelas especiales el 33%. (Rodríguez, 2021)

La Ley de Educación Superior N°24.521/94 y su modificatoria del año 2002 exigen que las instituciones de nivel superior universitarias y no universitarias garanticen una enseñanza de calidad y sin discriminación a las personas con discapacidad.

El Estado, al que le cabe responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público garantizar asimismo la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad.

Asimismo, más adelante, el texto explicita que “Las personas con discapacidad, durante las evaluaciones, deberán contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes”.

En la Universidad Nacional de Salta, si bien se vienen realizando esfuerzos desde su estructura y disposición de apoyos para una inclusión de calidad, en las prácticas docentes de las cátedras, la tarea se ve obstaculizada por falta de conocimiento de la normativa, de formación profesional con sensibilidad y conocimiento sobre discapacidad y derechos. Esto, por entender que hay carreras que las personas con discapacidad “no deberían cursar”.

En este sentido, entendemos que la discapacidad es una construcción social y que el modelo social (Palacio Rizzo, 2008) de la discapacidad se presenta como un nuevo paradigma que considera que las causas que originan la discapacidad no son científicas, sino sociales. Desde esta visión, las personas con discapacidad contribuyen a la sociedad en iguales circunstancias que las demás, siempre que sean valoradas, respetadas desde lo diverso. Nos enfocamos, entonces, desde un paradigma de derechos humanos en la construcción de espacios que disminuyan las barreras y propicien la accesibilidad universal, la erradicación de la discriminación.

Desde *la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* que fue aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en el año 2006 y adquirió jerarquía constitucional en nuestro país en el año 2014 (Ley N° 27.044), se expresa que

(...) la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Desde esta perspectiva, es necesario continuar generando espacios de formación, visibilización y concientización para la progresiva construcción de estructuras inclusivas y deconstrucción de actitudes que discriminan a las personas con discapacidad.

Siguiendo a Natalia Barrozo, debido a la firma de la mencionada convención “se interpela al Estado para generar políticas públicas orientadas a derribar

las barreras sociales del contexto y generar igualdad de oportunidades para la población con discapacidad” (Barrozo y Cobeñas, 2019, p. 137).

Modelos y formas de entender la discapacidad

El concepto de discapacidad ha ido cambiando a través del tiempo y con él, la concepción y el posicionamiento respecto de la educación y el tipo de enseñanza que deberían recibir las personas con discapacidad. Una forma de explicar esta evolución es la que marca tres momentos históricos: el modelo tradicional, el modelo rehabilitador y el de autonomía personal (Aguilar Montoya, 2004).

El modelo tradicional es el más antiguo y está basado en creencias religiosas, desde las cuales la discapacidad es vista como un defecto causado por un fallo moral y está ligada a sentimientos de vergüenza. El segundo considera que las personas con discapacidad pueden tener algo que aportar a la comunidad, pero solo en la medida en que sean rehabilitadas o normalizadas. El modelo de la autonomía personal centra la mirada en lo social y en el entorno, para favorecer la inclusión. Se busca que se realicen ajustes y se construyan los apoyos específicos que necesita la persona con discapacidad.

En consonancia con lo anterior debe decirse que, a fines del siglo XX, en Estados Unidos de América y en Gran Bretaña se gestó un movimiento de militancia política –el Movimiento de Vida Independiente– y académica –los Disability Studies– que iniciaron las denuncias sobre el sistemático avasallamiento al que son sometidas las personas con discapacidad. En este sentido, Cobeñas y Barrozo señalan que “quienes conformaban dicho movimiento cuestionaron la visión del modelo rehabilitador que entiende la discapacidad como un problema individual de la persona que la presenta” (2019, p. 135).

A los efectos de este artículo, recuperamos las perspectivas del paradigma médico hegemónico y el paradigma social. Desde el paradigma médico, la discapacidad es científica, física y requiere rehabilitación para que las personas adquieran capacidades parecidas a las demás. En este modelo, la actitud es paternalista. Desde este enfoque, la educación especial se concibe como una de las mejores herramientas de normalización de la persona con discapacidad y por ello también es que ocurre la separación, la distinción. Siguiendo lo planteado por la autora Musiera, si se toma este enfoque médico se plantea una “educación curativa, correctiva” (Musiera en Eroles y Fiamberti, 2016, p. 115).

En la actualidad, desde el paradigma social ya no se considera la discapacidad como una condición de la persona, sino como resultado de “las relaciones sociales” y se resalta la importancia de los aspectos externos y de la dimensión social en la definición y el tratamiento de la discapacidad. Este modelo trajo como consecuencia positiva “la influencia en la creación de políticas sociales y legislativas en contra de la discriminación” (Hernández Ríos, 2015, p. 49). La discapacidad está determinada no por la condición médica de una persona, sino por las barreras físicas y sociales que el entorno le impone por razón de su condición especial.

Desde una concepción bio-psico-social de la salud, se consideran los dos paradigmas (médico y social) y se ha pasado de concebir a la discapacidad como deficiencia y responsabilidad individual a la discapacidad como diferencia y reconocimiento social. La integración de los modelos médico y social se consolida en la promulgación de la Convención de Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, que dio origen al denominado modelo del enfoque de derechos.

De acuerdo con estas formas de entender la discapacidad es que en las aulas existen diferentes formas de pensar la enseñanza y las posibilidades de aprender, gestionar el conocimiento y la formación de las personas con discapacidad. Por ello, consideramos importante la proliferación de espacios curriculares, extracurriculares y de capacitación continua de estudiantes de profesorado y docentes.

Se remarca esto, dado que las posibilidades educativas de las personas con discapacidad fueron restringidas a espacios segregados y a formas de enseñanza diferenciadas.

La Convención Interamericana, sancionada por la OEA en 1999, define la discriminación contra las personas con discapacidad en su artículo primero, expresando que significa

Toda distinción, exclusión o restricción basada en una discapacidad, antecedente de discapacidad, consecuencia de discapacidad anterior o percepción de una discapacidad presente o pasada, que tenga el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por parte de las personas con discapacidad, de sus derechos humanos. (OEA, 1999)

Este artículo habla de distinción, restricción o exclusión basada en una discapacidad presente o pasada, para anular los derechos de las personas con discapacidad. En este sentido, se puede señalar que discriminar no es siempre un acto perverso, con el objetivo de dañar o infringir daño, sino que la simple

conducta de invisibilizar, no tener en cuenta al otro o desconocer las normas legales vigentes son formas de discriminación.

Un agente del estado, los docentes, por ejemplo, un funcionario público que incumpla la ley, no tenga en cuenta a una persona con discapacidad o sostenga prejuicios respecto de las personas con discapacidad, está incurriendo en un acto de discriminación. (Eroles y Fiamberti, 2016, p. 12).

Siguiendo con lo planteado antes, consideramos que la discriminación puede tomar muchas formas. En este sentido, a pesar de los instrumentos legales que amparan (o así debería ser) a las personas con discapacidad, la discriminación se hace presente y atraviesa todos los ámbitos de su vida cotidiana, siendo la falta de información y el prejuicio, dos aspectos que están en la base de las conductas sociales y naturalizadas de las formas de discriminación.

Especialistas como Natalia Barrozo afirman que uno de los obstáculos que “durante muchos años ha prevalecido para las personas con discapacidad fue la negación del derecho a la educación, bajo el supuesto de que constituían una población ineducable” (Barrozo y Cobeñas, 2019, pp. 137-138).

Justamente la existencia de supuestos e incluso mitos en torno a la discapacidad, empañan el acceso a una verdadera educación inclusiva, además de otros aspectos como el trabajo, la salud, entre otros.

Respecto a la cuestión educativa, las autoras advierten que:

Antes de la LEN, que menciona la extensión de la escolaridad obligatoria, los jóvenes con discapacidad que egresaban de la escuela primaria no eran identificados como posibles sujetos del nivel secundario, ni existía normativa o un dispositivo orientado a la continuidad de la escolaridad. A esto hay que agregar que la titulación de la educación especial no es homologable con la de la educación común, por lo que aquellas personas con discapacidad que hubieran finalizado la escuela primaria en escuelas de educación especial no podrían continuar sus estudios en el nivel secundario en escuelas comunes, lo cual provocó demandas judiciales y la sanción de la Resolución 311/16 por el Consejo Federal de Educación, donde se avanza en las posibilidades de acreditación homologable del nivel en personas con discapacidad que estén cursando la secundaria en escuelas comunes. (Barrozo y Cobeñas, 2019, p. 140)

Espacios institucionales y área de vacancia

En los últimos años, el sistema universitario público en Argentina ha extendido sus políticas a lo que se entiende como “inclusión educativa”. En este contexto, la discapacidad como área temática de indagación y acción de políticas educativas se ha constituido como un tema de atención en los órganos de gestión de las universidades.

La Universidad Nacional de Salta ha venido participando desde hace más de 10 años en la exComisión Interuniversitaria, actual Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID), que reúne a las universidades públicas en torno a la problemática de la inclusión y la discapacidad. En este marco, se sitúa la Resolución del Consejo Superior de la UNSa N° 301/07 que aprueba la creación de la comisión ad hoc, denominada Comisión de Integración de Personas con Discapacidad (CIPeD). En ella, cada Unidad Académica y Secretarías, Centros de Estudiantes, Direcciones de Salud Universitarias, Obras y Servicios, Cómputos, Deportes y Servicio Social tienen un representante (Resol. N° 1069/10, N° 0739/11). Este espacio institucionalizado pretende, desde sus orígenes, instalar el tema de la discapacidad, la accesibilidad al medio y a la información y la creación de oportunidades de formación, investigación, difusión y extensión a la comunidad universitaria¹. Desde este espacio no solo se trabaja con estudiantes, sino con cada unidad académica en la capacitación sensible y las acciones a desarrollar en el establecimiento de apoyos para mejorar la trayectoria de los estudiantes con discapacidad. Aun así, son muchas las dificultades que se presentan, muchas de ellas centradas en prejuicios y actitudes discapacitantes del otro.

¹ En el proyecto original de creación de la Comisión pueden leerse como objetivos:
Promover la integración de las Personas con Discapacidad a la vida universitaria, sea como estudiantes, docentes, personal de apoyo universitario o graduados, con acciones positivas tendientes a hacerla accesible a todos.
Promover dentro del ámbito académico, la incorporación de la problemática de la discapacidad en todo curriculum de carreras de grado y post-gradó.
Recomendar el desarrollo de proyectos universitarios de docencia, investigación y extensión sobre los distintos aspectos de la discapacidad.
Establecer vínculos con las ONGs del medio para desarrollar acciones conjuntas.
Propiciar la integración de las personas con discapacidad en la vida universitaria, mediante actividades académicas, recreativas, sociales, culturales, etc.
Establecer vínculos interinstitucionales para gestionar servicios destinados a alumnos, docentes, no docentes y graduados con discapacidad (transportes urbanos hacia el predio universitario, convenios con instituciones médicas para servicios de emergencia y asistencias médicas, etc.).
Gestionar recursos ante organismos y/o instituciones a nivel provincial y nacional para apoyos económicos disponibles para personas con discapacidad.
Promover y difundir la accesibilidad a la comunicación, la información, al medio físico y a la tecnología como instrumento de inclusión.

En este sentido, Pilar Cobeñas afirma que

Existen barreras que impiden o dificultan la presencia de personas con discapacidad en las instituciones de nivel superior, dichas barreras pueden estar constituidas desde la falta de materiales accesibles e incluso hay barreras actitudinales que implican actos estigmatizantes y discriminatorios hacia las personas con discapacidad. (Cobeñas, 2021, p. 161).

En la Universidad Nacional de Salta, particularmente en la Facultad de Humanidades, se conforma la Comisión de Inclusión de la Facultad de Humanidades para Personas con Discapacidad (CIFHPEDI) en el año 2010, a través de la resolución 1260/10. Esta comisión trabaja con los mismos objetivos de la CIPeD.

Desde la CIPeD, su trabajo por la integración y derechos de los estudiantes con discapacidad, se pudo observar que la discapacidad como área temática de indagación epistemológica en los programas de estudios, es aún una materia pendiente.

Asimismo, en la Facultad de Humanidades, se debe destacar que las carreras de profesorado, a excepción de la Carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación², no cuentan con una materia curricular o espacio formativo optativo en el que se trabaje sobre discapacidad, derechos y enseñanza, siendo una demanda cada vez mayor, el trabajo en aulas diversas.

Sobre la experiencia

Desde el equipo de docente y adscriptos, tanto profesionales como estudiantes que conforman la cátedra, se partió de la necesidad de “hacer visible” dos cuestiones: en primer lugar, la discapacidad como una preocupación actual que a pesar de estar legislada desde hace mucho tiempo, en la práctica, las políticas públicas no son suficientes o no empatizan con la persona con discapacidad. Por este motivo, es necesario repensar cuestiones referidas a los derechos y también a la discriminación. Por otra parte, la necesidad de una enseñanza adecuada inclusiva basada en los derechos y sensible a las dificultades que se les presentan a las personas con discapacidad en las instituciones educativas.

² En esta carrera, la Materia Integración Educativa trabaja específicamente la discapacidad desde una perspectiva histórica, social y de derechos.

En la base de esta iniciativa hay tres propósitos: sensibilizar, concientizar y generar compromiso en los asistentes hacia la temática.

En este sentido, los autores debemos realizar una observación en torno a la cuestión de la sensibilidad dado que, Cristian Rojas integrante de la CIFHPEDI, tiene un compromiso social con la cuestión de la discapacidad, siendo un tema que lo atraviesa a nivel personal. Como estudiante, ha participado en encuentros realizados por la CIFHPEDI y, desde su rol de graduado reciente de la Carrera de Historia, ha formalizado su inclusión en la Comisión. Su participación y trabajo motorizaron el interés en la gestión de este espacio y la invitación a la Licenciada Barrozo como a Hugo Fiamberti.

Desde esos trayectos, vivencias y propósitos, quienes formamos la cátedra (conformada por los autores de este escrito y el equipo de adscriptos)³ partimos de las siguientes preguntas: ¿Cómo y desde qué concepciones enseñar a las personas con discapacidad? ¿Qué adecuaciones institucionales y apoyos se deben construir para mejorar las trayectorias académicas de los estudiantes con discapacidad? Y a partir de ellas, generamos dos espacios de formación (Actividad aprobada por Resolución H. N° 0604/2021):

1. Fundamentos y concepción actual de la discapacidad- Prácticas para una Educación Inclusiva. A cargo del Licenciado Hugo Fiamberti. 30 de julio de 2021.
2. Enseñar a las personas con Discapacidad: Problemáticas y desafíos. A cargo de la licenciada Natalia Barrozo. 30 de agosto de 2021.

La primera actividad estaba orientada a visibilizar los derechos de las personas con discapacidad, que en muchos casos se ven vulnerados, invisibilizando a la propia persona con discapacidad, por prejuicios, ideas preconcebidas, o por falta de información. Asimismo, advertir la existencia de situaciones de discriminación, como una actitud negativa y hostil, que vulnera la dignidad humana, el principio de igualdad de todas las personas, cualquiera fuere su condición. Por último, abordar el tema de la educación inclusiva desde una perspectiva de ejercicio igualitario de los derechos.

La segunda actividad se realizó en diálogo con la primera para avanzar sobre los aportes de la Educación Inclusiva en pos de una escuela que problematice el campo de intervención docente, barreras y mejores posibilidades de acceso a

³ Equipo de Adscriptos y colaboradores del Conversatorio: Carolina Ochoa, Camila Romano, Rocío Coronado, Laura Acuña, Nancy Renfjes, Rosa Aguirre, Natalia Cazula, Horacio Vizgarra, Nicolás Lamas, Diego Agudo y Ana Choque (Resol. H. N° 0604/2021).

la educación de todos/as los/as niños/as y jóvenes con discapacidad, así como la necesidad de transformar el sistema educativo común.

Uno de los temas transversales en los encuentros fue el conocimiento de la legislación existente, entre las cuales la Convención de Derechos de la Personas con Discapacidad fue la más trabajada en su art. 4°, porque establece que

En la elaboración y aplicación de legislación y políticas para hacer efectiva la presente convención, y en otros procesos de adopción de decisiones sobre cuestiones relacionadas con las personas con discapacidad, los Estados parte celebrarán consultas estrechas y colaborarán activamente con las personas con discapacidad o con las organizaciones que las representan.

En este artículo, se condensa un derecho que parte de la gestión, de la agencia necesaria de las personas con discapacidad, organizada en instituciones que deben ser convocadas y consultadas desde el Estado en el diseño, la aplicación y evaluación de políticas públicas dirigidas al sector.

También se avanzó sobre la resolución CFE N° 311/16, Buenos Aires, 15 de diciembre de 2016, donde se aclaran y reglamentan pautas para una inclusión en las escuelas determinando condiciones de evaluación, acreditación y titulación de los trayectos educativos de las niñas, niños y jóvenes en las instituciones educativas.

Se trabajaron temas como derechos, paradigmas en tensión y barreras existentes, que involucran prácticas sociales naturalizadas basadas en prejuicios que provocan discriminación, que inhabilitan al otro. Actitudes que nos convierten en sujetos incapacitantes y que provocan dolor en las personas con discapacidad.

Por último, se trabajó en base al desafío que significa volver a pensar las estrategias de enseñanza que sean adecuadas, pero también en la construcción de apoyos que posibiliten las estructuras institucionales necesarias para gestionar una verdadera educación inclusiva. Consideramos estos temas relevantes dado que permiten poner en tensión discursos, prácticas que aún siguen persistiendo.

Se habla de desafíos porque no es una tarea que pueda llevarse a cabo a corto plazo. Por el contrario, debemos comprometernos a trabajar tanto desde las instituciones educativas como desde los distintos organismos públicos del Estado, de lo contrario todo queda en el mero discurso.

Las voces de los asistentes

El evento estaba dirigido a estudiantes de la materia, pero abierto a estudiantes de otros profesorados de la Universidad Nacional de Salta, docentes y personas interesadas en la temática. Hay que observar que participaron acompañantes terapéuticos, personas que trabajaban en instituciones educativas y con personas con discapacidad.

Entre los y las asistentes, se destacó la presencia de docentes en actividad y acompañantes terapéuticos que trabajaban en instituciones de rehabilitación como Hogar Instituto de Rehabilitación del Paralítico Cerebral (HIRPACE) creada en 1965 y reconocida por su labor durante muchos años. Al día de hoy continúa funcionando. Además de los y las estudiantes de la materia, asistieron del Profesorado en Historia y de otros profesorados de la Facultad de Humanidades.

En el primer encuentro, fueron 90 participantes y en el segundo 77, repitiéndose aproximadamente el 70% de los asistentes del primero. Debe tenerse en cuenta que las actividades se realizaron por la plataforma Meet y además fueron grabadas para que luego puedan ser vistas nuevamente.

Se debe advertir que la convocatoria tuvo efectos inesperados en su repercusión. Con asistentes de Salta Capital e interior, Jujuy, Catamarca, La Rioja, Santiago del Estero, Formosa, Santa Fe, Buenos Aires, La Pampa, Neuquén, Santa Cruz y Tierra del Fuego.

Hay que decir que cada uno de los y las asistentes planteó preguntas e hizo observaciones permitiendo el debate con los disertantes. Se pudo apreciar el intercambio de ideas, la explicación de conceptos.

Una preocupación presente y que se hizo visible fue la escasez de oportunidades de formación en esta temática. Se explicitó el desconocimiento en torno a la discapacidad y sus concepciones desde un abordaje histórico, a los derechos y la vinculación con las políticas educativas. Al ser encuentros virtuales, se les pidió que comentaran e hicieran en el chat preguntas, algunas de las cuales fueron muy relevantes, en otros casos pidieron la palabra y comentaron sus experiencias.

A su vez, mayoritariamente se hizo hincapié en la importancia de espacios como estos por dos motivos: por el interés sensible de los asistentes y por la necesidad de hacer efectivo el cumplimiento de derechos.

Existe una necesidad de adquirir herramientas, aprender a crear estrategias de enseñanza adecuadas para la enseñanza en general y de la Historia en particular, siendo este un campo fértil para seguir trabajando.

Así también, se observa una marcada tendencia a trabajar estrategias didácticas adecuadas con la incorporación de las TICs. Esto puede ser así, dado el contexto de desarrollo del conversatorio.

El ciclo de conversatorios tuvo una buena recepción dado que permitió que las personas se interioricen respecto a la temática e incluso pongan en tensión discursos y pautas preestablecidas. En este sentido, nos parece interesante el impacto que tuvo en los asistentes el conocimiento de los ejes centrales de la Convención.

Se reforzó que la educación inclusiva ha sido reconocida como la modalidad más adecuada para que los Estados garanticen la universalidad y la no discriminación en el derecho a la educación. Que la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad señala que, para que ellos puedan ejercer ese derecho han de existir sistemas educativos inclusivos y que, en consecuencia, el derecho a la educación es a la educación inclusiva (ONU, 2013, Pto 3).

