

DIAGONAL AL ESTE

Ensayos

- > La didáctica en la virtualidad: reflexiones acerca de la enseñanza en la universidad.
- > Poniendo el foco en la evaluación para orientar las prácticas evaluativas en tiempos de pandemia.
- > Relación Estado, Escuela y Sociedad después del Coronavirus.

Investigación

- > Observatorio de Educación.
- > Nuevos desafíos para los modelos universitarios de enseñanza.

Experiencias

- > Escuela y Cárcel: espacios en tensión.
- > Lo imposible de la imagen.

10



UNIVERSIDAD
DEL ESTE
LA PLATA



Autoridades

CONSEJO DE ADMINISTRACIÓN

Presidente
Ing. Carlos Enrique Orazi

RECTORADO

Rectora
Dra. María de las Mercedes Reitano

Vice-Rector
Lic. Bruno Alejandro Díaz

SECRETARÍA ACADÉMICA

Secretaria Académica
Mg. Silvia von Kluges

SECRETARÍA DE EXTENSIÓN E INVESTIGACIÓN

Secretario de Extensión e Investigación
Dr. Luis Sujatovich

DECANATO DE LAS FACULTADES

Facultad de Ciencias Humanas
Dra. Ana María Dorato

Facultad de Ciencias Económicas
Lic. Paula Boero

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Dr. Ricardo Germán Rincón

Facultad de Diseño y Comunicación
Lic. Hugo A. Gariglio

Normas Para Los Autores

Requisitos de presentación:

- Los artículos originales correspondientes a ensayos y estados del conocimiento, deben tener una extensión entre 35.000 y 40.000 caracteres, incluyendo notas, espacios, referencias bibliográficas, tablas y gráficos. (aproximadamente 10 páginas en tamaño A4)

La tipografía: Arial, tamaño 11, interlineado 1,5. Idioma: Castellano. Las ilustraciones, gráficos o esquemas en Anexos al final del artículo.

Los archivos en extensión, .docs o similar.

- Las reseñas de Jornadas, congresos y/o eventos y cartas al editor deben tener una extensión de 8.500 a 9.500 caracteres con espacios incluidos y estar escritas en castellano, respetando tipografía definida.

Deben enviarse dos (2) archivos en versión electrónica:

- Un primer archivo con el Título del trabajo, sin nombre de autor/es
- Un segundo archivo incluyendo título y nombre de autor/ autores, con los siguientes datos: Dirección de correo electrónico, breve CV (títulos académicos, pertenencia institucional, cargo que ocupa en docencia e investigación, publicaciones)
- Los trabajos y la bibliografía según normas de la APA.

Los trabajos deben remitirse a revista@ude.edu.ar

Página de la Revista: <http://www.ude.edu.ar>

Los artículos firmados no reflejan la opinión de los Editores.

Todos los derechos reservados. Se autoriza la reproducción parcial del contenido citando la fuente y respetando las normas del derecho de autor.

Registro Nacional de la Propiedad Intelectual

Nº Registro: (en trámite)

Nuestra revista da prioridad a las contribuciones originales sobre Educación, sin dejar de lado otras contribuciones de todas las Facultades de la Universidad del Este, agradeciendo los artículos recibidos, así como el trabajo de los editores, los evaluadores y el equipo editorial.

*En esta edición N° 10 de **Diagonal al Este** hemos tratado de mantener los estándares de la revista, teniendo en cuenta que muchos evaluadores, editores e integrantes del equipo editorial, abordan su tarea con una carga superior en la situación de emergencia, ya sea en relación con su trabajo o con su actividad de docentes, de investigación y familiares.*

*En mi carácter de editora, no puedo dejar de analizar esta situación tan compleja que afecta a toda la sociedad en su conjunto y en particular a nuestros docentes y colaboradores, entendiendo que la revista no puede ser un actor pasivo en estas circunstancias y es por ello que valoro el espíritu constructivo y el esfuerzo desinteresado y voluntario de cada uno para llevar adelante este proyecto. Especialmente un reconocimiento a todos los docentes de nuestra Universidad y de todo el país por hacer que las clases se desarrollen del mejor modo posible y que todos los alumnos puedan contar con esa “**gente tan necesaria**”. Es por eso que quiero compartir con todos ustedes las palabras de uno de nuestros grandes poetas argentinos que me ha honrado con su amistad:*

Gente tan necesaria

*“Hay gente que con solo decir una palabra
enciende la ilusión y los rosales,
que con sólo sonreír entre los ojos
nos invita a viajar por otras zonas,
nos hace recorrer toda la magia.
Hay gente, que con solo dar la mano
rompe la soledad, pone la mesa,
sirve el puchero, coloca las guirnaldas.
Que con solo empuñar una guitarra
hace una sinfonía de entrecasa.
Hay gente que con solo abrir la boca
llega hasta todos los límites del alma,
alimenta una flor, inventa sueños,
hace cantar el vino en las tinajas
y se queda después, como si nada.
Y uno se va de novio con la vida
desterrando una muerte solitaria,
pues sabe, que a la vuelta de la esquina,
hay gente que es así, tan necesaria.”*

*Hamlet Lima Quintana
(1923-2002)*

¡Gracias!

*Dra. Ana María Dorato
Editora*

SUMARIO

Ensayos

12. La didáctica en la virtualidad: reflexiones acerca de la enseñanza en la universidad.

16. Poniendo el foco en la evaluación para orientar las prácticas evaluativas en tiempos de pandemia.

24. Relación Estado, Escuela y Sociedad después del Coronavirus.

Investigación

28. Observatorio de Educación.

30. Nuevos desafíos para los modelos universitarios de enseñanza.

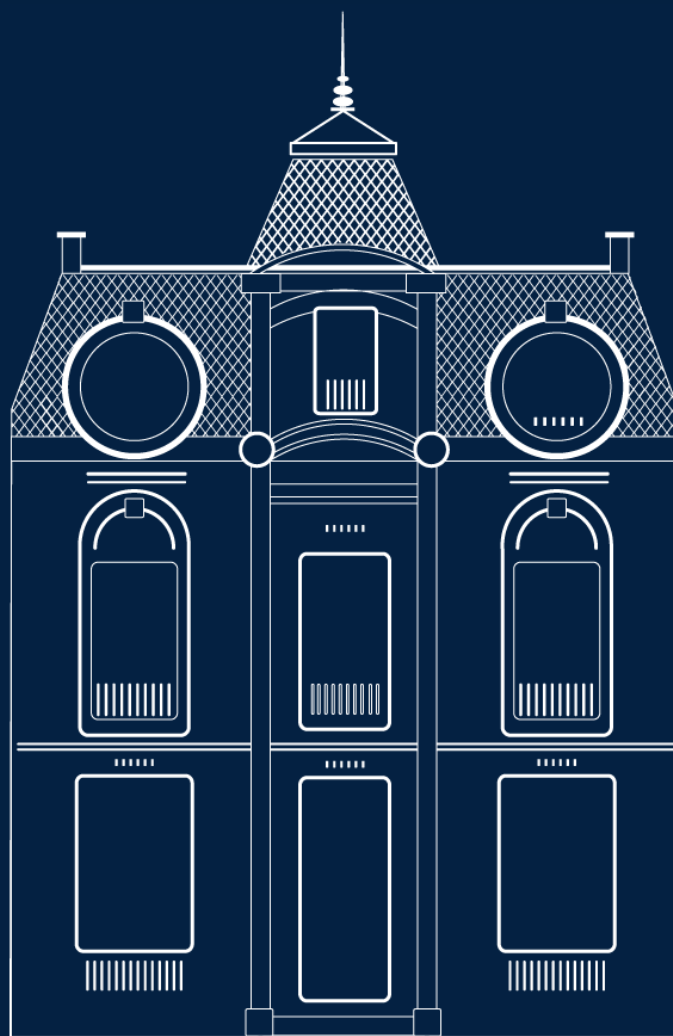
Experiencias

34. Escuela y Cárcel: espacios en tensión.

42. Lo imposible de la imagen.



Los artículos firmados expresan exclusivamente la opinión de sus autores.
El lector está invitado a opinar sobre los artículos publicados y a hacer llegar sus contribuciones a
revista@ude.edu.ar



RECTORADO

Palacio Gibert, Diagonal 80 N° 723 (B1900CCE)
La Plata, Buenos Aires, Argentina
Teléfonos: (54 221) 422-4636 / 423-1692

La didáctica en la virtualidad: reflexiones acerca de la enseñanza en la universidad

Mg. Mónica Gabriela Dorato



INTRODUCCIÓN

La Universidad del Este presenta propuestas virtuales en diferentes espacios de formación, como así también carreras de grado con modalidad presencial en las que viene trabajando con la finalidad de aportar a la formación de calidad y a la construcción de conocimientos en áreas específicas.

En el marco de la pandemia del COVID-19, que ha llevado al Estado a tomar medidas de aislamiento social, preventivo y obligatorio con establecimiento del distanciamiento social, la Universidad del Este ha realizado adaptaciones de propuestas curriculares, sumando e instrumentando carreras de Grado a la instancia virtual para hacer posible la continuidad de la Formación de los estudiantes.

La virtualidad ha cobrado un papel de protagonismo central en la vida de la Universidad y de las Facultades, como es el caso de la Facultad de Ciencias Humanas y sus ofertas de Formación en Profesorado Universitario, la Licenciatura en Gestión Educativa, Diplomaturas y Tramos Pedagógicos de Capacitación, Licenciatura en Seguridad e Higiene y Control Ambiental.

La situación planteada nos hace reflexionar acerca de los desafíos de estos tiempos y sostener que aquello que se nos presenta como complejo nos permite la búsqueda de estrategias para sortear obstáculos. La incertidumbre nos plantea desafíos, salirnos de las certezas o de las zonas conocidas para incorporarnos en un nuevo mundo, un mundo cambiante, dinámico que nos obliga a nuevos planteos y replanteos acerca de lo superfluo y lo ineludible.

En los últimos años se ha intensificado el uso cotidiano de las redes sociales, se ha duplicado el acceso y, particularmente, las instituciones educativas de nivel superior han ampliado los recursos disponibles en materia de virtualidad. Desde la formación profesional se necesita desarrollar competencias académicas y de intervención con capacidad de aprender y aplicar nuevas perspectivas. Es desde aquí, que el desafío permanente de la Universidad del Este como organización educativa aborda estas miradas en la formación, posicionándolas como estratégicas según las exigencias y los imprevistos de los contextos de actuación.

En este marco, fortalecemos nuestros propósitos de Formación de profesionales del campo educativo, generando en los estudiantes la reflexión acerca de

la importancia del rol social que nos corresponde y promoviendo en ellos la necesidad de la formación continua.

Compartiremos con ustedes algunas reflexiones acerca de la enseñanza en espacios virtuales.

LA DIDÁCTICA Y LA VIRTUALIDAD

Podríamos mencionar diferentes miradas que implican diversidad de posturas teóricas y prácticas acerca de la Didáctica. En esta oportunidad, planteamos formas de abordar el campo de la didáctica y la virtualidad, sus relaciones en sus entornos virtuales en un marco social histórico y político donde estas prácticas cobran un papel fundamental en la enseñanza.

Desde la etimología de la palabra Didáctica mencionamos sus vinculaciones con la pedagogía (Del gr. παιδαγωγία), ciencia que se ocupa de la educación y de la enseñanza en general, lo que enseña y educa por doctrina o ejemplos y didáctico, ca. (Del gr. διδακτικός), perteneciente o relativo a la enseñanza. Las autoras Berisso, D y Dorato M (2017) definen a la **Didáctica** como:

Una disciplina de naturaleza-pedagógica, orientada por las finalidades educativas y comprometida con las prácticas de la enseñanza, por tanto portadora de una intención que lleva a la comprensión de la práctica de enseñanza y la transformación permanente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

(p:4)

Se la vincula a las ciencias sociales tal cual expresa Camilloni (2007); la autora refiere que la disciplina se compromete con proyectos sociales y con la instalación y el desarrollo de los valores de la humanidad en cada uno de los alumnos, siendo la enseñanza una acción social de intervención.

A partir de su objeto de estudio, realiza desarrollos teóricos y prácticos sobre la acción de enseñar, nos aporta elementos de análisis para interpretar lo que acontece en una relación dialéctica entre los estudiantes, los saberes y el contexto de actuación profesional.

La didáctica a nivel universitario tiene por intención generar nuevos procesos de aprendizaje, y particularmente en los entornos virtuales es necesaria la predisposición de los estudiantes para construir nuevos saberes que ponen en juego operaciones del pensamiento asociativas, exploratorias, interpretativas, que llevan a establecer comparaciones, integrar saberes, contextualizarlos. Es decir, procesos que involucran a los estudiantes en su propio aprendizaje apelando a la multiplicidad de recursos que se le presentan, algunos disponibles intencionalmente, como son los soportes teóricos que aporta el profesor y otros, los que el estudiante bucea desde su propia iniciativa a través de la información criteriosa, que selecciona vinculando este interés a las temáticas que se le presentan.



La didáctica pone a disposición estrategias y crea un sistema de enseñanza que orienta a los estudiantes para propiciar la adquisición de aprendizajes significativos, que dan paso a nuevos significados, en palabras de Ausubel: “la esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustanciales [...] con lo que el alumno ya sabe, señaladamente algún aspecto esencial de su estructura de conocimientos, una imagen, un símbolo ya con significado, un contexto o una proposición” (Ausubel, 1981:56).