Podríamos agregar que, en el Ciclo de Conversatorios, una preocupación fue cómo promover y organizar justamente esos sistemas educativos inclusivos. En este sentido, se propusieron aproximaciones, se coincidió en que se debe seguir trabajando en la generación de espacios de formación y sobre todo de visibilización de las personas con discapacidad y hacerlas partícipes de las instancias de discusión, de debate y gestión en el ámbito universitario.

Otra cuestión que fue planteada por el licenciado Fiamberti y también por la licenciada Barrozo es cómo hacer para que la formación docente se oriente a las prácticas inclusivas. Que no basta con impartir el contenido, también debe observarse al grupo áulico, las necesidades de los y las estudiantes con alguna discapacidad, empatizar y ser sensibles y pensar institucionalmente en los apoyos necesarios para una educación inclusiva.

Lo expresado plantea desafíos, interrogantes que quedan abiertos para seguir pensando y repensando, pero sobre todo para deconstruir la mirada que se tiene acerca de la discapacidad y cómo encarar propuestas de enseñanza para las personas con discapacidad.

Reflexiones finales

La experiencia llevada a cabo en 2021 permitió visibilizar desde la Universidad Nacional de Salta y desde la Cátedra de Didáctica de la Historia y Práctica

Docente la temática de la discapacidad y particularmente poner en tensión la enseñanza para estudiantes con discapacidad dentro del ámbito universitario.

Una de las cuestiones más preocupantes es que desde la universidad no hay espacios de formación para estudiantes ni docentes sobre la temática. En este sentido, se plantea como área de vacancia y de necesaria acción para seguir impulsando y organizando estos espacios de discusión, visibilización y formación en las carreras de profesorado. Si bien desde la Facultad de Humanidades la labor de la CIFHPEDI y, a nivel de la Universidad, de la CIPED son destacables, aún debe seguirse trabajando activamente.

Si tenemos en cuenta los objetivos de la Comisión de Inclusión de la Facultad de Humanidades, podemos observar que se trata de abarcar ampliamente cuestiones en torno a los estudiantes con discapacidad y su acceso a la educación superior. Se viene trabajando en la digitalización y puesta en consideración de material accesible así como también se trata de dar respuesta a las inquietudes de los y las estudiantes con discapacidad.

Es necesario interiorizarnos como formadores en estos temas, no quedarnos en el discurso, ni en las acertadas declamaciones de la Convención, sino seguir llevando a cabo acciones concretas para que se efectivice el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad, se erradiquen las conductas discriminatorias y se institucionalicen apoyos para una verdadera educación inclusiva. Pensarla no sólo como un derecho de las personas con discapacidad, sino como oportunidad formativa de todas las personas en aulas diversas.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Montoya, G. (2004, julio). *Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad* [ponencia]. V Congreso educativo internacional: de la educación tradicional a la educación inclusiva. Universidad Interamericana, Costa Rica. Recuperado de: <https://studylib.es/doc/109601/del-exterminio-a-la-educacion-inclusiva->
- Barrozo, N. y Cobeñas, P. (2019). La discapacidad interpela a la escuela: demandas en la escuela secundaria, en Salta. Universidad Nacional de Salta; *Cuadernos de Humanidades*; 31, pp. 132-152.
- Cobeñas, P. (2021). Personas con discapacidad en la educación superior: una mirada sobre las barreras a la plena inclusión. *RAES*, 13(22), pp. 153-168.
- Eroles C., Fiamberti H., Villaverde, M.S. y Moreno, G. (2016). *Los derechos de las personas con discapacidad (Análisis de las convenciones internacionales*

y de la legislación vigente que los garantizan). Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil. Universidad Nacional de Buenos Aires: EUDEBA.

Eroles C. y Ferreres C. (2002). *La discapacidad: una cuestión de derechos humanos*. Espacio Editorial.

Hernández Ríos, M. (2015). El concepto de discapacidad: de la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista CES*, 6 (2), pp. 46-59.

Musiera, H. (2002). La educación inclusiva como derecho. En Eroles C., Fiamberti H., Villaverde, M.S. y Moreno, G. (2016). *Los derechos de las personas con discapacidad (análisis de las convenciones internacionales y de la legislación vigente que los garantizan)* (pp. 115-127). Universidad Nacional de Buenos Aires: EUDEBA.

Palacios Rizzo, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CERMI, Grupo editorial CINCA.

Rodríguez, M. (20/09/2021). Siete de cada diez alumnos salteños con discapacidad van a escuela común en Salta. *El Tribuno*. Recuperado de: <https://www.eltribuno.com/salta/nota/2021-9-20-0-0-0-discapacidad-7-de-cada-10-alumnos-saltenos-van-a-escuela-comun>

Leyes

Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (OEA, 1999).

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (Argentina).

Ley de Educación Superior N°24.521/94- Modificatoria N° 25573/02.

Ley N° 27044/14 de Jerarquía Constitucional de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.

Resolución CFE N° 311/16. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires.

Ser protagonistas de nuestras vidas desde el ejercicio igualitario de los derechos

*Hugo Fiamberti**

*

Universidad Nacional
de General Sarmiento.
Buenos Aires. Argentina.
hfiamberti@gmail.com

Resumen

El presente texto aborda la cuestión del ejercicio igualitario de los derechos, considerando el rol de la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad y la Ley 26.378. En este sentido, hay un cambio del modelo médico de la discapacidad al modelo social y de derechos humanos, derechos que las instituciones del Estado deben garantizar mediante políticas públicas adecuadas, dejando de lado sesgos, mitos y prejuicios que, lamentablemente hasta la actualidad, se mantienen sobre la discapacidad y sobre todo sobre las personas. Otro punto importante es la participación ciudadana que implica, en primer lugar, el reconocimiento de que somos sujetos de derecho y luego, también, debemos comprometernos activamente en la redacción, modificación o eliminación de leyes que atenten contra esos derechos. Actualmente deben revisarse leyes, ponerse en debate normativas que aseguren ese ejercicio real de derechos.

Palabras clave: discapacidad, derechos, políticas públicas, participación ciudadana, leyes

Being protagonists of our lives from the equal exercise of rights

Abstract

This text addresses the issue of the equal exercise of rights considering the role of the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Law 26378. In this sense, there is a change from the medical model of disability to the social and rights model. human rights, rights that State institutions must guarantee through appropriate public policies, setting aside biases, myths, and prejudices that unfortunately remain about disability and, above all, about people to this day; another important point is citizen participation, which implies, first of all, the recognition that we are subjects of rights and then we must also actively commit ourselves to drafting, modifying or eliminating laws that violate those rights regulations that ensure the real exercise of rights.

Keywords: disability, rights, public politics, citizen participation, law

RESEÑAS N° 21

AÑO 2022

[pp. 90 – 112]

Recibido: 29/07/2022

Aceptado: 29/09/2022

ISSN 2796-9304

“La ignorancia es alimento de la esclavitud y cuanto más bajo sea el nivel de formación de las personas, menos podrán ejercer sus derechos y serán víctimas fáciles de quienes deseen oprimirlas”.

García Moriyón, 2021

Introducción: Personas con discapacidad y derechos

Entender la democracia en su dimensión más amplia, como un estilo de vida, es creer que el ciudadano no debe ser el destinatario expectante de las políticas públicas producto de las acciones de quienes el sistema denomina “nuestros representantes”. Al ver a la sociedad como un todo, necesariamente se debe entrar en el juego de las responsabilidades compartidas y en el debido ejercicio pleno de todos los derechos y obligaciones.

La historia no es obra de algunos notables. Se busca que nuestra vida (la de todos y todas) sea mejor y además que este resultado sea una construcción en conjunto. Los ciudadanos tienen la obligación no solo de votar, sino además de controlar a las instituciones del Estado, brindando ideas para la formulación de políticas acordes a las necesidades de todos y también cuidando de que se ejecuten de manera transparente y eficiente. Para todo ello, es vital contar con personas informadas, despiertas, activas y que sean protagonistas. Estas líneas intentan fomentar esa actitud.

La Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, Ley Nacional N° 26.378, norma internacional resultado de un fenomenal movimiento llevado adelante por activistas con discapacidad fechada en el año 2006, no consagra derechos nuevos para las personas con discapacidad, sino derechos ya consagrados para todas las personas. Sin embargo, fue necesaria su creación y sanción porque en todo el mundo las personas con discapacidad son invisibles tanto para los que hacen las leyes, como para los que las aplican y controlan su cumplimiento. Por otro lado, la convención expresa con fuerza que las personas con discapacidad deben participar en la toma de decisiones que tienen que ver con ellas mismas. De hecho, hicieron suyo el lema **“Nada sobre nosotros sin nosotros”**.

Esta Convención encarna el cambio de paradigma del modelo médico al modelo social y de derechos humanos. ¿Dónde se ve reflejado y qué derechos

intenta garantizar este tratado para las personas con discapacidad? Esto se ve en:

- El **Artículo 12** sobre Igual reconocimiento como persona ante la ley, donde establece que “las personas con discapacidad tienen derecho a ser reconocidas en todas partes como personas ante la ley”, y que “las personas con discapacidad tienen capacidad jurídica en pie de igualdad con las demás en todos los aspectos de la vida”. Propone, entonces, un sistema que supera el recurso de nombrar un curador o tutor que represente a la persona con discapacidad en el ejercicio de los derechos, estableciendo el sistema de asistencia en la toma de decisiones, es decir, en el ejercicio de su capacidad jurídica.
- En el **Artículo 24** sobre Educación, se establece que “los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo en todos los niveles y la enseñanza a lo largo de la vida” y que “las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria **inclusiva**, de calidad y gratuita en pie de igualdad con las demás, en la comunidad en que vivan”.
- En el **Artículo 19**, Derecho a vivir en forma independiente y a ser incluido en la comunidad, se establece que las personas con discapacidad tendrán “la oportunidad de elegir su lugar de residencia y dónde y con quién desean vivir, en pie de igualdad con las demás, y no se vean obligadas a vivir con arreglo a un sistema de vida específico” y tendrán acceso a servicios de asistencia variados, en especial al de asistencia personal, para hacer más fácil su vida, lograr la inclusión social y prevenir el aislamiento.
- El **Artículo 23** sobre Respeto del hogar y de la familia, establece entre otras cosas que se debe terminar con la discriminación contra las personas con discapacidad en todas las cuestiones relacionadas con el matrimonio, la familia, la paternidad y las relaciones personales. Reconoce “el derecho de todas las personas con discapacidad que estén en edad de contraer matrimonio, de casarse y fundar una familia. Asigna al Estado la responsabilidad de garantizar que “Las personas con discapacidad, incluidos niñas y niños, mantendrán su fertilidad, en pie de igualdad con las demás.”

A nivel nacional, la protección de las personas con discapacidad, desde lo jurídico, está contemplada por la Constitución Nacional, algunas constituciones provinciales y numerosas leyes nacionales y provinciales. En general, la legislación en Argentina reconoce y protege formalmente la mayoría de los

aspectos de los derechos de las personas con discapacidad. Sin embargo, en razón de que la Argentina tiene una organización política federal, muchas leyes no fueron adoptadas por todas las provincias y, en consecuencia, la protección de los derechos de las personas con discapacidad no es uniforme.

Concretamente, cabe destacar que el inciso 23 de la Constitución Nacional faculta al Congreso a

... legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad. (inciso 23)

Los normales, los otros y el ejercicio igualitario del derecho

Desde la sanción de la Convención de los Derechos de las Personas con discapacidad el 13 de diciembre de 2006, la temática de la inclusión se ha ido instalando en los distintos espacios políticos, públicos y sociales con un nivel impensado hace 20 años atrás.

La inclusión, los modelos ideológicos, los apoyos, las políticas, las prácticas y la cultura en un sistema de inclusión, desde la perspectiva del ejercicio igualitario del derecho, son los ejes de trabajo intenso que se lleva adelante en los diversos ámbitos.

El debate que se ha originado generando tensiones y conflictos en el pensamiento y en la revisión de las prácticas de cada persona, de cada profesional, dentro de las instituciones, en el lugar que nos toque en la vida, es formidable. Se está dando un proceso en el que las contradicciones se hacen presentes, dado que la matriz de formación histórica cultural de todos, es la denominada “modelo médico hegemónico” y ahora se ve interpelada por el denominado “modelo social de la discapacidad” desde la perspectiva de los derechos humanos.

Esta interpelación ocurre debido a las críticas realizadas a los modelos anteriores, sobre todo al modelo médico acusado de reduccionista. Ya con el modelo social, la sociedad en general se ve involucrada y no solo la persona con discapacidad, definiéndose también a la discapacidad como un concepto que evoluciona y que precisamente resulta de la relación entre las personas

con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad.

La sociedad y las instituciones se ven involucradas, ya que por ello se promulgan leyes que garantizan ese ejercicio pleno e igualitario de los derechos.

Sintéticamente, pueden caracterizarse los modelos a los que se ha referido anteriormente. En este sentido, el modelo médico se sitúa entre los siglos XIX y XX, y se caracteriza por presentar una visión científica e individualista de la discapacidad definiéndola en función de los parámetros de medición del par normal-anormal. En este modelo, interesa el llamado diagnóstico de la persona, por ello también se lo denomina modelo rehabilitador, ya que a través del accionar de la medicina puede lograrse un avance o mejoría de la situación de la persona con discapacidad.

Esta visión reduccionista y personal de la discapacidad suscitó diversas críticas, dando lugar al modelo social. Dicho modelo surge en el siglo XX y se centra ya no en la persona individual, sino en el entorno social en la que esta se desenvuelve. Hay que agregar que este modelo social surge como una crítica del Movimiento Social de las personas con discapacidad y de los estudios sociales de la discapacidad (Disability Studies).

Prejuicios, mitos, fantasías... son barreras frecuentes para la inclusión plena de las personas con discapacidad en la sociedad, ¿tal vez sea esta una forma implícita de discriminación? Sin dudas lo es.

Los prejuicios son esa gran pared que se construye desde la “normalidad”, para que el otro no sea incluido, para que no se genere la oportunidad necesaria para que el otro pueda ser... lo que decida ser. Este tipo de actitudes prejuiciosas y de falsas percepciones son las que discriminan, sin dudas, por motivo de discapacidad.

¿Está preparada la sociedad para aceptar la diversidad? Educación inclusiva, accesibilidad en todas sus formas, inclusión laboral, derechos sexuales y reproductivos, equiparación de oportunidades...

En líneas generales, no está preparada para modificar todo aquello que se ha establecido como “normal” y que no debe modificarse porque hay miedo, porque no se valora al otro desde su diversidad, porque no se lo considera un sujeto de derecho que debe ejercer el derecho a decidir lo que quiere ser en su vida, desde su libertad y dignidad, con el apoyo brindado en el caso de aquellos que así lo requieran.

La normalidad se relaciona con lo planteado por el modelo médico-clínico, considerando la presencia o no de las deficiencias. Aquella persona que no presenta ninguna es catalogada como normal y aquella que sí, se enmarca dentro

de la anormalidad. No debe olvidarse que la normalidad es una construcción de un momento histórico y social en particular que refleja relaciones de poder y de hegemonía.

La preparación a la que se alude, por parte de la sociedad, también tiene que ver con el cambio de modelo que ha venido ocurriendo. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que existe un discurso legal materializado, justamente en las leyes, que se diferencia del tiempo en el que dicha disposición se aplica efectivamente en la sociedad. Es decir, hay una distinción entre lo escrito y lo que se hace.

La temática se ha ido instalando en los distintos ámbitos políticos, públicos y sociales con un nivel impensado hace 20 años atrás.

El debate que se ha originado, generando tensiones y conflictos en el pensamiento y en la revisión de las prácticas de cada persona, en el lugar que le toque en la vida, es formidable. Ocurre actualmente un proceso en el que las contradicciones se hacen presentes dado que la matriz de formación histórica cultural, el denominado “modelo médico hegemónico” es el que ahora se ve interpelado por el denominado “modelo social de la discapacidad” desde la perspectiva de los derechos humanos.

Esto, además, se ve reflejado en acciones y hechos concretos como ser que todas las provincias tienen participación activa desde Direcciones de Discapacidad, Consejos provinciales. En la mayoría de los más de 2110 municipios existentes en nuestro territorio ya hay espacios desde donde se piensan políticas. Muchas todavía incipientes, contradictorias, sin un desarrollo inclusivo pleno, pero se valora como un hecho positivo desde el punto de vista de conquistas en los espacios de las estructuras del Estado.

La creación de dependencias específicas como la del Ministerio de Justicia de la Nación, Programa Nacional de Asistencia a las Personas con Discapacidad en sus relaciones con la Administración de Justicia (ADAJUS), el La Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones (CONISMA) en la Jefatura de Gabinete para la implementación de la Ley de Salud Mental. La sanción de numerosas leyes, comenzando por supuesto con la Ley 26.378 (Convención sobre derechos de las personas con discapacidad); la ley Nacional de Salud Mental N° 26.657, sancionada el 25 de noviembre de 2010; el Nuevo Régimen Federal de Empleo Protegido para Personas con Discapacidad. La Ley 26.816 del 28 de noviembre de 2012, la creación del Observatorio Nacional de Discapacidad que ya tiene presencia en varias provincias. La sanción del Código Civil y Comercial que comenzó a regir el 1 de agosto de 2015, que genera una gran oportunidad para que sujetos que han sido relegados en sus

decisiones personalísimas, ahora puedan, con los apoyos necesarios, decidir por dónde, cómo y con quién andar la vida. Este será un cambio profundo en la vida de aquellas personas que históricamente fueron declaradas “insanas”, quitándoles absolutamente todos los derechos.

La consolidación en el ámbito de las Universidades Nacionales de la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y derechos humanos es otra conquista luego de muchos años militando la accesibilidad académica de estudiantes con discapacidad, la inclusión en la formación de las cuestiones relativas a las personas con discapacidad.

Políticas Públicas

Es necesario comenzar por definir qué es una Política Pública. Según **Oszlak y O’Donell** son: “un conjunto de acciones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita atención, interés y movilización de otros actores de la sociedad”.

Dentro de sus características importantes pueden indicarse:

- Cuentan con un respaldo de normas de cumplimiento obligatorio.
- Tienen repercusiones en la sociedad, afectando la vida de las personas e influyendo en su interpretación de la realidad.

En un Estado de derecho, las políticas públicas deben ser la traducción de las leyes de determinadas áreas, entre las que destacamos para su análisis:

- El desarrollo social.
- La economía, la infraestructura, la carretera y expansión de las vías generales de comunicación, de las telecomunicaciones, del desarrollo social, de la salud y de la seguridad pública, entre otras.
- Los planes de desarrollo anuales, quinquenales, etc.
- Los presupuestos anuales del Estado nacional, provincial y las administraciones municipales.
- La administración pública o sistema burocrático y sus planificaciones.

- Los tratados internacionales y las declaraciones de principios de los Estados individuales o unidos en agrupaciones regionales: Naciones Unidas, América Latina, Unión Europea, etc., con énfasis en la cohesión social y la gobernabilidad para desarrollos integrales o totales.

Aunque en su diseño e implementación técnica confluyen disciplinas como la economía, la sociología e incluso la ingeniería y psicología, la pregunta central de las políticas públicas es: **¿Qué producen quienes nos gobiernan, para lograr qué resultados, a través de qué medios? ¿En qué grado participan los sujetos objetos destinatarios de esas políticas públicas?**

Participación Ciudadana

Al hacer referencia a participación, se utilizan diferentes denominaciones: se habla de participación política, vecinal o ambiental y se utilizan como equivalentes, participación ciudadana, comunitaria y social, aun cuando respecto a esta última, algunos autores consideran que toda participación es por definición social. En este artículo, no se dilucidarán estas diferencias semánticas o conceptuales de las diferentes denominaciones.

Canto Chac (2004) plantea dos concepciones sobre la participación:

- a) como insumo para el buen gobierno y la corrección de los desvíos de la democracia representativa (centrada en el individuo), y b) Como mecanismo para la realización de los derechos ciudadanos constituyendo una expresión de la demanda social para la redistribución de los bienes públicos (centrada en las decisiones).
- b) En este mismo sentido, Barnes (1999) señala a la participación “tanto como método para incrementar la democracia en “input” o receptividad y control ciudadano del Estado, como para mejorar la democracia en “output” o los resultados de las políticas”. De manera que a la participación se le asignan funciones que tienen que ver con la práctica democrática y funciones que apuntan a la efectividad o mejora de la gestión pública.

De acuerdo con Font (2001),

(...) las funciones de la participación ciudadana se pueden ubicar en tres grandes ámbitos: 1) Legitimidad de las políticas públicas y las mismas instituciones que las generan; 2) Representatividad del conjunto de

intereses y demandas de la población, y 3) Resultados o rendimientos sustantivos del proceso, traducido en una decisión o políticas públicas.

Los efectos legitimadores de los procesos participativos dependerán de factores diversos, como pueden ser su neutralidad, su representatividad, el número de participantes, la rigurosidad de las opiniones que emitan los ciudadanos y los efectos educadores que puedan tener a medio y largo plazo, sobre los ciudadanos.

La cuestión de la representatividad de los participantes no tiene una solución fácil, porque existen distintas concepciones sobre los sectores de la ciudadanía que deben estar representados, y porque los mecanismos para conseguir esa representatividad implican costos elevados.

Por último, la traducción de la participación en políticas o resultados va a ser muy desigual dependiendo de dos factores: a) de la voluntad política de hacer un uso u otro de los mecanismos aplicados, y b) del tipo de instrumentos utilizados. La primera es imprescindible para que cualquier proceso participativo se desarrolle, mientras que la segunda es también necesaria para incrementar las posibilidades de éxito en muchos casos. En opinión de Perez Brito (2004) “La participación ciudadana se basa, en parte, en cálculos racionales, lo que significa que las personas participan mejor si tienen objetivos bien definidos y si existen mecanismos internos o instituciones para alcanzar esos objetivos”.

La participación se muestra como un concepto dinámico, que se dirige a la construcción de sujetos y sociedades, por cuanto es una fuerza, un poder que instituye relaciones en todas las esferas del ser humano, como artífice de la cultura. Desde este enfoque, la participación toma una nueva dimensión, ella es posible si y solo si somos capaces de promover sujetos con sentido de lo público (ciudadanos) y de crear condiciones de posibilidad desde la sociedad para que el sujeto sea, pues solamente lo social da cuenta de lo individual, en una relación de doble vía, a la cual subyacen valores como la equidad, la solidaridad, el respeto y la tolerancia.

En este sentido, en el concepto se establece una temporalidad relacionada con los momentos en que se desarrolla esta participación y la vinculación del sujeto, colectivo y formas organizativas. De igual forma, puede ser inmediata, coyuntural y de largo plazo, muy cercana a formas institucionales, organizacionales y culturales.

La participación inmediata tiene que ver con la solución de necesidades puntuales que emergen en un punto del tiempo y exigen la colaboración para resolverlo. La coyuntura implica avanzar para resolver el problema, creando incluso una precaria estructura organizativa, que se sostiene mientras se

encuentra la solución del problema. Se dirige más a la capacidad para resolverlo. Las formas de largo plazo involucran la toma de decisiones y formulación de propuestas en torno a situaciones identificadas y pensadas en el tiempo. Estas expresiones de la participación, en realidad, permiten identificar el tránsito del sujeto hacia la organización.

La participación ciudadana se relaciona principalmente con la democracia participativa y directa. Está basada en varios mecanismos para que la población tenga acceso a las decisiones del gobierno de manera independiente, sin necesidad de formar parte de este o de un partido político.

Otra de las formas de participación es la acción desarrollada a través de Organizaciones de la Sociedad Civil, las cuales pugnan por ciertos temas sociales sin sustituir en las funciones al gobierno, sino evaluándolas o apoyándolas.

También relacionado con la Democracia Deliberativa, en cuanto a poner a discusión los temas de importancia de los ciudadanos en foros organizados, observamos cómo algunos organismos estatales han creado espacios para que funcionen foros como el del Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) y el Consejo Consultivo de la Sociedad Civil del Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la Nación (lamentablemente desactivado por la gestión actual). Los mismos están integrados por expertos independientes, representantes de Organizaciones de la Sociedad Civil y ciudadanos interesados en la temática.

Estos se suman a los Consejos Provinciales y Municipales que a lo largo y ancho del país vienen, desde hace años, desarrollando acciones para incidir de manera más directa en la política pública local.

No existen fórmulas mágicas y rígidas que sea preciso seguir en cualquier proceso participativo, más bien lo que predomina es la adaptación de los instrumentos a las circunstancias de cada caso. Muchos informes sobre experiencias participativas tienden a asignar una importancia decisiva a los criterios de funcionamiento. Por ejemplo, el complejo proceso del mecanismo de presupuesto participativo no funciona sin reglas de juego que permitan escuchar a los involucrados, incentivar al máximo la participación y encontrar espacios de diálogo restringido donde pueda hablarse de partidas presupuestarias muy concretas a partir de criterios técnicos y políticos.

En el momento en que son escritos estos pensamientos, es ineludible destacar que nos encontramos en tiempos en donde el neoliberalismo, con lo más crudo y cruel que ello implica, se encuentra desplegado en las políticas públicas, en el pensamiento y en las prácticas de los decisores de estas políticas.

La aplicación de políticas neoliberales a partir de fines de la década de los 80 está provocando un aumento de las desigualdades sociales y de la pobreza en el mundo tanto en los países del Norte como en los del Sur. El conflicto básico hoy en el mundo no es entre el Norte y el Sur, sino entre las clases dominantes del Norte y las del Sur en contra de los intereses de las clases populares. Estas clases dominantes están más interrelacionadas que nunca gracias al criterio neoliberal que rige la globalización económica del mundo, que promueve el libre comercio y la desregulación de capitales financieros que contribuyen a optimizar sus intereses, aumentando así las desigualdades entre los países y dentro de cada país.

En este contexto trágico, puede aseverarse que el mayor porcentual de denuncias por atropello a los derechos, de pedidos de información y acompañamiento, son relativos al cumplimiento parcial o a la falta total de las prestaciones básicas en salud y educación. Le siguen los problemas originados en la falta de inclusión laboral, accesibilidad edilicia, comunicación y de transporte.

A este incumplimiento de las leyes vigentes en todos los niveles del país, por parte de las distintas dependencias estatales, Obras Sociales Provinciales y Sindicales, empresas, establecimientos educativos, tanto públicos como privados, Universidades, etc., debemos sumarle otro dato aún más alarmante: quienes reclaman desconocen sus derechos. También desconocen la legislación vigente, los recursos institucionales existentes a nivel nacional, provincial y municipal, quiénes son los que representan sus intereses en los diversos organismos y las herramientas necesarias para hacer valer estos derechos.

Ejercer la ciudadanía es un trabajo diario, cotidiano, que comienza con la convicción de ser sujetos de derecho y que exige estar dispuestos a ejercerlo participando en la transformación de estructuras sociales injustas, para lo cual debe informarse, exigir el cumplimiento de lo normado, proponer alternativas, participar por el bien común.

Ser ciudadano lleva consigo la capacidad de actuar, el atreverse a pensar por uno mismo y a tomar decisiones en cuestiones de importancia. Y para aplicar esa autonomía personal, la educación y la información son la piedra angular. Solo así se puede desarrollar una capacidad crítica.

Las Organizaciones de la Sociedad Civil, actores imprescindibles en los procesos por conquistar derechos, han asumido un rol preponderante en estos últimos años apoyando y brindando oportunidades a las Personas con Discapacidad, pero también denunciando de manera activa, incluso con la realización de 7 marchas al Congreso de la Nación, a la Plaza de Mayo e incluso

a la misma Quinta Presidencial de la localidad de Olivos en la provincia de Buenos Aires. En estas marchas se reclama por el impacto negativo en la calidad de vida de las personas con discapacidad por el efecto devastador de políticas de ajuste durante el gobierno neoliberal, el desinterés reiterado por parte de los funcionarios de turno ante los pedidos y el desfinanciamiento de todos los programas por los cuales el Estado debe garantizar los derechos de este colectivo.

Las organizaciones fueron las que históricamente han escrito desde el dolor en la agenda del Estado, las necesidades de estas personas que se fueron transformando en leyes, programas y políticas públicas específicas. Sin el aporte, la persistencia, la tenacidad con la que han trabajado en todos los ámbitos, más el acompañamiento de profesionales y decisores políticos, difícilmente se hubiera llegado a esta realidad.

Por supuesto que a la realidad hay que seguir transformándola día a día, sumando aliados que todavía no están incluidos en los procesos habituales de negociación, en el mejoramiento de los programas existentes de manera tal de poder llegar con la mejor cobertura a todos los sectores.

Como sociedad, el día que se generen las oportunidades necesarias para que cualquier persona, independientemente de su condición sexual, religiosa y/o física pueda ejercer los derechos de la misma forma que uno, que yo, ese día se logrará la tan ansiada y luchada igualdad. La igualdad en el ejercicio del derecho.

Tiempo de reformas, oportunidad de cambio

Revisión de las leyes vigentes

A nivel nacional, la protección de las personas con discapacidad desde el punto de vista legal está contemplada por la Constitución Nacional, algunas constituciones provinciales y las leyes nacionales y provinciales. En general, la legislación en Argentina reconoce y protege formalmente la mayoría de los aspectos de los derechos de las personas con discapacidad¹.

Inspirado en el lenguaje del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Sociales, Económicos y Culturales, el artículo 4(5) de la Convención establece que las disposiciones de la Convención

¹ Para ilustrar el amplio marco normativo existente, en el Anexo I de este capítulo se describen las principales leyes internacionales y nacionales sobre discapacidad.

“se aplicarán a todas las partes de los estados federales sin limitaciones ni excepciones”.

Garantizar que las nuevas leyes y reglamentos sean compatibles y cumplan con los objetivos de la Convención es tan importante como la revisión de las leyes vigentes. La Convención obliga a los Estados a tener en cuenta los derechos de las personas con discapacidad en todas sus políticas y programas tal como se expresa: “Tener en cuenta, en todas las políticas y todos los programas, la protección y promoción de los derechos humanos de las personas con discapacidad” (artículo 4.1.c).

Las Legislaturas deben garantizar que exista una etapa del proceso en la cual se pueda verificar si la legislación cumple con las disposiciones de la Convención. Esta tarea podría implicar la creación de una comisión encargada de revisar las propuestas legislativas o asignar esa responsabilidad a una o más comisiones que se ocupen de analizar las leyes para verificar su adhesión a los principios de derechos humanos. Una vez más, es esencial incluir a las personas con discapacidad y a las organizaciones que los representan en este proceso.

Es posible que las Legislaturas deban hacer esfuerzos especiales para poder garantizar que las personas con discapacidad conozcan los procesos y los proyectos de ley, así como también facilitar la presentación de sus puntos de vista, pero estos esfuerzos son acciones ineludibles.

Reformar el Estado y la institucionalidad social

Es sumamente importante el análisis y la reflexión sobre lo que no está escrito y no es visible, y que está fuertemente arraigado en la institución, en las prácticas de los sujetos que sostienen cotidianamente las políticas públicas. Me refiero a las representaciones sociales, las ideas y supuestos, los modelos de gestión implícitos en las prácticas, en los procedimientos, en los circuitos administrativos, etc.

El primer paso es el diagnóstico de los núcleos problemáticos de la gestión, la caracterización del recurso humano y el análisis de la gestión social, la promoción del bien común, y la igualdad. Para ello, debemos construir categorías que orienten esta mirada y nos permitan analizar la brecha existente entre la realidad de la gestión y el horizonte planteado.

El paso siguiente es la formulación de propuestas de rediseño. La racionalidad establecida en este proceso se sustenta en una lógica que va de lo general a lo

particular partiendo de los objetivos del Estado hasta llegar al análisis de los programas como herramientas para la implementación de las políticas sociales.

Incluir los temas de discapacidad en los programas de desarrollo es fundamental.

Cuando un niño ciego necesita aprender Braille, debe contar con la capacitación y el equipo correspondiente. Pero si desde un inicio nos percatamos de que la comunidad es económicamente pobre, que su escuela carece de un edificio apropiado y que no hay libros, sabemos que la prioridad será arreglar y satisfacer primero estas necesidades, dejando a las personas con discapacidad en casa. Después buscará especialistas para comenzar su integración. Este procedimiento requerirá de más esfuerzos y no garantizará la inclusión. No hay que posponer la participación de los niños con discapacidad, la comunidad debe comprender la importancia de una educación para todos y el concepto inclusivo debe ser parte del desarrollo comunal.

Para llevar adelante un proceso de reforma y cambio en el Estado, es central la definición de las características de las personas que llevan adelante y sostienen las prácticas y el contexto en el cual son realizadas. La clave para el éxito del proceso de toda reforma es el análisis y reflexión de las prácticas del recurso humano y el cambio en los procesos y procedimientos técnicos, administrativos y legales de los programas y los sistemas, para que estos tengan coherencia con los objetivos del Estado. Y es en este punto donde la participación no debe ser concebida como un curso alternativo a los procesos e instituciones del sistema democrático, sino como una forma de su ensanchamiento, profundización y legitimación. En efecto, mecanismos efectivos de participación ciudadana en la formulación de políticas públicas, permiten la reedición periódica de la legitimidad de las instituciones y autoridades democráticas.

Tarea pendiente y desafíos

El 16 de marzo de 1981 se promulgó en nuestro país la Ley N° 22.431, Sistema de Protección Integral de las personas discapacitadas, primera en Latinoamérica y base de la legislación española. Como se ha expresado en varias oportunidades, la tarea denodada de las organizaciones de la sociedad civil involucradas en la temática, conformadas principalmente por personas con discapacidad, sus familiares, amigos y amigas y profesionales comprometidos, han sido los artífices de lo logrado hasta el día de hoy, tanto en lo producido normativamente como en las vigentes políticas públicas nacionales, provinciales

y/o municipales. En los 27 años transcurridos desde ese momento trascendental para las personas con discapacidad argentinas, se sucedieron innumerables situaciones propias de grupos, organizaciones y personas comprometidas con la lucha por equiparar oportunidades. No ha sido un proceso fácil ni mucho menos ya terminado.

Confrontar al Estado y sus responsabilidades en materia social, política, cultural y económica con modelos alternativos de desarrollo inclusivo es una decisión que implica la formación de un nuevo tipo de ciudadanía que participe en las diferentes instancias de la gestión pública. El debate sobre las características de esa confrontación política y del tipo de ciudadano participativo que se ha venido consolidando para alcanzar mayores niveles de incidencia en la construcción de políticas públicas que favorezcan a las personas con discapacidad, recién comienza.

Según el Censo Poblacional del año 2010 (INDEC), en Argentina, más de cinco millones de personas viven con dificultad o limitación permanente, lo que representa el 12,9% del total de la población. Son más mujeres que varones (14 a 11,7%), viven mayormente en áreas urbanas y la edad influye en su limitación, que “aumenta a medida que envejece la población”. Esos son solo algunos de los números que arrojó el estudio sobre Población con dificultad o limitación permanente, que el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) elaboró a partir de preguntas específicas incluidas en el mencionado Censo.

¿Qué porcentaje de estos ciudadanos es el que participa activamente y no sólo con su presencia en organizaciones de la sociedad civil en la construcción de políticas públicas educativas, laborales, de inserción social, de acceso a servicios de salud, etc.? ¿Qué porcentaje es el que se encuentra debidamente informado sobre la legislación vigente, sobre los derechos y obligaciones que tienen como ciudadanos? ¿Qué porcentaje conoce los alcances de los recursos institucionales existentes y de los diversos programas implementados en organismos nacionales, provinciales y/o municipales?

Estos cuestionamientos podemos trasladarlos también a quienes interactúan en algún nivel con las personas con discapacidad, ya sea desde el punto de vista familiar, social, profesional, etc.

La calidad de nuestra participación como ciudadanos, desde el lugar que nos toque, en organizaciones civiles, sindicatos, foros, clubes, escuelas, trabajo, dependencias públicas, universidades, partidos políticos tiene que ver con estas cuestiones, y con cómo podemos direccionar esa acción. Cuando todas y todos somos sujetos plenos de derecho, es difícil que las mayorías legislen y gobiernen en contra de sí mismas. Porque cuanto mayor es el protagonismo

social en la puesta en marcha de políticas públicas, más efectivos y eficaces son los resultados.

Este proceso histórico se encuentra en un punto trascendental. Visto como oportunidad para que todos y todas los que trabajan en esta temática, con y sin discapacidad, podamos aunar criterios y prácticas para lograr el propósito que se conviene en el artículo 1 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad:

El propósito de la presente Convención es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.

La combinación de la lucha social y jurídica ha sido y sigue siendo la garantía para que los derechos humanos puedan ser reconocidos, respetados y efectivamente protegidos. Consolidar las instituciones, convertirlas en herramientas de participación ciudadana y en herramientas de construcción de ciudadanía son la tarea pendiente para que los ciudadanos y ciudadanas con discapacidad puedan ejercer sus derechos de manera igualitaria, con los apoyos necesarios, pero como cada uno/a de la sociedad. En eso radica la igualdad, en ser protagonistas de la vida.

Referencias bibliográficas

- Barnes, M. (1999a). Researching Public Participation. En Pratchett, L. (ed.) *Renewing Local Democracy the Modernisation Agenda in British Local Government, Special Issue, Local Government Studies*, vol. 25, 4, pp. 60-75.
- Canto Chac, Manuel (2004). Participación ciudadana y reforma del Estado: ¿El gobierno hace la participación o la participación hace al gobierno? [ponencia]. IX Congreso Internacional sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Madrid.
- Font, J. (coord.) (2001). *Ciudadanos y decisiones públicas*. Barcelona: Ariel.
- Censo Poblacional 2010 (2011). Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Recuperado de: www.indec.gov.ar
- Oszlak y O'Donnell, (1984). *Políticas Públicas y Regímenes Políticos: Reflexiones a partir de algunas experiencias Latinoamericanas*.

Pérez Brito, Carlos (2004). Participación para el desarrollo: acercamiento desde tres perspectivas. *Revista Reforma y Democracia No. 30*, CLAD, Caracas.

ANEXO I

Leyes:

Marco normativo internacional

Convenciones y tratados

- Ley nº 25.280 06/07/2000** - Incorpora a la normativa nacional la convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad.
- Ley nº 26.378 21/05/2008** - Incorpora a la normativa nacional la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo.
- Ley nº 27.044 19/11/2014** - otórgase jerarquía constitucional en los términos del artículo 75, inciso 22 de la constitución nacional, a la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.

Marco normativo nacional

Sistema de protección integral

-Ley 22.431

Decreto 498/83 - reglamenta ley 22.431.

Resolución 266/88 - extensión certificada de discapacidad.

-**Ley 23.021** - deducción impuesto ganancias.

-**Ley 23.876** - pase transporte.

-**Ley 24.308** - concesión pequeños negocios.

Decreto 795/94 y res. 810/01

-**Ley 24.314** accesibilidad - **decreto 1027/94.**

Decreto 914/97 y decreto 467/98.

-**Ley 25.504** - certificado único de discapacidad.

-**Ley 25.634** - accesibilidad.

-**Ley 25.635** - transporte gratuito.

-**Ley 25.689** - cupo del 4%.

-Ley 27.351 - Electrodependientes. Beneficio. Registro de beneficiarios.

Sistema de prestaciones básicas

-Ley 24.901 - sistema de prestaciones básicas

Decreto 762/97 - **sistema** único de prestaciones básicas

Decreto 1193/98 sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad.

Resolución 400/99 - **ape** modificatorias 6080/03 - 5700/04.

Resolución 3/99 - programa para personas con discapacidad carenciadas.

Resolución 17/00 - junta evaluadora prestadores de servicio.

Resolución 213/01 - creación registro nacional de prestadores.

Resolución 428/99 - nomenclador de prestaciones básicas.

Resolución 36/03 - readecuación de aranceles de res.428/99.

Resolución 705/00 - marco básico, organización y funcionamiento de prestaciones establecimientos.

Decreto 1277/03 - fondo nacional para aplicación de programas.

Decreto 1085/03 - reglamenta aspectos del 1277/03.

Salud

-Ley 25.421 - programa de asistencia primaria de salud mental.

-Ley 25.415 - programa nacional de detección temprana y atención de la hipoacusia.

-Ley 25.404 - adopción de medidas de protección para las personas que padecen epilepsia.

-Ley 23.660 - ley de obras sociales.

-Ley 23.661 - creación del sistema nacional del seguro de salud.

-Ley 23.753 - problemática y prevención de la diabetes.

-Ley 24.734 - servicio de cobertura médica. Otorgamiento a nuevos beneficiarios.

-Ley 24.754 - medicina prepaga. Cobertura. Servicios.

-Ley 23.413 - fenilcetonuria –prueba obligatoria para detección– prueba de fenilcetonuria en los recién nacidos.

- Ley 23.874** - hipotiroidismo. Detección en recién nacidos.
- Ley 26.279** - régimen detección y tratamiento de determinadas patologías.
- Ley 26.657** - ley nacional de salud mental.
- Ley 26.689** - **promuévase** el cuidado integral de la salud de las personas con enfermedades poco frecuentes.

Empleo

- Ley 24.013** - ley de empleo.
- Ley 24.557** - **riesgos** del trabajo.
- Ley 25.212** - pacto federal del trabajo. Anexo VI. Plan nacional para la inserción laboral y el mejoramiento del empleo de las personas discapacitadas.
- Ley 22.431** - sistema de protección integral de las personas discapacitadas.
- Ley 23.462** - aprobación del convenio sobre la readaptación profesional y el empleo de personas inválidas. (o. i. t.).
- Ley 24.147** - régimen de los talleres protegidos de producción.
- Ley 25.689** - cupo del 4%.
- Ley 25.785** - cupo del 4% en programas socio laborales con fondos nacionales.
- Ley 24.716** - licencias a madres de hijos con síndrome de down.
- Ley 24.308** - concesión otorgada a discapacitados para explotar pequeños negocios.
- Decreto 795/94** - explotación de pequeños comercios por personas discapacitadas.
- Ley 26.816** - régimen federal de empleo protegido para personas con discapacidad.
- Ley 23.021** - deducción impuesto de ganancias.
- Decreto 771/96** - asignaciones familiares. Asignación por hijo discapacitado.
- Decreto 230/99** - lotería nacional (la solidaria).
- Resolución 812/04** - proyectos formación profesional.
- Resolución 802/04** - programa inserción laboral.
- Resolución 575/05** - programa apoyo económico micro emprendimientos.