Desde esta visión, a las clases virtuales las podemos describir como un campo específicamente Pedagógico que incorpora a la disciplina Didáctica en sus dimensiones de enseñanza, currículum y evaluación, con los aportes teóricos y prácticos para organización, desarrollo e implementación de las propuestas virtuales.

Seleccionando, de este modo, estrategias adecuadas para un espacio interactivo de encuentro entre el profesor y los estudiantes, en reciprocidad con las finalidades Pedagógicas planeadas y en base a los lineamientos pautados, se organiza el conocimiento a ser enseñado desde la visión teórica que sustenta dicha propuesta y las metas proyectivas del trabajo virtual.

Para la organización de la virtualidad, en primer lugar es indispensable la construcción de acuerdos de unificación sobre las propuestas didácticas que se elaboran.

En el trabajo a través del uso del campus de los estudiantes permite arribar a reflexiones, dudas, explicaciones sobre el contenido para cumplimentar los trabajos solicitados por los profesores. Podríamos mencionar, en líneas generales, que la virtualidad requiere, como aludimos anteriormente, instancias de acompañamiento sobre el uso y la necesaria organización de las tareas que se presentan. El desempeño de los profesores es muy importante como el del coordinador para vehiculizar los inconvenientes conjuntamente con el equipo del aula virtual.

Cuando se presentan debilidades en torno al uso por parte de los estudiantes muchas veces se asocia a la poca experiencia de cumplimentar espacios de actualización o formación en línea, en estos casos se requiere de una enseñanza específica para el acceso y uso del campus, y luego realizar un acompañamiento desde el aula virtual.

En nuestro caso específico de la Facultad de Ciencias Humanas, una gran parte de la matrícula está situada geográficamente en diferentes distritos de la Provincia de Buenos Aires y éste es un factor también a considerar por la posibilidad que brinda la virtualidad.

RESPUESTAS COLABORATIVAS DE LOS PROFESORES

Es fundamental el trabajo en equipo focalizado en los objetivos de la formación con la finalidad de lograr el Proyecto educativo virtual coherente para coordinar y enlazar todas las partes que lo constituyen. En esto juega un papel fundamental la comunicación, la coordinación y la fortaleza de los equipos de trabajo, de la coordinación de carreras y la presencia permanente de la conducción principal: Decanato, coordinación de la Facultad de Ciencias Humanas y su equipo, sumado a otras áreas de la Universidad que cumplen un rol fundamental.

LA EVALUACIÓN EN LOS AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE

La evaluación de los aprendizajes es un componente importante del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es propio al sujeto de aprendizaje y se ve representado a través de una calificación emitida por un juicio de valor que realiza el profesor.

Mencionamos que la evaluación cobra significatividad para el estudiante, en tanto puede corroborar lo aprendido. Para los profesores, a partir de la observación y el análisis, constatar el desempeño de nuestros estudiantes respecto de sus logros, posibilidades y necesidades de aprendizaje para interpretarlas, realizar ajustes del proceso, considerando sus particularidades.



Sobre la base de lo establecido, apelando a diferentes estrategias se van tomando decisiones que deben ser significativas a los fines de los nuevos aprendizajes.

La visión de la evaluación en los entornos virtuales se tiene que presentar como un intercambio entre el alumno y el profesor de manera interactiva, es “continua”, creando espacios para ello con la finalidad de fortalecer los aprendizajes y reorientar sobre dudas o inquietudes que puedan presentarse.

De este modo, los materiales de apoyo, por ejemplo, que sugiere el profesor y sube al aula virtual, ofician de soporte para acompañar y direccionar aspectos a profundizar de la bibliografía. Está en vinculación con una intención Pedagógica que fortalece desde el punto de vista didáctico la evaluación continua para el logro de los aprendizajes.

Como estrategia que pueda aportar a la evaluación continua es la utilización del espacio de los foros de discusión, como espacios de intercambio, debate, concertación y de consenso, esperando que se generen nuevos conocimientos. Es en esta instancia fundamental el rol del profesor como orientador del debate. Siempre desde una relación dialógica. Favorecer durante el proceso de enseñanza y aprendizaje el diálogo garantiza la construcción de saberes y la pregunta adquiere un lugar nodal, es el núcleo del proceso dialógico, ya que preguntar involucra al pensar.

El proceso de evaluación, implica preguntas claves que se realiza el profesor anticipadamente en función de los contenidos significativos de aprendizaje que sus estudiantes tendrán que alcanzar. Desde allí la vinculación con los objetivos y propósitos establecidos en cada una de la materias y las articulaciones posibles de conocimientos con otras que componen el plan.

Todas estas son acciones y actividades que se desarrollan con el propósito de acompañar y orientadas a comprender sistemáticamente los aprendizajes de los estudiantes. Proceso que implica la definición de instrumentos pertinentes para la recolección sistemática de las producciones de los alumnos en el

campus y que el profesor lo pueda descargar para su evaluación en el caso de las producciones escritas, que se solicitan a fin de determinar si se alcanza el logro de los resultados de aprendizaje enunciados en los programas de cada materia.

Para ello es necesario preguntarse:

- > ¿Qué evaluamos?
- > ¿Cuándo evaluamos?
- > ¿Quiénes evalúan?
- > ¿Cómo evaluamos?

Cada una de la preguntas responde a dimensiones de análisis diferentes, algunas están resueltas desde el proyecto y otras son a consensuar. Luego, sobre la base de los criterios evaluativos que están dados y los a construir, se realiza el proceso evaluativo.

Cuando nos preguntamos sobre **qué** evaluamos se alude, en primer término, al aprendizaje logrado por el estudiante, pero podría considerarse también el uso, la participación en el campus, en el foro, etcétera.

Para referirnos al proceso de formación en su totalidad, es prioridad que los criterios evaluativos los elaboren los profesores y al mismo tiempo sean consensuados con el equipo, incluyendo de este modo, criterios comunes y otros diferenciados según las características de las materias.

La pregunta por el **cuándo evaluar** refiere a diferentes instancias que están fijadas por el proyecto y la calendarización realizada por la coordinación según corresponda al ciclo lectivo y cohorte de estudiantes. Se planifican tiempos que pueden considerarse al inicio para contar con los saberes que son necesarios para abordar la materia, y constatar si hay que reforzarlos, una evaluación de proceso acerca de los conocimientos adquiridos y la final o integradora de los conocimientos alcanzados.

Al referirnos al **quiénes evalúan y cómo evaluar**, ambas dimensiones se complementan, en algunos casos como opción de cada materia. Sabemos que el

profesor que tiene a su cargo el grupo será el principal evaluador, pero también se puede trabajar con otras estrategias de evaluación que implican a los estudiantes en el proceso. El cómo evaluar pone en juego diferentes estrategias evaluativas elaboradas por los profesores.

Responder a preguntas claves sobre el proceso evaluativo nos permite una organización de sus elementos para alcanzar los propósitos establecidos. Desde este desarrollo, fortalecemos la idea acerca de la importancia que reviste el diseño de evaluación desde su elaboración hasta su aplicación.

Para seguir pensando

Podemos mencionar que las estrategias que se construyan nos ayudan a definir acciones adecuadas de enseñanza para alcanzar los propósitos que como Institución Universitaria proponemos; delinear en gran parte nuestro plan de acción de enseñanza sobre las alternativas virtuales para contribuir a la formación de profesionales actualizados que desarrollen interés por la indagación científica, creando habilidades para el trabajo con las nuevas tecnologías en escenarios que se nos presentan cada vez más complejos y, como mencionamos en la introducción del texto, son desafíos que involucran reflexividad, crear conciencia y la necesidad del trabajo colaborativo.

Bibliografía

Ausubel, D. (1981) Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México D.F., México. Editorial Trillas.

Berisso, D y Dorato, M (2017) Aproximaciones y reflexiones acerca de la Didáctica. Cap. 1 en Gayol M. La Educación Física en la educación secundaria. Buenos Aires. Prometeo.

Camillioni, A. (2007). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Temas de Educación. Barcelona: Paidós, MEC

Poniendo el foco en la evaluación para orientar las prácticas evaluativas en tiempos de pandemia

Dra. Ana María Dorato, Decana de la FCH - UDE,
Docente- Investigadora-Especialista en Currículum y Evaluación



A MODO DE INTRODUCCIÓN

La concepción de la evaluación como proceso sistemático, continuo y comprensivo, que tiene como finalidad describir, valorar y reorientar hacia la mejora, la acción de los actores que operan en el ámbito de una realidad educativa específica, constituye el eje del presente artículo. Basar la evaluación en una suerte de responsabilidad moral, como sostiene House (1994) se hace necesario para que las reflexiones sobre su justicia, veracidad e incluso su belleza, configuren su práctica. Se abordan por lo tanto en este artículo, concepciones de evaluación, evaluación de aprendizajes, la concepción de la evaluación auténtica y, finalmente, la diversidad de instrumentos que pueden ser considerados para repensar el escenario de nuestras prácticas evaluativas atendiendo a los límites y posibilidades de la realidad en la que nos encontramos en el contexto de la pandemia, que nos ha obligado a reaccionar en un tiempo acotado, modificando las modalidades de las clases presenciales a clases virtuales en las que la evaluación debe ser planificada atendiendo a las particularidades de esa modalidad.

ACERCA DE LA EVALUACIÓN: UNA BREVE REVISIÓN

En las últimas décadas del siglo veinte se realizaron esfuerzos notables por aclarar el significado y el sentido de la evaluación educacional, considerando el conocimiento acumulado al respecto en el contexto del desarrollo de la disciplina. Tales aclaraciones conceptuales han girado preferentemente en relación a la definición de evaluación, sus funciones, los objetos de evaluación, las variables que pueden ser evaluadas, los criterios a ser utilizados, las audiencias que pueden ser atendidas, los procesos de diseño, los métodos de indagación, los requerimientos de competencias del evaluador y los estándares que pueden ser utilizados para juzgar el valor y el mérito en una evaluación (Popham, 1971; Stufflebeam, 1972; Worthens y Sanders, 1973; Nevo, 1981). Si bien la intención en este trabajo no es realizar un amplio recorrido histórico de la evaluación, se considera importante rescatar algunos aspectos claves para comprender la evolución del concepto y los problemas del campo de la evaluación.

El concepto de evaluación se empleó desde la edad antigua como la valoración y diferenciación de los individuos. En esa época los profesores utilizaban referentes implícitos, sin una teoría explícita de evaluación para determinar los logros instruccionales de sus aprendices. Dubois (1970) y Coffman (1971) citan procedimientos empleados en la China imperial, hace más de tres mil años, para seleccionar a los altos funcionarios. Otros autores como Sundberg (1977) hablan de pasajes evaluadores en la Biblia, mientras Blanco (1994) se refiere a los exámenes de los profesores griegos y romanos.

Es así que se pueden señalar algunos períodos que marcan cambios conceptuales en evaluación, estableciendo hasta 1990, el período conocido como “de Reformas”, en el que se concibe a la evaluación como *juicio profesional*, idea que estuvo presente en las reformas educacionales de Europa y Estados Unidos, llevadas a cabo con anterioridad a la fecha señalada, y que se produjeron como consecuencia de la Revolución Industrial y como resultado del trabajo realizado por las comisiones que se organizaron para evaluar el progreso escolar de los alumnos en Inglaterra y en Estados Unidos. Como aspectos relevantes de este período se pueden considerar, el reemplazo de los exámenes orales por los exámenes escritos, con mayor credibilidad social, y en el plano de la evaluación de programas, la primera evaluación formal en varios distritos escolares de Estados Unidos en 1898 y el inicio de un gran movimiento de acreditación institucional del progreso académico.

El concepto de evaluación como medición, dio origen a un nuevo período denominado de Eficiencia y Testing, comprendido entre los años 1900-1930, caracterizado por el desarrollo de tests estandarizados destinados a determinar fallas en el sistema y en los desempeños del sistema en relación a los requerimientos sociales, pero sin repercusión en la esfera escolar; comenzaron a utilizarse entonces indicadores como gasto, deserción, tasa de promoción en la determinación de la efectividad del sistema escolar (Worthens y Sanders, 1977). Más adelante, entre 1930 y 1945, se dio un nuevo impulso a la evalua-

ción, siendo Tyler el representante de este período, en el que se consideró a la evaluación como logro de objetivos, y la educación se proyectó como un proceso sistemático que pretendía producir cambios en la conducta de los alumnos, a través de la instrucción. Para Tyler la referencia de la evaluación se encontraba en los objetivos preestablecidos.

Conviene señalar que esta conceptualización de la evaluación, si bien los consideraba, no agotaba su función en el logro de los objetivos propuestos en el currículum, sino que adquiría una perspectiva más dinámica ya que “servía también para informar sobre la eficacia del programa educativo y para el perfeccionamiento continuo del docente” (Mateo, 2000). Se entendió también como la validación de las “hipótesis sobre las cuales opera una institución educativa”. La metodología desarrollada por Tyler borró las fronteras entre evaluación y desarrollo. Educar era cambiar los patrones de conducta de los estudiantes; de donde se derivaba que el currículum podía ser construido a través de la especificación de conductas deseables.



En 1949, el mismo autor cambió el foco de la evaluación de las habilidades de los individuos al diseño del currículum. La evaluación dejó de ser una tecnología para discriminar entre individuos y se convirtió en un medio para conocer el grado en que las intenciones del currículum se alcanzaban en la práctica. La evaluación era “esencialmente el proceso de determinar en qué medida los objetivos educativos eran logrados por el programa del currículum y la enseñanza”. Sin embargo, Tyler no rechazaba los exámenes; éstos eran también medios para estimar si se habían alcanzado los objetivos del currículum.