Beneficios para empresas que contraten personas con discapacidad

Beneficios impositivos nacionales:

- 70% de deducción de ganancias (ley 22.431 art. 23).
- 50% de deducción de aportes patronales durante el 1º año.
(Ley 24.013 art.87)
- 50% de deducción de contribuciones patronales por contratación de grupos protegidos (ley 24.147 art.34).
- 33% de deducción de contribución de seguridad social por 12 meses.

Jubilaciones y pensiones

- Ley 21.451** - denuncia de los jubilados de la vuelta a la actividad.
- Ley 13.478** - pensiones graciabiles e inembargables. Otorgamiento.
- Ley 20.475** - otorgamiento del beneficio jubilatorio a los discapacitados.
- Ley 20.888** - otorgamiento del beneficio jubilatorio a ciegos.
- Ley 24.241** - sistema integrado de jubilaciones y pensiones y su modificatoria **ley 24.347**.
- Ley 25.364** - régimen aplicable a beneficios por invalidez.
- Decreto 300/01** - reglamentario de la ley de jubilaciones y pensiones
- Decreto 432/97** - pensiones a la vejez y por invalidez.
- Ley 24.310** - ex-combatientes - pensión graciable vitalicia.

Accesibilidad

- Ley 24.314** - accesibilidad de personas con movilidad reducida (**reglamentada por decreto 914/97**) (modifica a la ley 22.431).
- Ley 25.573** - (mod. ley 24.521) accesibilidad educación superior.
- Ley 24.449** - ley de tránsito (art. 21 estructura vial).
- Resolución 46/2007 - enargas** – se establecen modificaciones que deberán efectuar las estaciones de carga de gnc a fin de brindar condiciones de atención igualitaria a las personas discapacitadas que conducen automóviles impulsados por gas natural comprimido.

Accesibilidad transporte público de pasajeros

-**Ley 24.314** - accesibilidad de personas con movilidad reducida (reglamentada por **decreto 914/97**) (modifica a la ley 22.431).

Decreto 467/98 - transporte automotor público - colectivo de pasajeros.

-**Ley 24.449** - ley de tránsito (lic. conductor; peatones, transporte público).

-**Ley 25.635** - modifica art. 22 de la ley 22.431. Gratuidad en transporte colectivo terrestre. Franquicia extensible a acompañante en caso de necesidad documentada.

Decreto 38/04 - autoriza viaje en transporte terrestre de jurisdicción nacional, corta, media y larga distancia acompañada por perros guía.

Accesibilidad a la comunicación

-**Ley 24.204 (1993)** - establece que las empresas telefónicas deberán proveer un servicio de telefonía pública para personas hipoacúsicas o con impedimentos del habla.

-**Ley 24.421 (1994)** - establece que las empresas de telefonía deberán proveer un servicio de telefonía domiciliaria para personas hipoacúsicas o con impedimentos del habla.

-**Ley 26.522** - regúlense los servicios de comunicación audiovisual en todo el ámbito territorial de la república argentina.

Res sc 26.878/96 - reglamento del servicio de telefonía pública para personas hipoacúsicas o con impedimentos del habla.

Res sc 2595/98 - Se dispone la asignación de dos números abreviados de tres dígitos, uno para el acceso desde teléfonos de voz y otro para acceso desde aparatos alfanuméricos, con destino a personas hipoacúsicas o con impedimentos del habla.

Decreto nacional 92/97- incorpora el reglamento del servicio de telefonía pública para personas hipoacúsicas o con impedimentos del habla.

Res sc 2151/97 - establece las características técnicas de los teléfonos para hipoacúsicos.

Decreto 264/98 - desregulación del servicio telefónico básico. Establece la instalación de los centros de transferencia para hih, “estando la instalación y financiamiento a exclusivo cargo de las lsb hasta el año 1999”, conforme lo establecido por el inc.1.1.2.4 del anexo V. (pero hoy con problemas de financiamiento).

Decreto 264/98, anexo VI, estableció para los operadores independientes (oi) que el total del parque de telefonía pública a instalar comprende el 2% del total de líneas de abonados, de ese 2%, el 5% deberá contener facilidades de comunicación hih.

Res 1122/98 - establecía como condición necesaria para la obtención de la licencia de tp, la instalación mínima de 5000 teléfonos públicos durante los 3 primeros años, constituyendo garantía de cumplimiento obligatorio. Posteriormente con el dictado del dec 764/2000 y la res sc 309/01 se dispuso que los licenciarios de tp que hubieran obtenido su licencia en los términos de la res 1122/98 no tenían ninguna obligación de cumplir con los extremos establecidos en la misma.

Accesibilidad al turismo

-Ley 25.643 - turismo accesible para personas con movilidad y/o comunicación reducida obligación de las agencias de viajes de informar sobre los inconvenientes e impedimentos que pudieren encontrar en la planificación de un viaje,- adecuación de las prestaciones de servicios turísticos a las disposiciones de la ley 24.314.

Ciegos y ambliopes -perros guía- propiedad intelectual

-Ley 25.682 - **personas** con baja visión (bastón verde).

Decreto 38/04 - autoriza viaje en transporte terrestre de jurisdicción nacional, corta, media y larga distancia acompañada por perros guía.

-Ley 26.285 - ley de propiedad intelectual modifica la ley 11723 en su art. 36 incorpora la exención de pagos de derechos de autor a materiales artísticos o científicos destinados a lectores ciegos o con dificultades perceptiva alcanza obras en braille, audio y soporte informático.

-Ley 19.279 - modificada por leyes 20.046, 22.499 y 24.183.

Automotores para personas con discapacidad. Facilidades para su adquisición.

Decreto 1313/93 - automotores. Procedimientos necesarios a los fines de la aplicación de la ley 24.183 (remisión).

Decreto 732/72 - exención de gravámenes

Bienes importados con destino a la enseñanza, investigación y salubridad.

Resolución 1388/97 - mercaderías destinadas a rehabilitación, tratamiento y capacitación.

Cultura

Res. 1656/97 - programa integrándonos por la cultura

Res. 1700/97 - eximición del pago de derechos de admisión

Res. 3104/03 - subtulado en películas de producción argentina

Electores

-Ley 25.858 - código electoral nacional

Premios y reconocimientos

Decreto 1149/98 - premio nacional a la integración

-Ley nº 25.211 - incorporación de la temática al censo nacional población

-Ley 25.346 - día nacional de las pcds

Educación

-Ley nº 22.431 - sistema de protección integral de las personas discapacitadas.

-Ley nº 24.521 - ley de educación superior.

-Ley nº 24.901 - sistema de prestaciones básicas.

-Ley nº 25.573 - modificatoria de la ley 24521.

-Ley nº 26.206 - ley de educación nacional.

Discriminación

-Ley 23.592 - **derechos** y garantías constitucionales penalización de actos discriminatorios.

Interpelaciones de la Educación Inclusiva a las prácticas de enseñanza en el campo de la Historia

Natalia Barrozo*

*

Universidad Nacional de
Salta. Argentina.
nathy.barrozo@gmail.com

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo iniciar un diálogo respecto a los aportes de la Educación Inclusiva para el campo de la enseñanza en Historia, enmarcado en los avances de los Estudios Sociales de la Discapacidad y la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Se presentan algunos posibles interrogantes desde el campo de la Historia, con la invitación de ampliarlos y trabajar en pos de nuevos desafíos que tenemos por delante para garantizar una educación inclusiva y accesible en los espacios de enseñanza.

Palabras clave: Educación Inclusiva, discapacidad, enseñanza, Historia

Interpellations of Inclusive Education to teaching practices in the field of history

Abstract

This article aims to initiate a dialogue regarding the contributions of Inclusive Education to the field of History teaching, framed in the advances of Social Studies of Disability and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Some possible questions are presented from the field of History, with the invitation to expand them and work towards new challenges that lie ahead to guarantee an inclusive and accessible education in teaching spaces.

Keywords: *Inclusive Education, disability, teaching, History*

RESEÑAS N° 21

AÑO 2022

[pp. 113 – 122]

Recibido: 27/2/2022

Aceptado: 15/03/2022

ISSN 2796-9304

Introducción

*¿En qué sistema escolar queremos incluir a todos?
¿No es acaso la organización actual de la escuela la que
ha producido buena parte de las exclusiones? ¿Cómo
puede reexaminarse esta institución, conservando el
sueño de educar a todos, pero evitando reproducir las
mismas injusticias?*

Dussel, 2004.

La Educación Inclusiva constituye una perspectiva pedagógica como tantas otras, que propone una forma particular de acercarse a uno de los tantos desafíos que se hace presente en nuestras aulas: la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes con discapacidad.

En esta oportunidad, se propone un diálogo inicial entre los aportes de la Educación Inclusiva y las prácticas de enseñanza de la Historia, sin más pretensiones que la de habilitar nuevas discusiones que nos permitan seguir pensando, debatiendo y produciendo los cambios que necesitamos para que la educación sea efectivamente un derecho al que todos puedan acceder.

Este diálogo fue posible gracias a la invitación realizada por el equipo de cátedra de Didáctica de la Historia y Práctica Docente, del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Salta, en el Ciclo de Conversatorios 2021 denominado “Discapacidad, derechos y enseñanza”.

Perspectivas que prevalecen respecto a la discapacidad

La temática que aquí interesa traer sobre la mesa para pensar las prácticas de enseñanza, tiene que ver con las situaciones de discapacidad que se hacen presentes en el aula. Para iniciar este diálogo, resulta necesario explicitar qué se entiende por discapacidad y desde qué lugar.

En la actualidad, se concibe a la discapacidad como una condición particular que porta un individuo, pero las connotaciones dadas a esa condición han variado a lo largo del tiempo y en las diferentes circunstancias sociales. Diversos autores (Puig de la Bellacasa, 1989; Casado Pérez, 1991; Palacios, 2008) realizan un interesante desarrollo de las diferentes etapas históricas en el tratamiento de la discapacidad, no nos detendremos aquí en detalle sobre ello, pero invitamos a leerlo a quienes tengan interés. De una u otra forma, estos aportes nos sirven para identificar, siguiendo a Mareño Sempertegui

(2012), al menos tres perspectivas aún vigentes en el tratamiento, discurso e intervención respecto a la discapacidad: la perspectiva emotiva, la medicalizada y la socio-política.

La perspectiva emotiva refiere a aquellos discursos y miradas que suponen que la discapacidad es una condición desfavorable, dolorosa y vergonzante, donde la persona que la porta, ha sido víctima de una situación trágica, ya sea por una cuestión biológica o por causa del destino. En palabras del autor, se trata de una perspectiva “compuesta por definiciones románticas de sentido común, basadas en la sensibilidad, en los sentimientos de compasión y lástima hacia aquellas personas que se supone padecen una desgracia biológica inherente” (Mareño Sempertegui, 2012, p. 139).

Algunas de las consecuencias de que las personas que portan alguna discapacidad sean entendidas desde una perspectiva emotiva son que se les confiere prácticas de infantilización y de inferiorización. Por ejemplo, se supone que no son personas capaces de pensar, decidir, estudiar o conseguir un empleo, sino que se las supone como “eternos niños”, o que dependen de otra persona para comunicarse, decidir y transitar ámbitos públicos. Aunque esta mirada pareciera alejada de la realidad actual, aparecen constantemente en diferentes espacios sociales.

De manera diferente, pero con consecuencias similares, la perspectiva medicalizada entiende a la discapacidad según “una mono-causalidad biológica situada en lo que el saber médico denomina anomalía, déficit, defecto ya sea físico, psíquico o sensorial” (Mareño Sempertegui, 2012, p. 140). Esta perspectiva ha actuado fuertemente imprimiendo ciertos discursos y prácticas sobre las personas con discapacidad como sujetos inferiores. Bajo el impulso del saber médico y la ciencia, la discapacidad fue entendida como una condición de enfermedad que afectaba a un sujeto en particular, por lo que, la práctica tendiente a atender a esa población era la rehabilitación, que consistía en una intervención que pretendía retornar a la condición de salud. Esto produjo prácticas de patologización de la condición de discapacidad, y a la vez, otorgó primacía exclusiva al discurso médico como el único autorizado en la decisión del destino de la persona con discapacidad.

Ambas perspectivas, emotiva y médica, tienen fuerte presencia en el campo educativo cuando, por ejemplo, se cuestiona que una persona tenga capacidades y competencias para aprender, basando esas dudas en la discapacidad, cuando no se permita a un alumno asistir a clases sin la presencia de un docente de educación especial, asistente terapéutico, etc., e incluso cuando, con la mejor predisposición, se reproducen prácticas devenidas del asistencialismo y

el paternalismo en la escuela, al aprobar a un alumno sin haber cursado una materia y sin haber permitido otras formas posibles de hacerlo.

Desde la década de los 80, primero en EEUU y Gran Bretaña, pero luego en diferentes países, “(...) el Movimiento de Personas con Discapacidad y el área de estudios sociales de la discapacidad han posibilitado situar en la arena pública el cuerpo y voz de quienes no podían verse, ser vistos/as ni tener palabra” (Cobeñas, 2015, p. 31). Así aparece en escena el Modelo Social (Palacios, 2008), desde donde se instalan discusiones tanto en el ámbito académico como social, sobre la necesidad de identificar los estereotipos y estigmas que prevalecen sobre las personas con discapacidad, y las desventajas que experimentan día a día en diferentes espacios.

Se podría afirmar que son los Disability Studies (Barton, 2009) junto al Movimiento de Personas con Discapacidad a fines del siglo XX quienes introducen una perspectiva socio-política para pensar la discapacidad, al proponer que las causas que la originan deben dejar de ser reducidas al plano individual, sino pensadas desde el plano social, atravesado por dimensiones políticas, económicas, culturales, etc.

El diálogo entre esta perspectiva y el impulso de los Derechos Humanos en el plano internacional, da lugar a uno de los hitos fundamentales en este terreno que es la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), donde se establecen derechos que deben ser garantizados y no invisibilizados para el colectivo de personas con discapacidad. Esta Convención expresa que

La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (ONU, 2006).

La CDPD explicita que las personas con discapacidad deben ser concebidas como sujetos de derecho, participes de su propio destino, de sus proyectos y decisiones; y es la sociedad y no sólo el individuo, quienes deben llevar adelante acciones para identificar las barreras edilicias, actitudinales, comunicacionales y de cualquier tipo, para prevenir situaciones de discriminación por motivos de discapacidad.

La importancia de historiar/historizar la discapacidad

La temática de la discapacidad ha estado bastante ausente de las preocupaciones del campo de la Historia, de hecho,

(...) podría decirse que los historiadores no suelen centrarse en los problemas relacionados con la discapacidad y que los especialistas en discapacidad procedentes de las disciplinas que actúan más de cerca sobre estos asuntos (desde la psicología, la medicina, las técnicas de rehabilitación) no suelen plantear sus intervenciones en función de una perspectiva histórica. (Campagno, 2019, p. 27)

Esta acusación al campo de la Historia también es compartida por diferentes especialistas, quienes expresan que “(...) mientras que esta disciplina ha brindado atención a las historias de minorías tales como las mujeres; las disidencias sexuales; las minorías raciales y étnicas; los inmigrantes, resulta llamativa la ausencia del tema de la discapacidad” (Ferrante y Venturiello, 2021, p. 4). Justamente aquí reside la importancia del papel de la Historia en este campo, ya que permitirá construir conocimiento sobre las historias de las personas con discapacidad, identificando puntos críticos y comprendiendo las circunstancias bajo las cuáles ciertas prácticas y discursos tuvieron razón de ser.

Si bien en los inicios de los Disability Studies, las Ciencias Sociales han puesto fuerte énfasis en conocer el presente de las personas con discapacidad, hay un llamado actual por prestar atención al pasado y reconstruir la historia a nivel local.

Resulta necesario establecer cuáles son los aportes que la Historia tiene pendiente sobre la temática de la discapacidad, y que pudieran servir como posibles temas de indagación para quienes estén interesados:

- Generar conocimiento histórico que permita ampliar la historia de la discapacidad y no reducirla solo a la presencia de la CDPD, sino estudiar las dinámicas que adquieren las luchas de las personas con discapacidad en el Sur Global, tanto en el siglo pasado como en nuestros días.
- Conocer cómo se construyen históricamente las políticas en discapacidad en nuestro contexto latinoamericano, argentino y particularmente salteño; así como las tensiones y cruces entre las dinámicas políticas, económicas, etc.
- Combatir los discursos de individualización de la discapacidad que responsabilizan al colectivo de personas con discapacidad de su exclusión o “autodiscriminación”, y más bien proponer un análisis socio-político de la situación.

- Narrar historias y experiencias de personas con discapacidad en diferentes ámbitos del conocimiento, la experiencia y la historia de la humanidad.
- Aportar conocimiento relevante que permita problematizar las historias contadas en los medios de comunicación y en los diferentes textos, sobre las personas con discapacidad.
 - Indagar los efectos de la pandemia del COVID-19 sobre las personas con discapacidad, en diferentes circunstancias: aislamiento, cuidado, internación, vacunación, etc.
 - Transversalizar el análisis histórico contemplando la perspectiva interseccional y anticapacitista.

Educación Inclusiva y Enseñanza de la Historia

El Informe Mundial sobre la Discapacidad (OMS, 2011) menciona que las personas con discapacidad experimentan obstáculos que amplían las desventajas en las que se encuentran respecto a las personas sin discapacidad, esto se extiende a diferentes ámbitos del intercambio social, entre ellos el educativo, donde “los niños con discapacidad tienen menos probabilidades que sus homólogos no discapacitados de ingresar en la escuela, permanecer en ella y superar los cursos sucesivos” (p. 11).

Esta situación de desigualdad ha sido una práctica histórica perpetuada por el sistema educativo. Sin embargo, de un tiempo a esta parte, la concepción acerca de las posibilidades educativas de las personas con discapacidad ha ido cambiando, dejando de lado la perspectiva de exclusión y de segregación educativa.

El contexto actual, de la mano de la CDPD y de la Ley de Educación Nacional 26.206, impulsan al sistema educativo argentino a garantizar el acceso a la educación de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, bajo lo que se conoce como Educación Inclusiva.

El adjetivo “inclusiva” anticipa que no se trata sólo de una educación igual y en las condiciones en cómo usualmente es pensada la oferta educativa, sino que implica algo más. Lo primero que podemos apreciar es que **inclusión** es un término opuesto a **exclusión**, y al señalar esto, se reconoce que, desde sus inicios, la escuela no ha sido pensada para todos, sino para algunos. Los historiadores de la educación (Puiggrós, Dussel, Pineau, Arata) coinciden en

señalar que el mandato fundacional que dio origen a la escuela argentina, estuvo atravesado por criterios de normalización y homogeneización.

La Educación Inclusiva es reconocida como una propuesta o modalidad más acorde para garantizar el real acceso a la educación de todas las personas,

La educación inclusiva ha sido reconocida como la modalidad más adecuada para que los Estados garanticen la universalidad y la no discriminación en el derecho a la educación. En la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad se señala que, para que estas personas puedan ejercer ese derecho, han de existir sistemas educativos inclusivos; en consecuencia, el derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva. (Estudio Temático sobre el Derecho a la Educación Inclusiva-ONU, 2013)

Esta declaración trae un panorama mucho más claro sobre lo que implica esa cuestión, y llama a los Estados y las instituciones, a garantizar los medios necesarios para que todo estudiante pueda transitar el sistema educativo en igualdad de condiciones que las personas sin discapacidad, con los ajustes razonables y apoyos que sean necesarios.

Para los profesionales de la educación, y específicamente quienes se ocupan de la enseñanza, esto también implica un gran desafío, ya que llevar adelante una educación inclusiva implica considerar a la diversidad como característica constitutiva de los seres humanos, y por supuesto de nuestros estudiantes, y desde allí, promover la participación en el aprendizaje, de aquellos estudiantes “en riesgo de exclusión”. En los casos que sea necesario, promover cambios y modificaciones en los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que tenga en cuenta a todos, sin ningún tipo de discriminación y bajo la base de “igualdad de oportunidades”.

La Ley de Educación Superior N°24.521/94 y su modificatoria del año 2002 instan a las instituciones de nivel superior universitarias y no universitarias a garantizar una enseñanza de calidad y sin discriminación por motivos de discapacidad:

El Estado, al que le cabe responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas. Y deberá garantizar asimismo la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad. (...) Las personas con

discapacidad, durante las evaluaciones, deberán contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes. (...) Las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional, que comprende básicamente las siguientes atribuciones: e) Formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional y la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad. (Artículos 2, 13 y 29)

Ahora la pregunta que interpela a quienes participamos de este diálogo es: en las prácticas de enseñanza de la Historia, ¿qué lugar ocupa la temática de la discapacidad? ¿Está presente en nuestro plan de estudios o en nuestros programas? ¿Qué lugar ocupan las situaciones de estudiantes con discapacidad en nuestras reflexiones pedagógico-didácticas? ¿Existen espacios de diálogos e intercambios posibles entre las cátedras y las comisiones, asesorías, secretarías de discapacidad en las universidades? ¿En los diferentes espacios curriculares y en las prácticas, se piensa la enseñanza para la diversidad? ¿Desde qué estrategias o abordajes? ¿En las prácticas de investigación y de extensión, aparece la temática de la discapacidad como tema de trabajo? ¿Este es un tema de agenda en nuestra Facultad/Universidad?

A modo de cierre

Aún son muchos los obstáculos que se presentan a la hora de garantizar el derecho a la educación para estudiantes con discapacidad, falta de recursos en cuanto a la infraestructura, comunicacional y sobre todo capacitación docente y personal dedicado exclusivamente a orientar el tránsito que debemos hacer como comunidad educativa frente a estos nuevos desafíos.

En muchos relatos que se escuchan a cotidiano, se identifica que no se piensa la modificación de las prácticas educativas para educar en contextos inclusivos, sino que se sigue considerando que los estudiantes deben adaptarse a las lógicas institucionales como condición para su escolarización en espacios comunes, como por ejemplo el espacio universitario.

Sin embargo, hay una puerta abierta mientras sigamos habilitando estos diálogos, mientras siga presente la inquietud y la búsqueda de recursos y herramientas para interpelar a las políticas educativas respecto al lugar que tiene la temática de la discapacidad en las prácticas docentes de las diferentes disciplinas.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 5, N°. 1, pp. 39-49.
- Barnes, C. (1998). Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. En Barton, L. (Comp.) *Discapacidad y sociedad* (pp. 59-76). Madrid: Ediciones Morata.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad: observaciones. *Revista de Educación*, 349, mayo-agosto, 2009, pp. 137-152.
- Campagno, M. (2019). Una mirada histórica de la discapacidad. En Rusler, V. et al. (Comp.) *La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades* (pp. 27-46). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Cobeñas, P. (2015). *Visiones de sí de jóvenes mujeres con discapacidad que asisten a escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires*. Tesis de Maestría, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Dussel, I. (2004) Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva posestructuralista. *Cuadernos de Pesquisa*, Vol. 34, N° 122, pp. 305-335.
- Ferrante, C. y Ramacciotti, K. (2021). Potencialidades y obstáculos para analizar las discapacidades desde el abordaje sociohistórico. *Revista Pasado Abierto* - Núm. 13 (2021). Recuperado de: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto/article/view/5107/5308>
- Informe anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos e informes de la Oficina del Alto Comisionado y del Secretario General. Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación, 18 de diciembre de 2013.
- Informe Mundial sobre la Discapacidad (OMS, 2011)
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (Argentina)
- Ley de Educación Superior N°24.521/94-02.
- Mareño Sempertegui, M. (2012). El saber convencional sobre la discapacidad y sus implicancias en las prácticas. En *Debates y perspectivas en torno a*

la discapacidad en América Latina. Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006). Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: CERMI-Ediciones CINCA.

Pantano, L. (2007) La palabra 'discapacidad' como término abarcativo. Observaciones y comentarios sobre su uso. En *Revista Cuestiones Sociales y Económicas*. Buenos Aires.

La inclusión educativa como experiencia en la formación del profesorado en Historia

*Beatriz Angelini**
*Susana Bertorello***
*Silvina Miskovski****

*

Universidad Nacional
de Río Cuarto, Córdoba.
Argentina.
bangelini@hum.unrc.edu.ar

**

Universidad Nacional
de Río Cuarto,
Córdoba. Argentina.
susanabertorello@gmail.com

Universidad Nacional
de Río Cuarto, Córdoba.
Argentina.
smiskovski@hum.unrc.edu.ar

Resumen

En esta comunicación, describiremos la experiencia de trabajo de las Prácticas Socio comunitarias (PSC) “Incluyendo a todos en el conocimiento del patrimonio cultural e histórico local para la construcción de identidad y ciudadanía” realizadas por las cátedras de Didáctica de los Procesos Históricos y Práctica Profesional Docente del profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y la escuela especial Castro Cambón de la ciudad de Río Cuarto.

Palabras clave: Inclusión, prácticas Socio comunitarias, formación docente, trabajo colaborativo

Educational inclusion as an experience in teacher training in History

Abstract

In this communication we will describe the work experience of the Socio-community Practices (PSC) “Including everyone in the knowledge of the local cultural and historical heritage for the construction of identity and citizenship” carried out by the chairs of Didactics of Historical Processes and Professional Practice Professor of the teaching staff in History of the UNRC and the special school Castro Cambón of the city of Río Cuarto.

Keywords: *Inclusion, Socio-community practices, teacher training, collaborative work.*

RESEÑAS N° 21

AÑO 2022

[pp. 123 – 136]

Recibido: 18/02/2022

Aceptado: 27/05/2022

ISSN 2796-9304

Introducción

Ante un escenario educativo diverso que presenta demandas en torno a la inclusión y la calidad educativa tal como es contemplado por la ley nacional de educación N° 26.206 y la ley provincial de Córdoba N° 9.870 es que desde las cátedras de Didáctica de los Procesos Históricos y Práctica Profesional Docente del profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) nos vimos interpelados a pensar la formación docente de nuestros estudiantes atendiendo a este escenario.

En tal sentido, llevamos adelante dos líneas de acción, por un lado, desde las disciplinas antes mencionadas realizamos dos ediciones de Prácticas Socio Comunitarias (PSC), vinculadas a la temática junto a otras instituciones educativas públicas de la ciudad, una escuela especial y otra del nivel. Por otro lado, desarrollamos un trabajo colaborativo entre las disciplinas de la práctica profesional docente del profesorado de Historia y del profesorado en Educación especial de la UNRC.

Sobre los conceptos de Prácticas Socio Comunitarias y de inclusión

La Universidad Nacional de Río Cuarto incorpora, en el año 2009, prácticas socio comunitarias (PSC) a los planes de estudio, en el marco del desarrollo de su Plan Estratégico Institucional. Uno de sus objetivos es establecer un “Compromiso social mediante la construcción de redes territoriales”, como así también “construir y afianzar un currículo que coadyuve a la creación de conciencia social y ciudadana, en el marco de una función crítica de la Universidad” (Resolución CS N° 322/09). De esta manera se pretende que, a través de estas prácticas, los estudiantes aprendan los contenidos disciplinares de las asignaturas de las que participan, mediante la realización de proyectos que contribuyan a la comprensión y resolución de problemas del territorio. Las mismas se sitúan dentro del marco de una epistemología del sujeto conocido, es decir:

La epistemología del sujeto cognoscente está centrada en el actor que conoce, en su mirada teórica y en su instrumental metodológico, y aborda a su objeto en una relación unidireccional (...) la distancia entre sujeto y objeto disminuye (...) Desde esta perspectiva, el conocimiento requiere de una interacción comunicativa entre el que conoce y el que es conocido, donde ambos sujetos se transforman. Los dos, con igual capacidad para

conocer, interactuar y así ampliar sus conocimientos acerca del otro, de sí mismo y de la relación cognitiva. Esto implica una construcción cooperativa del conocimiento donde la voz del sujeto conocido no se tergiversa o desaparece bajo los códigos y reglas del discurso científico legitimado. (Macchiarola, Pizzolitto y Pugliese Solivellas, 2020, p. 3)

Desde los fundamentos pedagógicos, se pretende que los estudiantes logren un aprendizaje experiencial, es decir, un aprendizaje situado, en contextos vinculados a su futura experiencia profesional. Es importante mencionar que el aprendizaje experiencial involucra la reflexión sobre la práctica misma a la vez que se

(...) aprende con otros de modo colectivo y construye un conocimiento que es compartido y socialmente distribuido, y de manera situada, ya que se desarrolla en un contexto sociocultural mediante proyectos o acciones de carácter práctico. (Macchiarola, Pizzolitto y Pugliese Solivellas, 2020, p. 4).

Los fundamentos curriculares las PSC se piensan desde una concepción del curriculum como praxis orientada por un interés emancipador:

Esto implica que las PSC, a través de la acción y la reflexión conjunta, ayuden a analizar: a) el sentido social y político de las prácticas que se realizan; b) las contradicciones existentes en ellas; c) el papel de las profesiones en la construcción y solución de los problemas de la comunidad; d) el origen o causas históricas de los problemas que se abordan; e) los intereses y supuestos ideológicos y teóricos que se expresan en las situaciones; f) las posibles acciones a realizar para transformar las situaciones de injusticia, desigualdad y opresión. (Macchiarola, Pizzolitto y Pugliese Solivellas, 2020, p. 5).

Teniendo en cuenta estos fundamentos es que, desde las cátedras antes mencionadas, se curricularizaron las prácticas socio comunitarias que incorporaron experiencias de formación docente referidas a la normativa vigente acerca de la inclusión educativa, conceptos específicos de esta perspectiva y la experiencia propiamente dicha en el territorio dentro de instituciones de otro nivel educativo y modalidad.

En esta experiencia, entre los años 2018 y 2019, además de los equipos de cátedra mencionados, participaron los estudiantes que cursaban en ese momento y la escuela especial “Vicenta Castro Cambón”, que alberga a estudiantes con necesidades educativas derivadas de situaciones de discapacidad, en particular estudiantes con disminución visual.

Partimos de un concepto de inclusión desde un enfoque filosófico, social, político, económico y especialmente pedagógico que plantea la distribución de bienes simbólicos, pero también el fortalecimiento de las condiciones materiales y la revisión de las condiciones de enseñanza, cuyo principal destinatario es una población en situación de vulnerabilidad social. Así, la inclusión supone un sistema educativo unificado e integrado para todos, que conlleva una puesta en cuestión de nuestros sentidos y de nuestras prácticas. Se trata de la complementariedad de la educación común y de la especial para el desarrollo de trayectorias educativas integrales, donde la educación especial no es “foco” de un programa compensatorio, sino que se configura en un conjunto de propuestas educativas y recursos de apoyo, especializado y complementario orientado a mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Como expresa Borsani, estamos en un momento de transición del paradigma de la integración hacia un paradigma de la inclusión. El primero supone que el estudiante “diferente” es integrado a la escuela que continúa siendo tradicional, en donde la escuela común y la escuela especial comparten un currículo único (Ley Federal de 1993). Allí se realizan adecuaciones curriculares teniendo en cuenta las variables subjetivas, y donde la escuela especial, a través del maestro integrador, se hace presente en la escuela común para aportar métodos y recursos. El paradigma de la inclusión o Modelo Social de la Discapacidad, paradigma del Derecho, reivindica que las personas con discapacidad tienen capacidades y que al hablar de diversidad, estamos pensando en las necesidades de todos los estudiantes. Es decir, se corre la mirada del sujeto al contexto, del currículo común a las propuestas curriculares adaptadas a las necesidades de cada estudiante, de ahí la importancia de la construcción del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) que consiste en la diversificación de propuestas y el trabajo en parejas pedagógicas (Borsani, 2018).

Otro concepto importante a tener en cuenta es el de accesibilidad siguiendo a Borsani “(...) la accesibilidad supone el grado en que todas las personas pueden utilizar un objeto, disponer de un bien cultural, visitar un lugar o acceder a un servicio; independientemente de sus capacidades técnicas, cognitivas o físicas (...)” (2018, p. 93).

Pensar la accesibilidad corre la mirada del sujeto al contexto para observar aquello que puede ser una barrera que impida el acceder al aprendizaje. Estas pueden ser actitudinales, comunicacionales, metodológicas, tecnológicas, etc. Para lograr esto, en las PSC, se plantearon propuestas diversificadas utilizando diversos recursos, trabajo en conjunto, dispositivos, distintos elementos para escribir (lápices, fibras) pizarrones colocados a la altura de las necesidades

de cada estudiante, hojas sueltas tamaño A4, máquina de escribir en braille, videos, adecuación de textos. Asimismo, se trabajó en instancias de visitas de los estudiantes a los lugares sobre los que se proponía la construcción de conocimiento histórico.

Pensando en la formación docente

Como mencionamos al comienzo de este escrito, las demandas que hoy interpelan a la escuela y a la enseñanza secundaria nos llevaron a pensar en la necesidad de buscar instancias concretas y significativas para la formación docente de nuestros estudiantes de la carrera del Profesorado en Historia. Especialmente, de contenidos, acciones y prácticas que atiendan a la diversidad presente en las aulas y que les permita, de esa forma, una preparación para su futura actividad docente, abierta a diversas situaciones escolares, a múltiples estrategias y que les permita aprehender metodologías de enseñanza que se adecuen a todos los estudiantes, partiendo de las potencialidades de cada uno.

Acordamos con los autores Casado Muñoz y Lezcano Barbero (2012) que la formación docente debe potenciar las capacidades de los futuros profesionales para facilitar los aprendizajes de todos sus alumnos y para reflexionar continuamente sobre sus prácticas. Los autores exponen algunos modelos de formación docente que se relacionan con distintos paradigmas educativos, por ejemplo, se distinguen: el modelo tradicional (culturalista, academicista o contenidista), el personalístico (de corte humanista que basa su competencia profesional en la experiencia), el comportamental (competencial, técnico basado en el positivismo y el conductismo) y el reflexivo crítico (orientado a la indagación de las prácticas sin descuidar la formación teórica).

De acuerdo a las demandas que pesan sobre una escuela abierta a la inclusión y de acuerdo a las capacidades que acordamos con estos autores sería deseable que los futuros profesores desarrollen. Es que creemos que el modelo reflexivo crítico es el que puede brindar las orientaciones necesarias para atender al contexto del que venimos hablando.

Este modelo propone el desarrollo de un profesional reflexivo sobre sus propias prácticas, un observador participante dentro del aula, capaz de “planificar, desarrollar y evaluar su trabajo (...) que enseñe a los niños a resolver problemas (...)” (Casado Muñoz y Lezcano Barbero, 2012, p 31). Asimismo, a diferencia de los modelos tradicional y comportamental que se apegan a los contenidos curriculares prescritos, el modelo reflexivo crítico posee una

disposición hacia un currículo flexible de acuerdo a las necesidades específicas de los estudiantes (Casado Muñoz y Lezcano Barbero, 2012).

Esta última mención es fundamental para responder a la diversidad que existe en las aulas a lo que debe sumarse la aplicación de variadas estrategias. Por otra parte, los autores mencionan que esto debe ser acompañado de una actitud favorable hacia la inclusión de estudiantes diversos, ya sea por su origen étnico, cultural, social, o por estudiantes que presenten necesidades educativas derivadas de situaciones de discapacidad. Se entiende que las actividades de sensibilización en la formación docente inicial son clave para favorecer esta disposición.

Para terminar con este apartado mencionaremos recomendaciones que estos autores sintetizan acerca de la formación inicial docente para la inclusión, algunas de ellas tomadas de la UNESCO. Es importante incluir en la formación profesional: habilidades para el trabajo en equipo, estrategias de aprendizaje cooperativo, contenidos sobre necesidades educativas especiales (NEE), capacitación para construir materiales didácticos, disposición a flexibilizar el currículo, apertura para trabajar con las familias de los estudiantes, procesos de sensibilización, acercamiento a la cultura profesional de los profesores en educación especial, entre muchas otras recomendaciones.

Relato de la experiencia PSC 2018-2019

La misma tuvo como objetivo el trabajo colaborativo de las cátedras mencionadas con la Escuela Especial Vicenta Castro Cambón. Se proponía la comunicación de saberes históricos a los estudiantes con necesidades educativas derivadas de situaciones de discapacidad (visual, por la especificidad de la institución, además de otras diversidades) incorporando en el trabajo áulico temáticas relacionadas a la historia de Río Cuarto. De esta forma, se esperaba, por un lado, contribuir a que los estudiantes de la Escuela Vicenta Castro Cambón pudieran acceder a algunos fragmentos de la historia local, entendiendo que esta acción implica garantizar el acceso a los bienes culturales y, por ende, un ejercicio más pleno de la ciudadanía. Por otro lado, se intentó fortalecer los trayectos de formación de los estudiantes del Profesorado en Historia a partir del acercamiento a otros contextos educativos y de la complementariedad de saberes.

En una primera instancia, los estudiantes del profesorado realizaron actividades de observación participante en el territorio escolar. Allí, los

estudiantes colaboraban con las docentes en el acompañamiento de los trabajos que se realizaban en el aula. Instancia que les brindó a los estudiantes del profesorado la oportunidad de conocer las características del trabajo áulico en ese contexto, así como las potencialidades de cada estudiante para pensar sus propuestas de enseñanza a posteriori.

En una segunda instancia, en un trabajo común de docentes y estudiantes de las cátedras de Didáctica de los Procesos Históricos y de la Práctica Profesional Docente se elaboró una propuesta de enseñanza para realizar un recorrido histórico de la plaza central de la ciudad de Río Cuarto. Este recorrido se pensó tomando determinados indicios de cada época histórica, lo cual nos pareció importante porque el eje a trabajar en la propuesta era el tiempo histórico.

La decisión de trabajar con la temporalidad histórica tiene que ver con una de las finalidades más importantes, a nuestro entender, a la hora de diseñar una propuesta de enseñanza desde esta disciplina, como es el desarrollo del pensamiento histórico. Las dimensiones de las que se constituye este pensamiento están referidas al desarrollo de la conciencia histórica (vinculada al tiempo histórico), a la imaginación histórica (empatía y contextualización), el trabajo con fuentes y la representación histórica (narración y explicación) (Santisteban, 2010).

El tiempo histórico refiere a una construcción que abarca ciertas categorías nodales como son el cambio, la continuidad, la duración, los ritmos, así como la idea de pasado, presente y futuro, cuya aprehensión supera una concepción meramente cronológica del mismo. Es por ello que es importante trabajar sobre las relaciones pertinentes que se puedan reconstruir entre estas tres dimensiones: pasado, presente y futuro, para la generación de conciencia histórica y, para ello, se creyó oportuno situar a los estudiantes en el presente como punto de indagación a partir del cual gestionar el pasado de la realidad de la cual forman parte, a través del análisis de fuentes patrimoniales y testimonios diversos de experiencias cercanas a ellos (Santisteban y Pagés, 2011).

En este sentido y siguiendo a Tutiaux-Guillon (2003 citado por Santisteban y Pagés, 2011), la conciencia histórica permite “pensarnos en el tiempo, pensarnos como seres históricos, asignar un sentido al pasado y participar de la construcción identitaria” (2011, p. 234).

De acuerdo a la manera en que entendemos la conceptualización de la temporalidad histórica es que se trabajaron con los años de 1905, 1945, 1995 y 2018 tomando las transformaciones y continuidades que sufrió la plaza central de nuestra ciudad. Para desarrollar la secuencia, nuestros estudiantes realizaron videos basados en guiones que representaban historias elaboradas

por ellos mismos que evocaban distintas generaciones. De esta manera, se buscó acercar a los estudiantes de la escuela especial la percepción del paso del tiempo tomando las categorías “antes” y “ahora” en donde uno de los recursos fue ubicar, para cada período, a los integrantes de sus familias viviendo esas experiencias. Así es que se trabajó para la idea de antes con las distintas generaciones (bisabuelos, abuelos, papás) que aportaron al entendimiento de la temporalidad histórica, la memoria personal y colectiva de manera que se pudiera favorecer la interpretación de las fuentes histórico patrimoniales (Santisteban y Pagés, 2011). Es así que para el último período trabajado eran los estudiantes quienes visitaban la plaza porque a través de sus percepciones podían interpretar de manera más concreta el paso del tiempo, tanto a partir de la observación de los materiales de construcción como de las modificaciones urbanísticas que la misma ha presentado y también de sus usos sociales.

También se buscó estimular la imaginación histórica al momento de recrear los distintos tiempos trabajados, en donde se privilegiaban recursos como imágenes de la plaza acompañadas de sonidos que representaban el transcurrir de la vida de los riocuartenses en esas distintas épocas. Se favorecieron, como mencionamos, los usos públicos de la plaza en los distintos momentos históricos como por ejemplo el sonido de caballos andando por calles de adoquín en 1905; sonidos que daban a entender en 1945 los encuentros sociales conocidos con el nombre de “la vuelta del perro”, o la participación de bandas de música en ese entonces, o el sonido de la calesita que remite al año 1995, sonido de los colectivos y de la fuente de agua en la plaza de 2018.