La mayor parte de la primera obra de Tyler se refirió al aula y a lo que los maestros individualmente podían hacer. Aunque originalmente se desarrolló en el contexto del mejoramiento de cursos universitarios, fue extendido a las escuelas. En éstas, su trabajo pretendía destacar la importancia de las iniciativas locales y la participación de los maestros en la construcción de un currículum basado en las necesidades de la comunidad.

Los últimos años de la década de 1940 y toda la década de 1950, fueron años para olvidar la guerra y disfrutar de la paz en Estados Unidos. Sin embargo, no fue un período próspero y estuvo signado por profundos prejuicios raciales y de segregación que gran parte de la población parecía no reconocer. Se produjo una expansión de ofertas educacionales, pero en el campo de la evaluación se produjo un retraso de aspectos técnicos, aunque hubo un considerable desarrollo de instrumentos y estrategias aplicables a los distintos métodos evaluativos.

La época de **la inocencia**, como se denominó a este período, comprendido entre 1946 y 1957, Stufflebeam y Shinkfield (2005: 36) también la llaman la época de la irresponsabilidad social, puesto que según ellos existía una amplia complacencia a la hora de enjuiciar los graves problemas de la sociedad americana de los años cuarenta y cincuenta, fundamentalmente como ya se señaló, pobreza y racismo; se pensaba que los programas sociales solucionarían de manera directa las necesidades existentes y aunque se recopilaba información, se describían



las acciones públicas realizadas y se medían los resultados, no se realizaban recomendaciones para la mejora de los programas.

Este período terminó bruscamente con el auge de las evaluaciones de proyectos curriculares a gran escala, a finales de los 50 y principio de los 60, en el que comienza el período conocido como de **expansión**, que se caracterizó por el cuestionamiento del sistema educacional y se enlazó el quehacer evaluativo al desarrollo de nuevos currículos, cuestionándose también la utilidad de los cuatro enfoques evaluativos existentes hasta ese momento. Aparecieron nuevos esfuerzos de conceptualización en evaluación con los trabajos de Cronbach (1963), Provus (1969), Eisner (1967), Popham (1971). Cada uno de estos teóricos realizó considerables aportes teóricos que posibilitaron un mayor esclarecimiento del concepto y funciones de la evaluación.

A partir de 1973, comenzó el surgimiento de progra-

mas de formación de evaluadores, con un definido carácter profesional motivo por el cual este período es denominado del **Profesionalismo**: la evaluación se concibió como un proceso de determinación del valor de un sistema, programa, producto o procedimiento educativo, que incluye la obtención de informaciones y la definición de criterios para juzgar su valor. Al respecto, House (1993) considera que la evaluación es uno de los desarrollos de las sociedades capitalistas avanzadas como intento de buscar una nueva autoridad, la de la ciencia y la de la investigación social para legitimar e informar las acciones de gobierno.

Se puede señalar también, que en este período se estableció una diferenciación más clara entre investigación y evaluación, coexistiendo una variedad de enfoques y modelos evaluativos, produciéndose una complementación de enfoques paradigmáticos positivistas –cuantitativos y naturalistas-cualitativos

(Worthen y Sanders: 1973). Tras su generalización en Estados Unidos, el uso de la evaluación se extendió a Canadá, y posteriormente al resto del mundo: Inglaterra, norte de Europa, Australia, España, América Latina y Asia.

El paradigma llamado naturalista por Guba y Lincoln (1989) implicó un cambio ontológico, epistemológico y metodológico en el campo de la evaluación. El cambio de concepción de la realidad y de la relación entre el sujeto y el conocimiento, produjo un nuevo concepto de la relación que se establece entre el evaluador y la realidad y esto llevó a recuperar el sentido de la evaluación (Alcazar, Fernández y Sola, 2012).

No obstante, las transformaciones que se fueron dando en el campo teórico, no se ven reflejadas aún en las prácticas de la evaluación cuando se identifican las dificultades para diferenciar la evaluación formativa de la evaluación final, o cuando se confunde calificación con evaluación.

DE LA EVALUACIÓN EN GENERAL A LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN PARTICULAR

La evaluación de los aprendizajes es un campo que ha sido y aún es muy estudiado. Es así que existe variada literatura sobre aspectos teóricos de esta temática, tales como las características acerca de cómo evaluar y de su historia. También existen trabajos con referencia a aspectos técnicos, modelos evaluativos e instrumentos de evaluación (Popham, 1980; Scheerens, 2003), estudios sobre la evaluación como herramienta para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje (Santos Guerra, 2000), otros estudios acerca de cómo debe ser la evaluación en el marco de mejora de la escuela (Stoll y Fink, 1999), algunos que promueven la utilización de instrumentos alternativos, como lo es el caso de los portafolios (Klenowski, 2002), o propuestas para la evaluación escrita en el nivel superior (Carlino, 2002), entre otros.

Es necesario remarcar que el proceso evaluativo no está al margen de ideologías, de los valores socioculturales, de las creencias y de los sentimientos de los sujetos y su individualidad. En esta línea de significados se sitúa en este artículo el concepto de evaluación de aprendizajes, como un modo de atender a las diferencias culturales, étnicas, religiosas, socioculturales y personales, considerándose inapropiado evaluar el rendimiento de los alumnos sin tomar en consideración esquemas que arraigan en modos de cultura diferentes. Dentro de este contexto, deben enmarcarse los roles y funciones tanto de los docentes como de la evaluación misma, dado que la responsabilidad que debe asumir la universidad, las demandas cada vez más exigentes del contexto actual, los niveles de expectativas de los alumnos y de las familias, entre otros aspectos a tener en cuenta, exigen que la evaluación del aprendizaje de los alumnos se planifique sobre bases consistentes y efectivas.

Una importante característica de la evaluación del aprendizaje es la interrelación que se establece entre los sujetos comprometidos en el proceso: el evaluador y el evaluado. De hecho, el objeto evaluativo sobre el que recae la evaluación es otro sujeto individual o integrante de un grupo que coparticipa, en mayor o menor medida en la evaluación.

Es así que en este trabajo se sostiene el carácter de comunicación interpersonal de la evaluación del aprendizaje que cumple todas las características y presenta todas las complejidades de la comunicación humana; donde los roles de evaluador y evaluado pueden alternarse, e incluso, darse simultáneamente. Aceptar la evaluación del aprendizaje como comunicación es vital para la comprensión de las responsabilidades en los resultados de la evaluación. Estos resultados no dependen solamente de las características del objeto que se evalúa, sino, además, de las características del evaluador y de los vínculos que establezcan entre evaluador y evaluado y de las condiciones en las que la evaluación se lleva a cabo.