Como hemos mencionado, la imaginación histórica es otra capacidad necesaria para el desarrollo del pensamiento histórico. Permite la aproximación a las distintas épocas y reconstruir el relato histórico, donde las fuentes son escasas, a través de una disposición contextualizada para dar sentido a las evidencias del pasado como así también a las acciones de otros. Asimismo, este ejercicio de imaginación histórica colabora en el reconocimiento de otros puntos de vista, de otras creencias y de otras costumbres, como aquellas que tuvo por escenario la plaza central de Río Cuarto.

Creemos que este ejercicio fue favorecido con la visita de los estudiantes a la plaza central en donde, para llegar a ella, hicieron un recorrido por calles de adoquín que aún permanecen en la ciudad, se sentaron en los antiguos bancos de la plaza y también en los nuevos, escucharon el sonido de autos, colectivos, de la fuente de agua. Pudieron comprobar a través del tacto que todavía están los faroles antiguos, percibieron los aromas de las flores.

Pudimos observar que este recorrido permitió afianzar lo trabajado en el aula acerca del “antes” y el “después” en el sentido de trabajar cambios y continuidades de la misma. Permitió fortalecer los conceptos de cambio y permanencia de la plaza a través de la experiencia de observación, y la utilización de los distintos sentidos trabajados previamente (auditivo, olfativo, tacto).

Este ejercicio de imaginación histórica se pensó como un primer paso para, a posteriori, avanzar hacia formas más complejas de reconstrucción que promuevan el desarrollo de la empatía histórica, la cual, permitiría pensar futuros posibles de determinadas situaciones históricas e incluso de la situación actual. Con esto se promovería el pensamiento creativo en los estudiantes dando un sentido dinámico a la realidad social (Santisteban, 2010). Pensamos que esto favorecería a la construcción de ciudadanía, un ejercicio imprescindible que da sentido a la enseñanza de nuestra disciplina.

Como trabajo integrador de la experiencia, de manera conjunta, estudiantes de la carrera y del Castro Cambón elaboraron un folleto donde se indicaba los distintos momentos de la plaza con el objetivo de repartirlos en el día de la ciudad. En ese folleto, aparecen los cuatro momentos históricos trabajados. Esto para nosotros constituyó una instancia en la que se avanzó hacia la representación histórica como lo plantea Santisteban (2010), otra dimensión del pensamiento histórico, que tomó una forma secuencial al mostrar el antes, el después, las permanencias y los cambios.

Se logró que los estudiantes de la escuela especial buscaran aquello de la plaza que permanece y aquello que era propio de cada época. Así fue como se acordó que lo que permanece es la catedral, los faroles y los bancos y se identificó lo particular de cada época: caballos, carros y calles de adoquín para la primera etapa; la vuelta del perro, los autos y las bandas de música para la segunda etapa, calesita sin edificios para el tercer momento y la fuente y colectivos para la última etapa. El folleto se ilustró con dibujos y palabras escritas en braille que los estudiantes del Cambón propusieron.

Segundo año de la experiencia (año 2019)

En el segundo año del proyecto, se trabajó con los mismos estudiantes de la escuela especial. Se comenzó con un taller de sensibilización para los estudiantes que ingresaban a las materias de Didáctica y de la Práctica Profesional Docente, ya que algunos no habían participado en las actividades del año anterior. La experiencia se realizó en la escuela especial y consistió en recorrer la escuela y la cuadra con los ojos tapados y con el bastón. Los estudiantes de la carrera se

vieron impactados ante diversas sensaciones que generaba dicho recorrido y el tener que ubicarse a partir de sonidos, voces.

En este año, se dedicaron algunas clases a recuperar contenidos trabajados en el año anterior en la escuela especial Vicenta Castro Cambón como es el caso del tiempo histórico a lo que se sumó el concepto de espacio. Para ello, se definieron como contenidos y aprendizajes a desarrollar la identificación y representación de los nodos identitarios de la ciudad de Río Cuarto que tienen que ver con los siguientes espacios: la escuela especial Vicenta Castro Cambón, Plaza Roca, Palacio Municipal, Centro cultural el “Andino”, puentes: Alberdi, Juan Filloy, Carretero, Gobernador Obregón Cano e Islas Malvinas y Universidad Nacional de Río Cuarto.

Se elaboraron distintas secuencias didácticas, cada una trabajaba un nodo identitario, las mismas se desarrollaban en el aula de la escuela especial y posteriormente se realizó un recorrido por la ciudad visitando los distintos nodos antes trabajados. En las secuencias, se partía de preguntas problematizadoras que interrogaban acerca de la función de cada nodo. Durante el recorrido, se fueron tomando fotografías de los lugares, se fueron deteniendo en cada nodo. En el caso de los puentes, los estudiantes de la escuela especial pudieron percibir los distintos sonidos que se relacionaban con el tipo de materiales que se utilizó para su construcción. También se procuró desarrollar la orientación espacial de los estudiantes a través de reconocer hacia dónde conducían los puentes.

En una instancia posterior, se vuelve al aula de la escuela especial para poder hacer la representación gráfica de los nodos. Cada estudiante de la escuela especial, acompañado por estudiantes de la carrera, trabajó con un plano de la ciudad comenzando por ubicar la escuela Vicenta Castro Cambón y a partir de ella, dónde vive cada uno. Para esto, se utilizaron distintos materiales y de distintas texturas (hilos, plastilinas, goma EVA). Luego, con la ayuda de un plano ampliado en el pizarrón, se fueron identificando los nodos mencionados y, a través de esa actividad, cada estudiante pudo marcar un recorrido en el plano para llegar a ellos.

Para finalizar, se organizó una actividad en la escuela especial donde la estrategia utilizada fue la de desarrollar una actividad al estilo de una “búsqueda del tesoro”, que tuvo por finalidad reconocer los nodos identitarios a partir de ir ofreciendo pistas que tenían que ver con los mismos. A modo de ejemplo, una de las pistas decía “en la ciudad de Río Cuarto hay cinco... uno llegó a nuestra ciudad ya usado, otro une las Delicias con el Barrio Alberdi, otro tiene el nombre de un escritor, otro está sostenido por cables para no caerse

y el último fue inaugurado hace poco tiempo”. Para el reconocimiento de los nodos, además de las pistas que se les leían los estudiantes de la escuela especial utilizando los distintos sentidos, reconocían objetos creados por los estudiantes de la carrera de Historia vinculados a los mismos. Una vez que se reconocían los nodos identitarios, se escribía en un afiche los elementos que caracterizan a esos lugares, para qué se puede utilizar y, en algunos casos, se los describía teniendo en cuenta el “antes” y el “ahora”.

Dado que cada estudiante con necesidades derivadas de situaciones de discapacidad contaba con una manera particular de relacionarse con los contenidos propuestos, algunos desde lo auditivo, otros desde el tacto, mediante el reconocimiento de formas y objetos, otros desde la imagen, es que se propuso la utilización de distintos recursos como los expuestos. Así, se le otorgó un papel activo en la construcción del conocimiento histórico de la ciudad que permitió la instancia para desarrollar habilidades de representación, composición e inferencias (Anijovich, 2014). A ello se le sumó la salida de la escuela hacia esos lugares que se representaban en el aula. Esta actividad se vincula a lo que Anijovich señala sobre la continuidad que muchos pedagogos han planteado entre la escuela y la ciudad. Esta última como escenario de experiencias para la construcción de conocimientos significativos. En palabras de la autora:

La ciudad, en tanto artefacto, es como un texto, y en sus calles el ciudadano lee mensajes y a la vez escribe con sus acciones e interacciones su propia experiencia. El mapa y las fotos de una ciudad o el recorrido por ella nos permite reconocer la cultura del grupo que la habita, su sistema político, la relación entre lo público y lo privado, sus tradiciones, su pasado, y arriesgar apuestas sobre su futuro. Su trazado (...), los vacíos (...), las características de sus edificios (...) y la distribución de las actividades (...) son la expresión material de relaciones complejas, intangibles y contundentes. (2014, p. 76)

Algunas consideraciones finales

Esta práctica socio comunitaria estuvo situada entre el paradigma de la integración y el de la inclusión, por ello es que se trabajó con y desde la escuela especial Vicenta Castro Cambón. Consideramos que a través de acciones realizadas: clases conjuntas entre los estudiantes del profesorado en Historia y posteriormente entre ellos y los estudiantes de la escuela especial, así como

la elaboración de secuencias didácticas, materiales y salidas conjuntas a la ciudad, se pudo generar conciencia social y ciudadana sobre las políticas públicas con respecto a la diversidad y a la accesibilidad en beneficio de la inclusión educativa. También se pudieron aplicar los conocimientos adquiridos en los espacios curriculares de la carrera como son el tiempo histórico, la imaginación histórica, el trabajo con fuentes y la representación histórica para la resolución de problemáticas socio-educativas concretas, fortaleciendo la complementariedad de saberes por medio de una práctica pedagógica que atienda a la diversidad.

Respecto al trabajo conjunto con la comunidad, podemos decir que las PSC contribuyeron para el afianzamiento del nexo entre la universidad y la sociedad, promoviendo en los estudiantes con necesidades educativas derivadas de la discapacidad la accesibilidad a sitios históricos de nuestra ciudad. Como lo sintetiza un estudiante de la carrera: “experiencia fundamental que todo universitario debiera transitar porque nos permite valorar al otro y trabajar con el otro”.

Podemos agregar que fue una experiencia enriquecedora ya que los contactó con el aula, les permitió trabajar teniendo en cuenta finalidades específicas en relación con las necesidades particulares de los estudiantes. Pensar qué hacer en un curso que siempre es heterogéneo, la importancia del seguimiento personalizado del estudiante, la planificación de actividades y el trabajo en equipo. En palabras de unos de los estudiantes participantes: “entender la enseñanza dentro de la diversidad”.

Para nosotras esta experiencia nos permitió salir del aula y trabajar con los estudiantes del profesorado en otra situación con otros docentes (colegio Cambón). Según otro testimonio: “hay posibilidades infinitas de pensar una tarea (...) la importancia de ser creativo y animarse al cambio”.

A medida que se realizaron los materiales didácticos, por ejemplo, guiones acerca de distintos momentos históricos de la plaza central de la ciudad de Río Cuarto y videos, se fue enriqueciendo y construyendo el proceso de enseñanza y aprendizaje que potenció el trabajo colaborativo. En palabras de los estudiantes, fue importante “el contacto con otros compañeros de la carrera y con los profesores”.

Los estudiantes que cursaban Práctica Profesional Docente consideraron que esta experiencia (construcción de secuencias, pensar diversas estrategias, realizar diversos recursos didácticos) fue “un gran aporte para cuando lleguemos a realizar la práctica final”. Mientras que los estudiantes de didáctica consideraron que ir a observar, realizar actividades junto a sus compañeros e

ir al colegio les facilitó la realización de la secuencia didáctica (siguiendo los diseños curriculares de la provincia de Córdoba) con la que se evalúa dicha disciplina.

Por todo lo explicitado anteriormente, consideramos necesario continuar y profundizar con cada una de estas acciones dentro de la formación docente del futuro profesor en Historia, dado el escenario educativo que presenta demandas en torno a la inclusión educativa.

Dicha continuidad queda plasmada en el proyecto de práctica socio comunitaria “Ser profesor de Historia y de Geografía. Pensando en la atención a la diversidad en contextos áulicos del siglo XXI” (2020-2022), conjuntamente con las cátedras de Práctica y Didáctica de los Procesos Históricos del profesorado en Historia y Didáctica y Práctica de la enseñanza en Geografía del profesorado en Geografía (UNRC), la escuela especial Castro Cambón y una escuela secundaria de la ciudad. Además, estamos llevando un proyecto de trabajo colaborativo entre estudiantes de la Práctica de enseñanza de la Historia del profesorado en Historia y de Práctica de enseñanza especial del Profesorado en Educación Especial de la UNRC en el contexto de sus prácticas docentes.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- Borsani, M. J. (2018). *De la integración educativa a la educación inclusiva: de la opción al derecho*. Homo Sapiens.
- Casado Muñoz, R. y Lezcano Barbero, F. (2012). *Educación en la escuela inclusiva. Formación del profesorado y perspectivas de futuro*. Magisterio del Río de la Plata.
- Macchiarola, V.; Pizzolitto, A. L. y Pugliese Solivellas, V. (2020). Las prácticas socio comunitarias en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Un estudio educativo. *Revista de Extensión Universitaria*. Universidad Nacional del Litoral. Recuperado de: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/8967>
- Santisteban, A. y Pages, J. (2011) Enseñar y aprender el tiempo histórico. En Santisteban, A. y Pages, J. (Coords.). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria* (pp. 229-247). Síntesis.

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (14). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

IV. ENTREVISTA

Entrevista a la Lic. Vanesa López y al Dr. Octavio Falconi (Universidad Nacional de Córdoba)

*Por Rocío Sayago**

*

Universidad Nacional de
Córdoba, Argentina.
rocio.sayago@unc.edu.ar

Vanesa López es Licenciada en Ciencias de la Educación, es profesora de Pregrado, Grado y Posgrado. Además, fue Secretaria Académica de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Octavio Falconi es Doctor en Ciencias Sociales y se desempeña como profesor de Grado y Posgrado en la misma Facultad.

En sus amplias trayectorias como investigadorxs de la FFyH-UNC, han publicado numerosos trabajos en los que se ocupan de la inclusión educativa –las políticas públicas, los marcos regulatorios, las condiciones sociales que la atraviesan, las instituciones y prácticas docentes, entre otras dimensiones de esta compleja problemática–, centralmente en la escuela secundaria y también en la Educación Superior.

Actualmente, participan del Proyecto PISAC-COVID, un estudio que indaga sobre las condiciones de la escolaridad en el Nivel Secundario, las transformaciones y las desigualdades que lo afectan y las políticas desplegadas durante la pandemia.

En la perspectiva de la educación como derecho, la inclusión es sin dudas una problemática sumamente relevante. Pensando en los problemas estructurales de nuestra región, agravados/evidenciados en el contexto de crisis y pandemia, la inclusión educativa implica también un gran desafío. En esta entrevista, conversamos con ambos pedagogos en torno a sus experiencias y aportes vinculados con la inclusión educativa, desde la investigación, la docencia y la gestión.

Para comenzar, nos interesa conocer sus trayectorias personales en relación con la inclusión educativa: ¿por qué su interés por este tema? ¿Cuál es su recorrido investigándolo? ¿y desde qué enfoques de la inclusión educativa han trabajado?

Octavio Falconi (OF): Mi interés por los procesos de escolarización en la educación secundaria comienza desde los inicios de mi tarea como investigador, en equipos en los que participé dirigidos por Adela Coria y Nora Alterman, también con Liliana Vanella, Mónica Maldonado u otros colegas acerca de la implementación del PIT 14-17. Luego en un estudio comparativo entre Francia y Argentina con la dirección de Jean Yves Rochex, Myriam Southwell, Inés Dussel y Alejandra Birgin e, incluso, en mi tesis de maestría en México también indagué procesos estudiantiles en el nivel medio y actualmente como director de un equipo de investigación. Si bien veníamos indagando ciertas dinámicas de las escuelas secundarias en la provincia de Córdoba, es a partir del 2006, con la Ley de Educación Nacional, cuando se produce un cambio sustantivo en relación con las orientaciones de las políticas educativas, particularmente para la educación secundaria, con la sanción de la obligatoriedad. Esta se propuso desde la política en una perspectiva de inclusión con calidad educativa y con el objetivo de democratizar la educación. Una educación pensada como un derecho, en función de la construcción de la igualdad social y educativa. Allí, el imperativo de la inclusión pensando desde un paradigma de la igualdad, para quienes investigamos educación secundaria, adquirió una centralidad muy importante. A partir de ello, comenzamos a investigar particularmente sobre preguntas vinculadas con las prácticas de la enseñanza de los y las docentes, en el contexto de la vida institucional en relación con los y las jóvenes que se incorporan desde el 2006.

Vanesa López (VL): En cuanto a mi trayectoria, me formé en el campo de las políticas educativas. Desde mis inicios en investigación –como parte de un equipo de investigación dirigido por Alicia Carranza, Silvia Kravetz y Alejandra Castro– sobre las políticas para la educación secundaria, fuimos analizando los distintos programas y reformas que se proponían para el nivel, en sus distintos periodos.

Hacia el año 2007/2008, nos invitan a participar en un proyecto de investigación junto a colegas de Brasil y de Uruguay para analizar las políticas de inclusión educativa, durante los gobiernos progresistas en los tres países. Así iniciamos el recorrido sobre qué significa la inclusión educativa y cuáles son los sentidos asignados en el marco de dichos gobiernos.

Mi preocupación, que tiene que ver con una trayectoria de vida, siempre fue por la desigualdad educativa en sus distintos ámbitos, aspectos e instituciones. Eso también me llevó a participar de ese equipo. Así empezamos a indagar, de manera comparativa, un proceso que se da no solo en Argentina sino también en los países de la región en el marco de los gobiernos progresistas. Políticas que se enmarcan bajo el mismo modelo de Estado: uno que interviene, que regula y que define la educación como un derecho, y que plantea la educación pública como una responsabilidad del Estado.

¿Cuál ha sido “la historia” de las políticas públicas de inclusión educativa en Argentina (contexto de emergencia, propósitos)?

OF: La incorporación de jóvenes en la escuela secundaria es un proceso que tiene varias décadas en nuestro país. Hay un hito previo de obligatoriedad en la estructura del sistema educativo con la Ley Federal de Educación, cuando se implementó la Educación General Básica (EGB).

Sin embargo, la Ley de Educación Nacional de 2006 legisla y regula la obligatoriedad para todo el recorrido de la educación secundaria. Pero en este caso, agrega el imperativo de la inclusión, con calidad educativa y con un sentido de democratizar la educación, en un contexto ideológico y político que entiende a la educación como un derecho.

A partir de allí, cambiaron las condiciones desde las cuales pensar los objetos de estudio: el trabajo de enseñar, la organización del trabajo pedagógico, las nuevas poblaciones que ingresan con esa obligatoriedad a las escuelas secundarias. Principalmente, las escuelas estatales que se constituyeron, en cierto modo, en la única escuela posible de ser elegida por las poblaciones en condición de vulnerabilidad, que ingresan con mucha más fuerza a partir de la Ley de Educación Nacional. Hay que considerar que en los años `90 se da un proceso de segmentación y segregación educativa en el que hay una significativa migración de sectores sociales y familias a las escuelas. Desde la investigación educativa se volvió necesario pensar de qué modo se materializa la idea de inclusión en la educación secundaria, pero al mismo tiempo analizar cuáles son los conflictos y las tensiones que emergen en ese proceso.

VL: En la región, durante el período de los gobiernos neoliberales de la década de los `90, hubo una extensión de la obligatoriedad. Pero al mismo tiempo, hubo un proceso de pauperización y de fragmentación social aún más agudo.

Cuando rastreamos las connotaciones que ha tenido la inclusión educativa, previo a los gobiernos progresistas, encontramos que el concepto tenía que ver con incluir a poblaciones que tenían “dificultades” en términos auditivos, visuales, etcétera. No se vinculaba la inclusión con un acceso universal al derecho a la educación para todos y todas. Durante los ‘90, el fin era la equidad; en cambio durante el período progresista, hablamos de la igualdad en términos de justicia. Estos son matices de sentidos, pero que están marcando posicionamientos diferentes del Estado frente a un problema que quiere resolver.

Luego, con los gobiernos progresistas, donde el Estado dirime diferentes herramientas para garantizar el derecho a la educación, aparece con gran fuerza –discursivamente, en un inicio en el marco de la ley Nacional de Educación y después en los programas y proyectos que se derivan de esa política– el concepto de inclusión educativa.

Esto se vincula con un fenómeno regional, que Gentili define como “inclusión excluyente”, en el que, por un lado se logra una mayor expansión y un gran incremento de la matrícula del nivel secundario. Pero por otro lado, como explica Octavio, la posibilidad de permanencia y el egreso sigue siendo un problema, a pesar de las políticas y de los programas que se implementan. Aquellos sectores que no accedían al nivel obligatorio pudieron acceder por primera vez, pero fueron acompañados por otras políticas sociales. En ese sentido, hay que entender que la inclusión educativa en sí misma no implica la garantía del derecho, si no va acompañada de otras políticas. Nos referimos, por ejemplo, a la Asignación Universal por Hijo o al Programa Conectar Igualdad, o las becas para finalizar estudios, en el caso argentino. Programas sociales mucho más amplios que van de la mano de la educación; sin ellos es bastante complejo la garantía del derecho a la educación.

Haciendo un balance en relación a este último período al que ambos refieren, ¿qué valoraciones se pueden hacer en términos de alcances y limitaciones?

VL: Una cuestión a considerar es aquella que se presenta cuando la política se formula como una política de gobierno y no como una de Estado en el largo plazo. Cuando esto ocurre, se vuelve un gran problema para establecer los alcances o los efectos de la permanencia y el egreso con calidad, en relación a aquellos sectores sociales que han accedido al nivel secundario.

En este punto, podemos señalar una diferencia con el caso de Uruguay, en el que los programas –como el Plan Ceibal o la experiencia de Maestros

Comunitarios– se mantienen a pesar del cambio en el signo partidario del gobierno. Se evidencia allí una institucionalidad un poco más fuerte, en cuanto a sostener esos principios y propósitos de la educación. Me parece que en términos comparados, en el caso de nuestro país, es más complejo que se sostengan. Es un matiz a tener en cuenta a la hora de pensar situaciones que pueden ser comunes, pero que en los resultados van mostrando sus diferencias.

OF: Considero además que para pensar alcances, logros y limitaciones hay que abordar el problema del “formato escolar” o del “dispositivo escolar” y sus rasgos organizativos. La política educativa, al menos para el nivel secundario, advirtió la tensión que se produce entre la expansión del modelo escolar y la posibilidad de inclusión con ese modelo. Un modelo de escuela secundaria que había sido pensada para una élite. Constituye un problema porque esa matriz escolar es fuertemente selectiva y meritocrática. Por lo tanto, en ella se excluye a quienes no logran alcanzar las exigencias que plantea la escuela secundaria.

Otra categoría que se empezó a trabajar mucho recientemente es la del régimen académico. Lo interesante de estas líneas de investigación y de trabajo al respecto de las políticas de transformación de esa matriz escolar, es la indagación en torno a cómo es recibida y apropiada por parte de los colectivos docentes, las gestiones directivas y las supervisiones.

Desde la investigación, lo que se encuentra es que las iniciativas que se han trabajado y que se están trabajando, plantean transformar y alterar de distinta manera ese dispositivo escolar. Ya sea en su organización curricular y también en su régimen de evaluación, acreditación y promoción; este último, uno de los grandes nudos para pensar las dificultades en las trayectorias educativas de los estudiantes.

En la escuela secundaria se pueden nombrar entre esas iniciativas el Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) en Córdoba o las Escuela de Reingreso en Buenos Aires –entre otros–, que funcionan en paralelo a la escuela secundaria del formato tradicional y reciben principalmente a quienes han desertado de la escuela secundaria común. En ese marco también se encuentra el Nuevo Régimen Académico implementado en Córdoba.

Desde mi particular punto de vista, más allá de las dificultades de muchos y muchas jóvenes para permanecer en la escuela secundaria, en estos últimos 15 años, y principalmente en los 10 años de la gestión de gobierno del Frente para la Victoria, se tuvo la vocación política de implementar proyectos inclusivos que garantizaran el derecho a la educación, proceso que ha producido una importante incorporación de estudiantes a la escuela secundaria y un salto significativo en la cantidad de egresados. Otro logro para señalar es este intento

constante de buscar transformar la estructura de la escuela secundaria para hacerla más inclusiva, y que sea una inclusión con calidad. Asimismo, hay que considerar la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI), que trajo una inclusión y una revisión de ciertas desigualdades vinculadas con la cuestión de género.

A eso hay que contraponer un proceso de desigualdad social y de empobrecimiento constante de las mismas poblaciones que se busca incluir en la escuela secundaria. Si no se les garantiza el acceso a condiciones sociales materiales y simbólicas, es muy difícil lograr que se refleje en la escolarización. Todo ello requiere una enorme inversión del Estado, pero al mismo tiempo, es un Estado que se empobrece y que hoy poco prioriza las inversiones que permiten construir políticas educativas y proyectos de acompañamiento a estudiantes y docentes. Esta tensión y contradicción permanente hace evidente la dificultad de alcanzar logros en términos de inclusión educativa, si esas iniciativas y programas no van acompañados de mejoras en las condiciones de vida de la población y en las escuelas.

VL: Un cambio importante a valorar se refiere a aquella concepción en la que el peso de la responsabilidad radica en el individuo y en el mérito individual, para pasar a ser una responsabilidad del Estado. Se comienza a pensar la propia responsabilidad del sistema educativo en los aspectos organizacionales, estructurales, en la contratación de los docentes, en los agrupamientos de los estudiantes, en la acreditación, etc. Es el mismo Estado el que comienza a desplegar determinados proyectos y programas como el PIT o las Escuelas de Reingreso.

Ambos programas comienzan como experiencias piloto, excepcionales, para atender a aquellos sectores que quedaban fuera del sistema. Son experiencias interesantes en términos de innovación en la acreditación, al perfil de egresado, al sentido y orientación que se le da a la escuela. Sin embargo (hablando del PIT particularmente), hay que señalar que recién comienza a ser parte del presupuesto educativo de la provincia de Córdoba hace un par de años. Otra cuestión a señalar es que “los PIT” no cuentan con edificio propio, sino que funcionan en anexos de escuelas secundarias comunes, o van rotando de espacio físico. Estos no son detalles menores si se está tratando de generar procesos de inclusión de sectores que ya han sido vulnerados, que ya se encuentran fuera del sistema y que además son vulnerados en términos económicos, sociales y sanitarios. Muchas veces, el desarrollo de estos programas queda a merced de la buena voluntad de las escuelas, de los directivos. Allí hay una pregunta

que hacer en términos de la institucionalidad de esas políticas de inclusión educativa.

Reconociendo la trayectoria de ambxs en la Universidad Nacional de Córdoba, ya sea desde la docencia universitaria o desde la gestión, ¿qué acciones se han implementado al respecto en la UNC? ¿Qué ocurre en relación a las prácticas de la docencia universitaria?

VL: En cuanto a las acciones desplegadas en la Facultad de Filosofía y Humanidades en particular, se puede mencionar el régimen de alumno trabajador y de alumno con familiares a cargo. La facultad también cuenta con un programa como el Programa de Apoyo al Egreso (PAMEG), de apoyo y mejoramiento a la enseñanza de grado, que apunta a fortalecer y acompañar el ingreso a la universidad y también el egreso. En muchos casos son acciones a cargo de egresados recientes que se desempeñan como tutores y van haciendo un seguimiento desde la trayectoria de esos estudiantes. Luego contamos con becas que no dependen de la facultad; son políticas implementadas a nivel nacional.

También se ha aprobado recientemente el régimen docente, orientado a acompañar el trabajo docente en estos procesos. Este régimen posibilita, entre otras cuestiones, destinar un cuatrimestre para la producción de materiales para la enseñanza, lo cual redundará en una mejora de los procesos de enseñanza y en que los estudiantes cuenten con materiales específicos para su aprendizaje en cada disciplina.

Por otro lado, implica el reconocimiento de otras múltiples tareas que realizan los docentes universitarios y que, hasta el momento, no eran reconocidas efectivamente como parte de su dedicación docente.

Un capítulo aparte es el que se desarrolla en el período de pandemia. Esta puso en evidencia, entre otras cuestiones, la necesidad de atender a la alfabetización digital; sobre todo a lxs ingresantes. Allí hubo un trabajo previo y sostenido de acompañar ese recorrido que se hizo completamente de manera digital.

Durante los años de pandemia tuvimos un alto número de inscriptos en la FFyH. Sin embargo, los porcentajes de acreditación y egreso mantuvieron la misma tendencia de los períodos previos a la pandemia. Estos datos son importantes a la hora de pensar por qué, si se implementan determinadas acciones y políticas, la tendencia se sigue manteniendo.

OF: En relación a la práctica docente puedo compartir algunas reflexiones, no como objeto de estudio que desarrolle o tematice desde la investigación, sino como profesor que trabaja en la universidad, en la formación de profesores. Desde esa experiencia, vuelve la idea del modelo institucional y cómo ese dispositivo institucional produce dificultades para el tránsito de ciertos estudiantes por la universidad. La idea de selectividad y meritocracia en la universidad aún está fuertemente instalada. No obstante, hay propuestas, programas y discursos que empiezan a cuestionar esa naturalización de la selectividad y la meritocracia. Esto se observa, por ejemplo, en documentos que plantean a la Educación Superior como un derecho, aunque todavía no como obligatoriedad, ni como una regulación del funcionamiento institucional. En cambio, el dispositivo sigue funcionando bajo la lógica de la meritocracia y la selección y tras ello, emerge el paradigma de responsabilidad del individuo en sus logros. Como diría Dubet, prima el paradigma de la “igualdad de oportunidades” y no de la “igualdad de posiciones”.

No obstante, hay mucha diversidad entre las universidades y entre las facultades dentro de una misma universidad. Las tradiciones de cada una de las facultades hacen que la implementación de proyectos y propuestas pedagógicas sean muy disímiles porque los docentes se inscriben en tradiciones y formas de entender el perfil del o la estudiante de esa carrera.

Esto nos devuelve a la tensión con el paradigma de la meritocracia: la responsabilidad ya no debe ser del individuo sino de la situación. Es decir, de condiciones para el trabajo docente, condiciones pedagógicas e institucionales, que permitan a todos y todas los y las estudiantes que aspiran a hacer una carrera universitaria, y puedan transitarla. En este punto, en nuestra universidad falta aún bastante camino por recorrer.

También es importante analizar otra dimensión que tiene que ver con nuestro puesto de trabajo docente. En la universidad, a diferencia de la secundaria, es un puesto colectivo que se enmarca en la estructura de organización laboral y pedagógica con una larga historia: la cátedra. En esta organización de cátedra, se destinan unas cuatro horas al dictado del “teórico” (por parte del o la docente titular o adjunto) y otras dos horas al desarrollo del “práctico” (a cargo de profesores y profesoras asistentes).

Si articulamos el análisis de esta organización con la cuestión de masividad y de crecimiento de la matrícula, encontramos que se produce una enorme complejidad. Hoy ingresa a la universidad un gran número de estudiantes que provienen de escuelas estatales, de sectores populares y que en muchos casos

son primera generación en la escuela secundaria y primera generación en la universidad.

A esta complejidad hay que sumar las condiciones que establece el régimen de alumnos. Según dicho régimen, para obtener la condición de regularidad basta con asistir y aprobar los prácticos y dos exámenes parciales; exime absolutamente de asistir a los teóricos. Así, las clases teóricas quedan como un espacio no obligatorio y se vuelve difícil la posibilidad de utilizarlo como tiempo real de formación. Allí se produce una desigualdad, porque para obtener la condición de promoción se requiere asistir a los teóricos, a los prácticos e incluso a los teórico-prácticos. Aquellos estudiantes que disponen de ese tiempo, por lo general, son los que menos ayuda necesitan, por sus recorridos y experiencias formativas previas. En cambio, para aquellos que necesitarían mucho más apoyo y asistencia, no hay una organización del trabajo docente y del tiempo de trabajo académico para acompañar esa formación universitaria.

Otro tema central para lograr que los estudiantes tengan éxito en sus procesos de formación universitaria es la alfabetización académica, que no implica solamente lectura, sino también poder traducirla en escritura. Hay que considerar que los exámenes –uno de los lugares más sensibles para la acreditación y la continuidad–, implican la oralidad y la escritura académicas. También hay que considerar las experiencias escolares previas a la universidad: los desarrollos de lectura, escritura y oralidad con los que ingresan muchos estudiantes son exiguos y requieren de mucha orientación y de un trabajo pedagógico de acompañamiento. Estas condiciones se agudizan en ciertas carreras muy masivas, en donde las prácticas de selectividad y expulsión son extendidas.

Es necesario, entonces, pensar nuevos dispositivos, nuevas formas de organización del trabajo docente, nuevas regulaciones de los regímenes académicos, para realmente construir aquellas condiciones de situación pedagógica, materiales y simbólicas, que permitan a todos los estudiantes un recorrido exitoso en sus carreras. Allí nos queda todavía mucho por pensar y por hacer.

También hay que señalar la limitación de la disponibilidad de trabajadores docentes. No se cuenta con el financiamiento necesario para sumar la cantidad de docentes requeridos para atender a esa masividad. El trabajo docente sigue dándose en condiciones de precariedad, lo cual también atenta contra ese derecho a la educación superior universitaria.

Por mi experiencia de años como docente del Módulo Curriculum y Enseñanza, creo que si bien tenemos mucho por hacer en torno a la formación

de futuros docentes, hemos logrado grandes avances pese a la limitación de las condiciones materiales, presupuestarias, disponibilidad de docentes con una creciente y numerosa matrícula.

Todavía nos queda mucho, porque además, nuestros espacios curriculares tienen siempre un lugar tangencial en el curriculum de nuestras carreras. Representan no más de un 10-15% de la carga formativa y siempre en un lugar estigmatizado por parte de ciertas miradas. Hay que recordar que la propuesta de un recorrido de formación con espacios curriculares para las prácticas a lo largo de todo el trayecto fue siempre resistida en las diferentes escuelas de la FFyH, porque implica reducir la cantidad de tiempo curricular de disciplinas de formación especializada. Muy recientemente, después de un largo proceso, se está logrando incorporar, en una única carrera.

También hay una deuda importantísima en cuanto a la formación continua de los propios docentes universitarios. Recién ahora, nuestra facultad, en concurso con otros espacios académicos, ha aprobado una Maestría en docencia universitaria. Pero en términos generales, la Universidad tiene una deuda relacionada con la propia docencia universitaria reflexionando sobre sus propias prácticas.

Podemos decir que, en nuestros límites, hemos ido avanzando. Al calor de nuestra formación y nuestra práctica como investigadores e investigadoras en el nivel secundario, y también reflexionando en relación a la formación docente, hemos podido incorporar transformaciones en nuestras propuestas pedagógicas para los docentes que formamos en la FFyH. Tanto en los contenidos como en las experiencias que hacemos analizar a los estudiantes. También en la renovación de perspectivas teóricas y en la bibliografía que ofrecemos, que incluye investigaciones que hablan sobre esos nuevos escenarios del trabajo docente, de las nuevas poblaciones estudiantiles con las que van a trabajar y de los cambios en las políticas educativas y matrices institucionales.

V. RESEÑAS

RESEÑA: *Las políticas públicas de formación docente continua en inclusión de medios digitales en Argentina. Un estudio interpretativo sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: el caso del Plan “Escuelas de Innovación” (2011-2015) **

*por María Daniela Blanez***

*

BRAIAN MARCHETTI.
(2021). TESIS DOCTORAL
EN HUMANIDADES
Y ARTES MENCIÓN
EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN. UNRS.

**

Universidad Nacional de
Mar del Plata. Argentina.
mariadanielablanez@
hotmail.com

La tesis doctoral de Marchetti amplía la mirada acerca de los estudios de políticas educativas en Argentina en materia de formación docente. No solo al hacer foco en la inclusión de tecnologías sino por su análisis teórico-metodológico. El autor brinda una perspectiva multidimensional al articular políticas públicas, formación docente, tecnología y la enseñanza de las Ciencias Sociales.

A partir de un estudio cualitativo de tipo biográfico narrativo sobre el plan Escuelas de Innovación (2011-2015), Marchetti no solo recupera las voces y prácticas de los sujetos que intervinieron en la implementación del plan, sino que también incorpora la perspectiva de la Didáctica Específica de las Ciencias Sociales.

En esta completa y extensa tesis doctoral estructurada en cinco partes integradas por quince capítulos más la conclusión, se resuelven los siguientes interrogantes:

¿Cuáles fueron las políticas educativas nacionales en materia de formación docente que acompañaron los programas de inclusión digital y equipamiento informático de las instituciones escolares de nivel secundario? ¿Qué características tuvo la experiencia de la puesta en acto del programa Escuelas de Innovación? ¿Qué propósitos, marcos políticos y epistemológicos guiaron las distintas instancias del plan Escuelas de Innovación vinculados a la inclusión de tecnologías y la enseñanza de las

Ciencias Sociales? ¿Cómo fueron las propuestas de incorporación de medios digitales para la enseñanza de las Ciencias Sociales de Escuelas de Innovación? (Marchetti, 2021, p. 23)

Asimismo, las distintas partes que conforman la tesis abordan las temáticas de manera individual desde los marcos conceptuales, históricos y metodológicos acompañados de reflexiones interpretativas del autor. La Parte 1 de esta tesis denominada “Marco Conceptual” presenta la visión teórica a través de la cual se estudia e interpreta el objeto de estudio a lo largo de cuatro capítulos. El primero propio de las políticas públicas educativas, seguido del correspondiente sobre la formación docente y, en el tercero, desarrollar la importancia de: los dispositivos tecnológicos, el contexto mediatizado por la tecnología en el ámbito educativo y sus desafíos. En el último capítulo de esta primera parte: “Perspectivas de estudio sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales” Marchetti profundiza su estudio desde el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Indaga acerca de las principales líneas de investigación, temáticas y abordaje propias de las Ciencias Sociales teniendo en cuenta los contextos de desigualdad y su relación con la inclusión de medios digitales en su enseñanza.

La Parte 2 compuesta por tres capítulos tiene como propósito realizar un racconto histórico y político-educativo acerca de las políticas educativas en general y de formación docente, en particular, desde sus inicios a fines del siglo XIX hasta comienzos del siglo XXI, recuperando debates, normativas y lineamientos. La parte 3 completa el marco histórico-político retomando las principales políticas de inclusión digital y formación docente entre los años 2003 y 2015 y las investigaciones al respecto; así como también se focaliza en el contexto de desarrollo del plan Escuelas de Innovación. Un capítulo que merece mención en esta tercera parte es el N° 9 titulado “Investigaciones acerca de las políticas públicas de inclusión digital, formación docente y enseñanza de las Ciencias Sociales con tecnologías”. En él se aborda al Programa Conectar Igualdad como política educativa y luego se lo relaciona con los estudios referidos a la desigualdad educativa; se recuperan los principales lineamientos de investigación del PCI y su vinculación con las políticas de formación docente inicial y continua. Resulta de especial interés la vinculación que el autor realiza sobre el plan Escuelas de Innovación en relación al área de Ciencias Sociales, ya que recupera las principales líneas de investigación con respecto a la enseñanza de las mismas y la inclusión de tecnologías.

En la parte 4 denominada “Marco metodológico” compuesta por dos capítulos, Marchetti logra detallar los fundamentos metodológicos que sustentan su investigación de tipo cualitativo, utilizando los enfoques biográfico-narrativo

y etnográfico que dan riqueza a su análisis. Finalmente, la parte 5 (como su nombre lo indica): “Hallazgos” es la más atractiva de la tesis, debido a que el autor despliega un relato construido en base al análisis y articulación de los objetivos de la investigación junto con las entrevistas y documentos. Su análisis se despliega en cuatro capítulos que parten de:

una mirada general de las políticas de inclusión digital, específicamente del Programa Conectar Igualdad (PCI), continúa sobre el análisis del ámbito general de la formación docente en ejercicio, indaga sobre las características particulares de Escuelas de Innovación (EI) y su propuesta para la inclusión de tecnologías para la enseñanza de las Ciencias Sociales, y finaliza con un estudio en profundidad sobre las características de la articulación de EI con las jurisdicciones provinciales y su desarrollo en las escuelas y las instancias con docentes (Marchetti, 2021, p. 25)

En el Capítulo 14, “El área de Ciencias Sociales de Escuelas de Innovación y las propuestas de formación docente”, resulta de interés para los y las docentes, ya que permite conocer las propuestas de capacitación y materiales didácticos referidas al área de Ciencias Sociales que el plan Escuelas de Innovación construyó. En este capítulo, el lector puede conocer las problemáticas, tensiones, así como también definiciones y potencialidades que se manifestaron en dicha área.

La tesis concluye abordando un estudio de caso: el de la provincia de Mendoza, permitiendo al lector comprender la puesta en acto del plan Escuelas de Innovación a través de los distintos niveles de articulación de una política de formación docente en ejercicio. Cabe destacar que la presente tesis revela que en el campo de estudios acerca de las políticas públicas referidas a la formación docente hay una necesidad de profundizar sobre la puesta en acto y desarrollo de dichas políticas. En palabras de Marchetti (2021):

(...) debemos pensar en la inclusión de tecnologías para la enseñanza de Ciencias Sociales como una temática particular de investigación y producción de ntro del campo de la Didáctica, a partir de las transformaciones y potencialidades que los entornos digitales brindan a la enseñanza de las Ciencias Sociales abriendo espacio a la proliferación de estudios de este tipo. (p. 204)

RESEÑA: *Híbrida. Enseñar en la universidad que no vimos venir**

por Anahí Salaverria**

*

MARIANA MAGGIO.
EDITORIAL TILDE. JULIO
2022, EDICIÓN DIGITAL.

**

Universidad Nacional de
Mar del Plata, Argentina.
agsalaverria@gmail.com

La pandemia de COVID-19 impactó en todo el mundo y nuestro país no fue la excepción. El primer año se caracterizó por la fase uno, en la que las universidades permanecieron cerradas y las clases se trasladaron desde el ámbito físico al virtual. A partir de allí, las prácticas de enseñanza en la universidad debieron acomodarse para garantizar la continuidad y rediseñar la educación universitaria.