DE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA

Nuevas tendencias en evaluación de aprendizajes, que tratan de responder a las demandas que la evaluación convencional no ha logrado cubrir, se han gestado en los últimos veinte años. Estas demandas han tenido un especial protagonismo en el ámbito educativo, donde el problema de la evaluación del logro de los aprendizajes ha sido objeto de numerosas investigaciones y publicaciones

Surgió así el concepto de *evaluación auténtica*, que agrupa todo el conjunto de alternativas, y se define por oposición a la evaluación tradicional. Desde este nuevo modelo se reivindica la importancia del contexto, el realismo de las demandas, de la situación instruccional, y se otorga un mayor protagonismo al proceso frente a los resultados, siendo su objetivo evaluar cómo los alumnos dominan tareas específicas, en una escala absoluta (no relativa según el grupo de referencia).

Recordemos entonces que la evaluación como disciplina científica, puesta al servicio de la pedagogía para el logro de los aprendizajes y, puntualmente, como herramienta valiosa en el ámbito de la enseñanza, ha experimentado en las últimas décadas notables transformaciones en los ámbitos teórico y metodológico que pueden sintetizarse en dinámicas que van desde una racionalidad cuantificadora hacia una racionalidad procesual, contextual que busca identificar las singularidades propias del desarrollo de cada sujeto en el desarrollo del trabajo pedagógico, en el que el contexto del proceso se considera como una variable “vital” para desarrollar una acción evaluativa “auténtica”, para el logro de “aprendizajes significativos” (Condemarín y Medina, 2000; Ahumada, 2001; González, 2001; Darling-Hammond, 2002; Mateo, 2006; Stake, 2006).

La expresión evaluación auténtica suele emplearse de manera genérica para describir una amplia va-

riedad de nuevos enfoques e instrumentos de evaluación que se contraponen, como ya se señaló, a los utilizados reiteradamente en la evaluación tradicional, la denominada cultura del examen (Álvarez, 2005; Angelo y Cross, 1993; Monereo, 2003). Entre estos enfoques suelen citarse la *evaluación no formal o alternativa*, la *evaluación del proceso de realización*, la *evaluación basada en problemas*, la *evaluación dinámica*, la *evaluación formadora o la evaluación formativa*.

Tratando de aproximarnos a las características de toda evaluación auténtica, según las ha descrito Wiggins (1989), se señalan algunas de ellas consideradas como más adecuadas en el contexto de la problemática que nos ocupa:

- > La evaluación incluye tareas contextualizadas.
- > Se refiere a problemas complejos.
- > Contribuye a que los estudiantes desarrollen en mayor grado sus competencias.
- > Exige la utilización funcional de conocimientos disciplinares.
- > La tarea y los criterios de evaluación se conocen previamente.
- > La evaluación incluye la colaboración con los pares.
- > Tiene en cuenta las estrategias cognitivas y meta-cognitivas utilizadas por los alumnos.
- > La autoevaluación forma parte de la evaluación.

Para poder desarrollar evaluaciones con estas características, es importante que los *“formadores se familiaricen con los modelos teóricos de la evaluación formativa, de la regulación de los aprendizajes, de la retroalimentación y, también, que desarrollen sus propias competencias en materia de observación y de análisis del trabajo y de las situaciones”* (Perrenoud, 2001).

El trabajo de Solano-Flores y Shavelson (1997) para evaluar la realización de una tarea y el uso del portafolio en el ámbito educativo son una muestra de este tipo de evaluación, entre muchas otras que permiten llevar a la práctica la evaluación auténtica. Si bien en la actualidad se acepta la condición ecléctica de la evaluación, es decir que tome en cuenta los pasos



anteriores y sucesivos del proceso para obtener información de relevancia, válida y confiable, basada en los objetivos previamente formulados, aun en las salas de clases los profesores siguen entendiendo la evaluación como un acto independiente del proceso de enseñanza y aprendizaje, y no conciben asumirlo como un hecho ligado estrechamente al aprendizaje de los alumnos (Ahumada, 2001).

La complejidad creciente para llevar a cabo diferentes formas de evaluación se vincula a la evolución de la disciplina y al concepto de educación que predomine. Si bien en la actualidad existe una menor cuantificación hay gran dificultad para evaluar objetivos de mayor carácter cualitativo. Las nuevas propuestas se refieren a la evaluación de procesos de aprendizaje más que de resultados, dado que el proceso de aprendizaje es clave en el desarrollo de capacidades, habilidades, comprensión, y relación con la vida real que realizan los alumnos, lo que eventualmente exige una evaluación centrada en el desarrollo individual y multidimensional, y no una evaluación centrada en lo grupal y lo estandarizado.

Los sistemas alternativos de evaluación intentan mostrar una visión nueva de la evaluación, que tenga evidencias reales y vivencias del estudiante con relación a los aprendizajes, planteando nuevas formas de estrategias y procedimientos evaluativos centra-

dos en procesos, donde el alumno asuma la responsabilidad del aprendizaje, y vea la evaluación como un medio que permita llegar a conocimientos previamente fijados o propuestos por las diferentes disciplinas o materias. Coincidiendo con Ahumada (2001), quien sostiene que los procedimientos de evaluación actuales no evalúan el rango completo de aprendizaje, se señala que los profesores sólo se centran en lo importante de la disciplina que ellos imparten, dejando de lado la interacción de su materia con las demás que forman parte del mismo plan de estudio y esto se evidencia en sus evaluaciones.

DE LOS INSTRUMENTOS

Con las nuevas tecnologías de la información y con la enseñanza en la virtualidad, la evaluación aplicada respondió al concepto de la evaluación auténtica y se han construido nuevos instrumentos en el marco de ese concepto de evaluación, por lo tanto son muy variados los recursos para realizar estas evaluaciones. Algunos de ellos se presentan a modo de ejemplo en la siguiente tabla:

Prueba objetiva	Su ventaja está dada por la posibilidad de su calificación en forma automatizada y es posible establecer un banco de datos de este tipo de pruebas.
Preguntas intercaladas	Se realizan a lo largo de una clase en la enseñanza tradicional o a lo largo del desarrollo de los módulos de la educación virtual. En este último caso, están planificadas, tiene un propósito especial.
Prueba adaptativa y autoadaptadas	Mediante el uso de una computadora, las primeras son pruebas individuales según el nivel de conocimiento y habilidad alcanzada. En el segundo caso, el estudiante elige el nivel de dificultad de cada una de las preguntas que se le plantean. Ambas son pruebas objetivas.
Mapa conceptual	Si bien se emplea en la enseñanza on line, no está tan difundido su uso, dado que su dificultad está dada por suponer que los estudiantes ya deben conocer los alcances de un mapa conceptual, sobre su elaboración y la forma de hacerlo a través de la computadora.
Portfolios	Conocido como cuaderno de trabajo, reflejan el proceso de aprendizaje a través de la recopilación de “evidencias” de ese trayecto. Como instrumento de evaluación posee diversas aplicaciones. Colabora en la medición de aspectos del aprendizaje que no son medibles a través de pruebas escritas, favorece en el estudiante la toma de conciencia de sus logros, de los aprendizajes alcanzados, como así también de los obstáculos que se presentaron en el proceso. El portafolio permite que el estudiante sea protagonista de su aprendizaje y monitoree sus progresos y dificultades. Es una técnica relativamente reciente y de gran utilidad para la autoevaluación, coevaluación y la heteroevaluación.
Rúbricas (se recomienda)	Permiten gestionar y sistematizar el proceso evaluativo, facilitan la descripción de los criterios a seguir para valorar el trabajo realizado. Estas suelen emplearse para valorar distintos tipos de productos, competencias y habilidades adquiridas por los estudiantes. Existen de distintos tipos pero en todos los casos proporcionan indicadores específicos para documentar el progreso de los estudiantes: proyectos, presentaciones digitales, trabajos grupales etc. Contiene elementos a evaluar y en cada uno de ellos se realiza una descripción de diferentes niveles, se extrapolan por lo novato en un extremo y la experta por otro. Ofrecen gran precisión para valorar las competencias y habilidades adquiridas por los estudiantes al concluir su proceso formativo a través de un conjunto de criterios que reflejan diferentes niveles de logro de una manera clara y explícita.

Foros (se recomienda)	Poseen gran valor pedagógico. “(...) Son escenarios de comunicación por internet donde se propicia el debate, la concertación y el consenso de ideas...” (Arango, 2004: p. 5). Permiten trabajar en forma asincrónica con los estudiantes, visualizar y acompañar la construcción del conocimiento. El andamiaje pedagógico está dado por la devolución a un planteo, el pedido de revisión, una pregunta y/o repregunta que obliga a revisar posicionamientos, reflexionar, deliberar y tomar postura. Para los docentes implica un trabajo de seguimiento y monitoreo de las intervenciones de los estudiantes para orientar o reorientar si fuera necesario este proceso. Para que puedan asumirse como instrumentos de evaluación que facilitan la interactividad deben propiciar la resolución de problemas, la participación de todos los estudiantes, el compartir ideas, analizar opiniones y reflexiones. Estos son componentes muy valiosos al evaluar los propios aprendizajes y los ajenos, se rescatan las intervenciones de los docentes o tutores como andamiajes, como trampolines que facilitan la construcción del aprendizaje.
Listas de control	Son listas de categorías prefijadas. Se registra la presencia o ausencia de conductas que requieran baja inferencia. Está más indicada cuando se trata de obtener información sobre actividades, conductas manifiestas e indicadores. Como inconveniente puede considerarse que solo registra presencia o ausencia de la característica observada, no se registran comentarios sobre la conducta ni el grado posible o razones de su ausencia o presencia. (Sans, 2008)
Presentación o exposición a través de videoconferencias (se recomienda)	Estas pueden ser a través de sistemas de videoconferencia de escritorio o sistemas institucionales. Los estudiantes pueden realizar presentaciones orales, y esto permite valorar características no observables, aclara discrepancias, etc. Aportan profundidad, precisiones sobre la perspectiva de los estudiantes. Es una fuente de significados y complemento para el proceso de observación. Es recomendable que se emplee como guía y soporte para estas instancias algún esquema valorativo que facilite el registro de lo observado.
Registros anecdóticos	Se realizan en la situación presente o de algunas conductas anteriores, permiten recoger conductas relevantes o temas de interés. Los procesos se describen detalladamente, se identifican las conductas más o menos estables, proporcionan evidencias sobre los cambios en un estudiante. Antes de realizar algún tipo de juicio o inferencia, es oportuno recoger varios registros de un estudiante. El lenguaje que se emplee debe ser directo, comprensible para el docente y para el estudiante, debe sostener la secuencia de lo realizado y registrar el contexto donde se realiza.
Diarios de clases	Son registros escritos de la conducta del propio estudiante en forma regular. Pueden construirse a partir de diversas consignas y tener distintos formatos.

Fuente: Lezcano, L. , Vilanova ,G., (2017)” Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes”. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Argentina.

A MODO DE CIERRE

Podemos señalar, en este sentido, que en el presente trabajo se ha dirigido la mirada hacia nuestra Universidad considerando la necesidad de repensar las concepciones, modelos y prácticas de nuestros docentes, entendiendo la necesidad de brindar un marco que les sirva de soporte para reflexionar acerca de las evaluaciones que deben realizar en estas circunstancias de pandemia que obligó a recurrir a la modalidad virtual en todas las ofertas educativas de grado y de extensión que brinda la Universidad y para la cual no todo el colectivo docente estaba preparado. Por ello, la revisión realizada es entendida como un proceso de ruptura con viejos paradigmas y formas de actuación, para posibilitar la promoción de aprendizajes significativos, fundamentalmente en lo concerniente al desarrollo de la función evaluadora del docente, la cual debe ser consistente en su teoría y su práctica.

REFERENCIAS

AHUMADA, P.(2005) Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje- Paidós.

ALLEN D. (2000) La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Paidós Madrid.

DORATO, A.M. (2014) Evaluación de Políticas Públicas: El caso de la Formación en Evaluación del profesorado para el nivel secundario en la Provincia de Buenos Aires. Tesis Doctoral.

LEZCANO L. VILANOVA, G. (2017) “Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes” Unidad Académica Caleta Olivia, Universidad Nacional de la Patagonia Austral.



Relación Estado, Escuela y Sociedad después del Coronavirus

Licenciada Marcela López Perdomo



Casi un tercio de la humanidad se encuentra en una situación de aislamiento sanitario, y a pesar de que es la tercera pandemia en lo que va del siglo XXI, (el SARS (2002), la gripe porcina AH1N1 (2009), el Ébola (2014), el MERS (coronavirus 2015), y ahora el COVID-19), nunca se había producido una instalación tan veloz de un estado de excepción transitorio. El aislamiento social preventivo obligatorio ha reinstalado el paradigma de la seguridad y el control en sus más amplias dimensiones. Al modelo de vigilancia digital al estilo asiático en lugares menos desarrollados se le suma la expansión de un modelo de vigilancia menos sofisticado, llevado a cabo por las diferentes fuerzas de seguridad, que puede golpear aún más a los sectores más vulnerables, en nombre de la guerra al coronavirus. A nivel mundial se hace evidente la necesaria reversión de las políticas de achicamiento del estado, resultado del neoliberalismo tardío ¹ y la presencia de un estado que regule las relaciones político económico e implemente políticas redistributivas de los recursos a nivel global.