En *Híbrida. Enseñar en la Universidad que no vimos venir*, Mariana Maggio enmarca su trabajo en sus experiencias en la materia Educación y Tecnologías de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. El libro lanzado por la Editorial Tilde en 2022 y disponible solo en formato digital es una propuesta que nos permitirá analizar la educación universitaria en el presente, pensando en las futuras transformaciones. La autora parte de la idea surgida en pandemia cuando existía una sensación generalizada mediante la cual se sostenía que íbamos a salir mejores, por lo que se adentra en el interrogante de qué se pudo haber hecho y qué se hizo frente a las situaciones que se presentaron. Si el ojo se posa en la educación, sin duda la virtualización la atravesó, por lo que al introducir este nuevo elemento de tecnologización se espera que las prácticas de enseñanza se rediseñen, por lo que este libro es una propuesta que nos permita construir una transformación colectiva.

Es un libro muy actual, que interpela a toda la comunidad universitaria, no solo docentes sino también estudiantes. Nos muestra una nueva forma de pensar la educación donde la base de lo humano, la empatía, dejar de pensar en las personas como números de listas que pueden estar hoy y mañana no. Es una invitación a conversar, abrir un diálogo que posibilite hacerse cargo de la deserción universitaria. Comprender el universo cotidiano que impacta en el estudiante, el cual influye no solamente en su rendimiento académico sino en su personalidad y posibilidades. La lectura de este libro nos confronta con la necesidad de involucrarnos con el estudiante más allá de que apruebe o desaprobe una materia, buscar vías que contribuyan a combatir la deserción estudiantil, abrir puertas para realizar un salto adelante en las prácticas de enseñanza en la universidad.

El libro se encuentra dividido en ocho capítulos y un apartado a modo de conclusión en el que se recorren las ideas principales del libro. A lo largo de cada capítulo, la autora sigue un esquema donde se representan conceptos que adentran al lector en los cambios ocurridos en la educación universitaria durante la pandemia, las cuestiones que siguieron igual y las que no y se propone pensar conjuntamente qué posibilidades tiene la comunidad educativa de construir una nueva universidad.

En el capítulo uno titulado El mundo, la autora analiza el impacto de la pandemia y las consecuencias que esta trajo en la educación universitaria, asimismo, en su análisis aborda la educación en los años previos, lo que permite comprender más profundamente el tema. En estas páginas, se realiza un valioso aporte para comprender el carácter expulsivo de las instituciones universitarias.

Se destaca, en este capítulo, aspectos positivos y negativos que surgieron en la comunidad educativa a través de la virtualización, se plantea como desafío para el futuro la educación híbrida y en esta clave la autora piensa las posibilidades para perfeccionarla en los próximos años, poniendo el eje en el modelo formativo, lo que se analiza en el siguiente capítulo.

En el capítulo dos, Las reglas, a través de sus apartados (programa, diseño, propuesta, producción y evaluación) como mencioné anteriormente, se recupera y analiza cada componente de las prácticas de enseñanza universitaria, adentrándose en el diseño de los planes de estudio. La idea que aborda este capítulo es que los programas con sus correspondientes componentes pueden transformarse y romper con la clásica noción de saberes acumulados. La autora identifica una problemática subyacente en los programas universitarios actuales, los mismos no hablan de la pandemia, por lo que sugiere enmarcar

los programas a la realidad que la sociedad le toque atravesar. Surge a lo largo de este capítulo una propuesta novedosa y transformadora: abrir los programas al codiseño con estudiantes. Al involucrar a los estudiantes en el diseño, se busca un salto en la forma de pensar las prácticas de enseñanza, se apunta a rediseñar la forma organizativa sin eliminar la distinción formal. Si algo caracteriza la práctica de enseñanza es la producción de los estudiantes. Maggio encuentra en estas producciones un punto clave para construir algo nuevo y es dotar las mismas de un sentido único que las vuelva originales, puesto que hasta el momento, la mayor parte de lo que se produce en el ámbito académico no se publica y se pierde al finalizar una cursada.

En el capítulo tres denominado El campo, se adentra en la relación de los estudiantes con los campos disciplinares donde se vuelve a poner el foco en la construcción colectiva. Se busca, a través de ella, que los estudiantes se conviertan en un referente del campo o de temas de la actualidad al finalizar la cursada de una materia determinada, esto permitiría dotar al estudiantado de herramientas para su inmersión en el mundo del trabajo.

Otro punto clave que se desarrolla en este capítulo es la idea de que cada aula sea un espacio de producción de contenidos vivos y contrahegemónicos, que no se repita simplemente la teoría de los países centrales, sino que se propone elaborar una propia.

El capítulo cuatro está dedicado a La clase, el cual es clave para comprender qué propuestas educativas se desarrollaron en las universidades durante los dos años de pandemia, las decisiones institucionales que posibilitaron las mismas y las fases por las que se pasó en este proceso, hasta llegar a lo que es la clase hoy. Maggio destaca que la clase lo es todo, esto incluye pensar las propuestas para un espacio físico y virtual a la vez, plantea la hipótesis de que “El corazón de la propuesta es la actividad que diseñamos” (Maggio, 2022) poniendo el objetivo en generar que los estudiantes deseen aprender. Para ello, es necesario rediseñar las propuestas de clase tal cual se desarrollan hace años, al generar una resignificación del tiempo en las propuestas. Lo que la autora propone es una de las ideas centrales del libro, la cual es definida como “el salto hacia adelante”. Esto implica identificar lo aprendido en la pandemia y repensar las formas de intervención en las prácticas de enseñanza contemporáneas, realizar encuentros relevantes tanto en el espacio físico como en el virtual. Para la autora es una oportunidad única para construir vínculos sostenidos con los estudiantes y buscar romper con el carácter expulsivo de la universidad.

El libro continúa con el capítulo cinco, El hackeo, en el cual se presentan posibles ideas para poner en práctica lo que se enuncia en los capítulos

anteriores. Para pensar la realización de este hackeo, se tiene como base un concepto ampliamente trabajado por Maggio que es el de “didáctica en vivo”. Con este concepto se busca reconocer las tendencias culturales, comprenderlas e incluirlas para actualizar nuestras prácticas de enseñanza. Nuevamente, el foco está puesto en el tiempo debido a que se propone una alteración en las secuencias progresivas lineales de las clases al reconocer que existen múltiples caminos que pueden no ser secuenciales. Se vuelve en este capítulo a poner el ojo en las plataformas que utilizan nuestros estudiantes, se invita a comprender los fenómenos virales, habitar esos mundos para proponer una nueva forma de pensar las clases en donde la actividad sea el corazón de una propuesta colaborativa, flexible e inclusiva.

Por otra parte, en el capítulo 6 nombrado El hábitat, se recorren alternativas que buscan definir y construir ese nuevo hábitat surgido luego de la pandemia del COVID-19, dichos caminos se enlazan en -on demand-los vivos-el híbrido-el asincrónico y lo presencial. Sea cual sea el recorrido que se elija, si optamos por hacer pequeños saltos o un gran salto, lo que la autora busca es que con las posibilidades que nos ofrece la virtualización y las diversas plataformas tecnológicas, pensemos nuevas formas de planificar las clases y aprovecharlas para obtener mejores resultados en la enseñanza, no cerrarnos en un único camino, experimentar para poder construir un marco didáctico nuevo que no deje de lado nuestro tiempo presente y futuro.

La comunidad y El metaverso constituyen los últimos dos capítulos del libro en los que la autora realiza un recorrido sobre los distintos grupos que conforman la comunidad universitaria, esto es, docentes, estudiantes y los otros. Confluyen en ambos la mirada humana, base de la transformación requerida para generar ese salto hacia adelante que se propone en el libro. “Enseñamos desde nuestra humanidad y al hacerlo hay una posición política: reconocer a cada estudiante como sujeto, con sus derechos y con todo lo que trae a clase” (Maggio, 2022). Para que esto sea posible, hay que reinventar las prácticas docentes universitarias, romper estructuras consolidadas para ser contemporáneos e inclusivos, esto solo es posible si incluimos al otro en nuestra práctica cotidiana. Ahora bien, esta mirada humana está atravesada por el metaverso, el cual transforma el tiempo y el espacio físico de los cuales debemos apropiarnos para adecuarlos y anticiparnos a esta nueva realidad.

Por último, está Saltemos, en el cual la autora enuncia 15 principios que reconstruyen el recorrido del libro en el que se muestra lo necesario para realizar ese gran salto colectivo hacia adelante en la educación universitaria. No obstante, aquí no termina la experiencia del libro, puesto que el lector se

va a encontrar con la posibilidad de escuchar un podcast de la autora y un recurso descargable los que conforman una invitación, en palabras de Maggio “un portal abierto” a seguir construyendo colectivamente híbrida a través de las experiencias, pensamientos, reflexiones y vivencias de cada uno.

En definitiva, el trabajo de Maggio nos brinda una posibilidad de construir colectivamente nuevas prácticas docentes de una manera novedosa e innovadora. Esta propuesta de enseñanza constituye un aporte valioso y es recomendable, no solo para docentes universitarios sino para cualquier persona que esté atravesada por la docencia. Es un libro que resulta reparador para tantas personas que atreviéndose a ingresar en la universidad quedaron en el camino, de esta manera, la autora pone en nuestras manos el deber de generar una educación realmente inclusiva.

Referencias bibliográficas

Maggio, M. (2022). *Enseñar en la universidad que no vimos venir*. Tilde Editora. Recuperado de: <https://tildeeditora publica.la/reader/proximamente-hibrida-la-universidad-que-no-vimos-venir?location=eyJjaGFwdGVySHJlZiI6ImxlZ2FsLnhodG1sliwiY2ZpIjoilLzQvMi8yLzE6MCJ9>

RESEÑA: *Educación, Escuela y Democracia: Una reflexión colectiva a 30 años de la reforma de la Constitución Política de Colombia**

por Virginia Tano**

*

JORGE IGNACIO
SÁNCHEZ ORTEGA
(COMP). LIBRO DIGITAL,
FCSH, UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA. 2022.
DISPONIBLE EN:
[HTTPS://HDL.HANDLE.
NET/10495/30473](https://hdl.handle.net/10495/30473)

**

Universidad Nacional
del Comahue, Argentina.
virginiatano@gmail.com

En el ámbito de la educación colombiana y la reforma de la Constitución Política del año 1991, se resalta el reconocimiento de la diversidad y otredad en un marco de ampliación de derechos políticos y sociales. Revindicando el rol del Estado como garante de la educación como un derecho fundamental y un factor de cambio social en poblaciones históricamente excluidas.

Observar luego de 30 años de la reforma genera, en el ámbito académico de la Universidad de Antioquia, un debate y reflexión en torno a cómo se han aplicado dichas reformas, qué impactos sociales, políticos y económicos se observan en la realidad social educativa del país y sobre qué puntos todavía se debe seguir revisando. Hacer este análisis luego de la pandemia de COVID-19, permite al grupo de investigadores continuar reflexionando en torno a la educación como un derecho humano fundamental.

En este sentido, Jorge Ignacio Sánchez Ortega compila en *Educación, Escuela y Democracia: Una reflexión colectiva a 30 años de la reforma de la Constitución Política de Colombia*, un total de nueve ensayos, organizado en tres grandes bloques; Ciudadanos, pluralismo y diversidad, La educación: derecho o servicio, Pedagogía, legislación y libertad. Con el propósito de vislumbrar el impacto de la reforma en educación, en el primer bloque Ciudadanos, pluralismo y diversidad, se presentan tres ensayos. El primero de ellos: La educación para lo uniforme y la educación para lo múltiple en la Constitución Política de Colombia,

el autor Ossa Montoya realiza una historización de la educación colombiana en torno a los ideales uniformes, que apuestan por una educación liberal, donde prima el disciplinamiento y normalización de acuerdo a las demandas del Estado, mercado y sociedad. Esto, en oposición a una educación que apunta a lo múltiple, que favorezca currículum alternativos, desde la construcción de diversas cosmovisiones. El autor reflexiona acerca de la falta de coherencia entre el discurso legal y su materialización en el ámbito educativo, donde prima una educación para lo uniforme, generando una segregación cultural. Enfatiza en la necesidad de observar a la educación colombiana desde contextos multiculturales que demandan una pedagogía intercultural.

El segundo ensayo: El ideal pedagógico que habita en la Constitución Política de Colombia (o sobre los propósitos de formación que deberían atravesar nuestros diseños curriculares), las autoras Gonzales Agudelo y Duque Roldán reparan en los diversos artículos de la Constitución Política que describen las características del ciudadano a formar en la educación del país desde la diversidad étnica y cultural. Hace hincapié en el desarrollo completo y libre de la personalidad que involucra la formación integral desde la educación que debe garantizar el Estado. Para ello, se debe fundamentar la educación en concepciones pedagógicas (González, 2017) que brinden un desarrollo de la personalidad (Schiller, 2016) conjugando lo subjetivo con lo social para poder concretarlo a través del currículum.

En el tercer ensayo titulado Constitución, educación y prácticas democráticas en la universidad: fortalezas, desafíos y oportunidades, las autoras Echeverri Jiménez y Quiroz Posada vinculan la formación ciudadana y el ámbito universitario a través de la recolección de datos en el contexto de un proyecto de investigación. Remarcando la transversalidad en la reforma de la Constitución Política de 1991 y la educación universitaria para promulgar prácticas democráticas (Bobbio, 1984). Para ello, rescatan una serie de elementos de corte didáctico (UDEAG-D 1, zoom, 2020) que orienten a una educación ciudadana. Es decir, elementos que deberían estar presentes en la construcción de la democracia dentro del ámbito universitario; el diálogo entre docentes y estudiantes, acuerdos, diversos tipos de evaluaciones, pluralismo, participación, organización de espacios. Estos elementos permitían promover prácticas democráticas e igualitarias en la educación, remarcando la necesidad de llevarlas a la acción dentro del ámbito educativo para implementar, desde adentro, un sistema democrático.

En el segundo bloque del libro, La educación: derecho o servicio, se presenta el cuarto ensayo titulado: Un derecho humano fundamental, no un mérito ni

un servicio. El investigador Saldarriaga Vélez remarca a la educación como un derecho humano fundamental para todos y todas. Para ello, realiza una pequeña historización donde remarca las diferencias en dos grandes momentos; el primero en 1886 cuando la escuela era católica, liberal y conservadora, que diferenciaba a la escuela privada (sectores más poderosos) de la escuela pública (sectores más pobres). Un segundo momento, a partir de la reforma educativa de 1991 cuando la educación es reconocida como un derecho y remarca al Estado la obligatoriedad de formar ciudadanos/as. Enmarcada la misma como una garantía de los derechos humanos fundamentales acorde a los tratados internacionales, que no solo brinde el derecho a la educación, sino el derecho en la educación y en la escuela. Fomentaba a la escuela y a la educación hacia un ámbito democrático representativo y participado, que todavía hoy sigue en construcción desde la reforma de 1991.

En el quinto ensayo, Educación al servicio de la calidad: deterioro de un derecho humano fundamental, el autor Jaramillo Roldán enfatiza en la situación que atraviesa la educación colombiana desde finales del siglo XX hasta la actualidad. Plantea una utopía posible en el ámbito educativo y remarca que desde la instauración del modelo neoliberal, la relación entre la educación y la sociedad ha sido preponderada por la calidad, como un aspecto negativo que impone lo privado sobre lo público y el servicio sobre el derecho. Contraponiendo lo que sucede en la realidad del ámbito educativo, que se aleja del concepto de educación planteado en la Constitución política para seguir reflexionando sobre la importancia de una educación en pro de la humanización con perspectiva comunitaria (Vásquez, 2007).

El sexto ensayo, La educación como derecho fundamental, bien público y habilitante de otros derechos, el investigador Batista Jiménez brinda una reflexión sobre la implementación de la reforma de la Constitución política de 1991. Para ello, retoma la constitución de 1886 y sus características centralista, hispánica y confesional (Olano, 2019) generando un gran cambio por la sustitución de 1991 por las demandas y reclamos sociales juveniles. A partir de esta última, se remarca un estado social de derecho que propicia un conjunto de derechos para la población colombiana e instaura a la educación como un derecho fundamental y un bien público. Pese a ello, a lo largo del ensayo, el autor da cuenta de que dicho estado social ha sido capturado por intereses particulares de los gobiernos de turno, que ha ocasionado una reducción de las responsabilidades del Estado (Sierra). Se hace énfasis en el derecho a la educación que no se cumple en su plenitud ya que hoy, después de 30 años de aplicar la reforma, se observan carencias, ya que el Estado y sus funcionarios

han sido débiles para garantizar el derecho pleno a la educación y fomentar una educación ciudadana.

En el séptimo ensayo, *Un hijo huérfano de la Constitución Política: el derecho a la educación (o ¿Por qué Pristiris no puede ir a la escuela?)*, el autor Vélez Sánchez enfatiza en la situación actual de la educación en Colombia pospandemia. A partir del caso particular de un niño, explica la situación del país, en la cual muchos jóvenes, niño/as quedan por fuera del sistema escolar educativo, principalmente quienes pertenecen a sectores sociales vulnerables. Estos últimos son privados de sus derechos humanos esenciales, como por ejemplo el derecho a educación, del que deberían gozar según la última reforma constitucional. Si bien la reforma de 1991 marcó un momento esperanzador en cuanto a los derechos humanos, la educación sigue siendo huérfana en dos aspectos: la responsabilidad evadida de los gobiernos y la implementación de políticas que favorecen una lógica de mercado, que homogenizan el currículo y fomenta la desigualdad. Ambas estrategias vulneran el derecho a la educación y permiten observar, desde la pandemia, las deficiencias del sistema.

En el tercer y último bloque, *Pedagogía, legislación y libertad*, se encuentra el octavo ensayo: *Enfoques pedagógicos, calidad de la educación y desarrollo integral. Pedagogías lancasterianas en la Constitución de 1821 y constructivismo moderno en la legislación derivada de la Constitución de 1991*. El autor Restrepo Gómez realiza una comparación de los métodos de enseñanza desde 1821 hasta la reforma de 1991. Plantea dos metodologías que han dejado sus huellas. Por un lado, la metodología lancasteriana implementada desde el siglo XIX y XX que responde a una lógica expositiva, de clase magistral, en la que el docente genera conocimientos y el estudiante es un mero receptor. Por otro lado, la metodología basada en el constructivismo que plantea la interacción dentro del aula entre docentes y estudiantes y basa sus aprendizajes en problemas sociales relevantes. Para esta última, que se ha implementado desde la reforma de 1991, se enfoca en la formación permanente del docente (de los diversos niveles educativos) en una pedagogía de las preguntas y problemas desde múltiples enfoques.

En el noveno ensayo titulado *La educación entre la regulación legal y los actos de libertad de los maestros*, el autor Martínez Boom reflexiona sobre los aportes de la Constitución de 1991 que enmarca a la educación como una cuestión pública dentro de una democracia creativa. Se propone en este ensayo, a modo de cierre, tomar la reforma como un punto de inflexión, a través de grandes sectores que se han movilizad y las voces que se han escuchado, para no fijarse solamente si se cumplió o no, sino enfatizar en la gran movilización

social que generó. Centraliza el impacto de dicha reforma en la educación, el reconocimiento de un derecho, el proceso de secularización que atravesó y el rol de los y las educadoras desde la diversidad, que permiten comprender a la educación como un acto político, que atraviesa cambios constantemente.

Leer Educación, Escuela y Democracia: Una reflexión colectiva a 30 años de la reforma de la Constitución Política de Colombia permite comprender los desafíos que atraviesa la educación colombiana desde la aplicación de la reforma constitucional.

VI. ACERCA DE RESEÑAS

Acerca de RESEÑAS de Enseñanza de la Historia

RESEÑAS de Enseñanza de la Historia de APEHUN (Asociación de Profesores Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales) es una publicación con 20 años de vigencia ininterrumpida, indexada por Latindex.

Recibe artículos durante todo el año.

Los artículos recibidos son sometidos a referato, doble-ciego, con evaluadores y evaluadoras de universidades nacionales y extranjeras.

Nuestra revista tiene como objetivos:

- Dar a publicidad trabajos de alta calidad científica y originalidad sobre el estado de la investigación y los avances logrados en la enseñanza de la historia, en Argentina, Latinoamérica y en los otros países del mundo.
- Promover intercambios de investigaciones, experiencias e informaciones entre docentes-investigadores e instituciones, para reflexionar críticamente sobre los fundamentos y sentidos formativos de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales.

En 2023 se publicarán los siguientes DOSSIER:

1. Las prácticas de la enseñanza de la historia en la formación inicial: planes y propuesta de formación, relaciones entre las instituciones, los lugares de la enseñanza. Coordinado por VÍCTOR SALTO (UNCo) y ANA MARÍA CUDMANI (UNT)

La recepción de artículos Cierra: 30 de marzo 2023

2. Investigación en didáctica de la historia: objetivos, perspectivas teóricas y metodológicas, los temas y problemas de la investigación. Coordinado por MARÍA CELESTE CERDÁ (UNC)

La recepción de artículos Cierra: 30 de septiembre 2023

Acerca de RESEÑAS de Enseñanza de la Historia

Las consultas o envíos de las colaboraciones podrán hacerse el email resenas.apehun@gmail.com.

Toda la información sobre publicaciones y normas editoriales, podrán consultarse aquí: <https://revele.uncoma.edu.ar>

Consejo Editorial