El covid19 redefine la agenda del estado, re direcciona los debates, y abre un sinnúmero de preguntas acerca de cómo salimos de esta crisis y qué tipo de estado necesitamos para que al contagio socio comunitario devastador, no sume la profundización de la reproducción intergeneracional de la desigualdad² La pandemia nos obliga a elucubrar alguna hipótesis acerca del escenario futuro con el objetivo de morigerar en la mayor medida posible sus efectos colaterales en todos los ámbitos y se constituye en una oportunidad para pensar y redefinir cambios de orientación y reordenamientos en la agenda estatal, incluso la construcción de nuevos paradigmas.

En Argentina el gobierno actual ha implementado una férrea política preventiva y mantenido un permanente contacto y toma de decisiones con un comité de expertos, ha asignado millones en recursos sanitarios, y asistencia social y económica para los sectores más vulnerables. No obstante a la luz de signos evidentes de recuperación del hábitat de diferentes especies de flora y fauna y condiciones medioambientales (no serán objeto de abordaje en

este artículo), pensamos que las políticas globales están atacando el síntoma, no así la verdadera causa que genera el COVID 19. El Neoextractivismo que posibilitó la recuperación del capitalismo global de la crisis económico 2008/2009, está directamente asociado a la destrucción de los ecosistemas, a la deforestación, al tráfico de animales silvestres, para la instalación de monocultivos, con su consecuente resultado de profundización de las desigualdades y la concentración de las riquezas. Frente a esta situación las políticas educativas diseñadas por el estado deberán estar direccionadas a que los ciudadanos puedan concebir nuevos modelos de extracción y producción y políticas de desarrollo y soberanía alimentaria, en relación del equilibrio con la naturaleza que se traduzcan en la satisfacción saludable de las necesidades alimentarias y la producción sustentables de bienes para la satisfacción de las necesidades humanas. Es urgente la reeducación del soberano en un paradigma que asegure una vida digna para todos/todas/todes. Uno de los mayores poderes del estado es producir y democratizar principalmente desde la escuela las categorías de pensamiento que aplicamos espontáneamente a cualquier cosa del mundo y al estado mismo ³.

En efecto, en la política educativa de un estado se reflejan las cuestiones de la agenda del estado ⁴, es decir, gobernabilidad, modelo de desarrollo y equidad distributiva, en cuestiones sanitarias, educativas y demás ámbitos en las que se despliega la política pública. El sistema de educación ha realizado a partir de los noventa un proceso de incorporación masiva ⁵, de los actores involucrados en las diferentes reformas educativas se fueron incorporando los sindicatos, las organizaciones sociales y las comunidades originarias⁶ dando lugar a nuevas alternativas y diferentes contenidos de los diseños curriculares que reflejan sus expectativas. Somos optimistas en relación a la inversión en presupuesto educativo tanto en términos de insumos, como en el despliegue de políticas que promuevan la universalización de la virtualidad como recurso didáctica, con alcance a los tipos de comunidades que constituyen los nichos de inequidad, por su grado de exclusión social o territo-



rial. Frente a la posibilidad de prolongación del aislamiento sanitario y las previsiones y recaudos que debemos tomar no solo para cumplir con la consigna de “continuar educando”, se abre la posibilidad de barajar y dar de nuevo” y pensar que valor le damos a cada carta en este juego para que esa educación sea de calidad.

La calidad implica incorporar transformaciones en el sistema educativo que garanticen la posterior inserción de estos estudiantes, en la educación superior en el mundo del trabajo a partir conocimientos socialmente válidos para la situación económico-política que se avecina. Que esos conocimientos de manejo de la tecnología y aprendizaje en el contexto del aula virtual que han surgido en la urgencia de la coyuntura, se verifiquen en el desarrollo de habilidades cognitivas que puedan operacionalizar en el mundo del trabajo, depende de que el desarrollo de esas habilidades se incorporen al curriculum escolar y a la formación docente tanto como estrategia como recurso en todas las áreas no sólo a los espacios destinados a la enseñanza de la informática.

La enseñanza y los conocimientos anclados en compartimientos estancos, son estructuras decimonónicas que han probado ya en el Siglo XX no funcionar, cuanto más en el Siglo XXI. Las definiciones políticas de un curriculum prescriptivo y relacional, no son suficientes para lograr un abordaje multidisciplinar. El formato escolar (por materias) debe ser repensado, y los aprendizajes por proyecto reclaman una formación docente integral, y la interacción de varios docentes en simultaneidad e interdisciplinariamente.

La crisis sanitaria a nivel planetario, ha demostrado que el refloramiento del neoliberalismo y la derecha en Argentina no fueron suficientes para desarticular un modelo educativo que materializó la inclusión en un “Conectar Igualdad”, canales de educación pública, Paka Paka, “Canal Encuentro” en las políticas a largo plazo de los tres gobiernos que le precedieron. Los resabios de esa política fueron suficientes para que la educación argentina tuviera la mayor velocidad de reacción a nivel planetario y pudiera garantizar la continuidad pedagógica⁷. Nos queda por delante enfrentar esta crisis en sentido aristotélico y salir fortalecidos. La plataforma educativa a nivel nacional y el diseño de nuevos formatos que integren los contenidos atravesando ejes temáticos de manera multidisciplinar, sumado a docentes especialistas interactuando conjuntamente con sus estudiantes en un aula virtual/presencial surge ante la hipotetización de los escenarios posibles.

Pero sobre todas las cosas y como política nacional, no solamente educativo, se nos plantea la necesidad de reorientar el modelo extractivo-productivo y restablecer los vínculos con la naturaleza y los ecosistemas diversos que coexisten en el actual territorio argentino apuntando al respeto a la identidad étnica, de género, la interculturalidad, a la inclusión en la diversidad. Una transformación es posible, la transformación de los afectados a partir de “paradigma del cuidado, por la vía de la implementación y reconocimiento de la solidaridad y la interdependencia como lazos sociales e internacionales; de políticas públicas orientadas a un «nuevo pacto ecosocial y económico», que aborde conjuntamente la justicia social y ambiental”⁸.

REFERENCIAS

¹ García Delgado, (2017), Modernización y reformas del estado en el neoliberalismo tardío, Argentina en el cambio de ciclo, en De la Sierra, Los progresismos en la encrucijada, Dpto. de CS, UR, Montevideo.

² Kessler, G. (2014). Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013. México D.F, FCE - Fondo de Cultura económica.

³ Bordieu http://www.politica.com.ar/Filosofia_politica/Espiritus_de_Estado_bourdieu.htm.

⁴ Oszlak, O., La formación histórica del estado, en Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: Retomando el debate de ayer para fortalecer el actual, proyecto de modernización del Estado, Buenos Aires, 2007.

⁵ Kessler, G. (2014), óp. cit.

⁶ Pineau, Conciente colectivo, Caminos de tiza, 2014.

⁷ Gentili, Entrevista.

⁸ Svampa, M., (2020), Reflexiones para un mundo post-coronavirus, en La fiebre. Pensamientos contemporáneos en tiempos de pandemia.



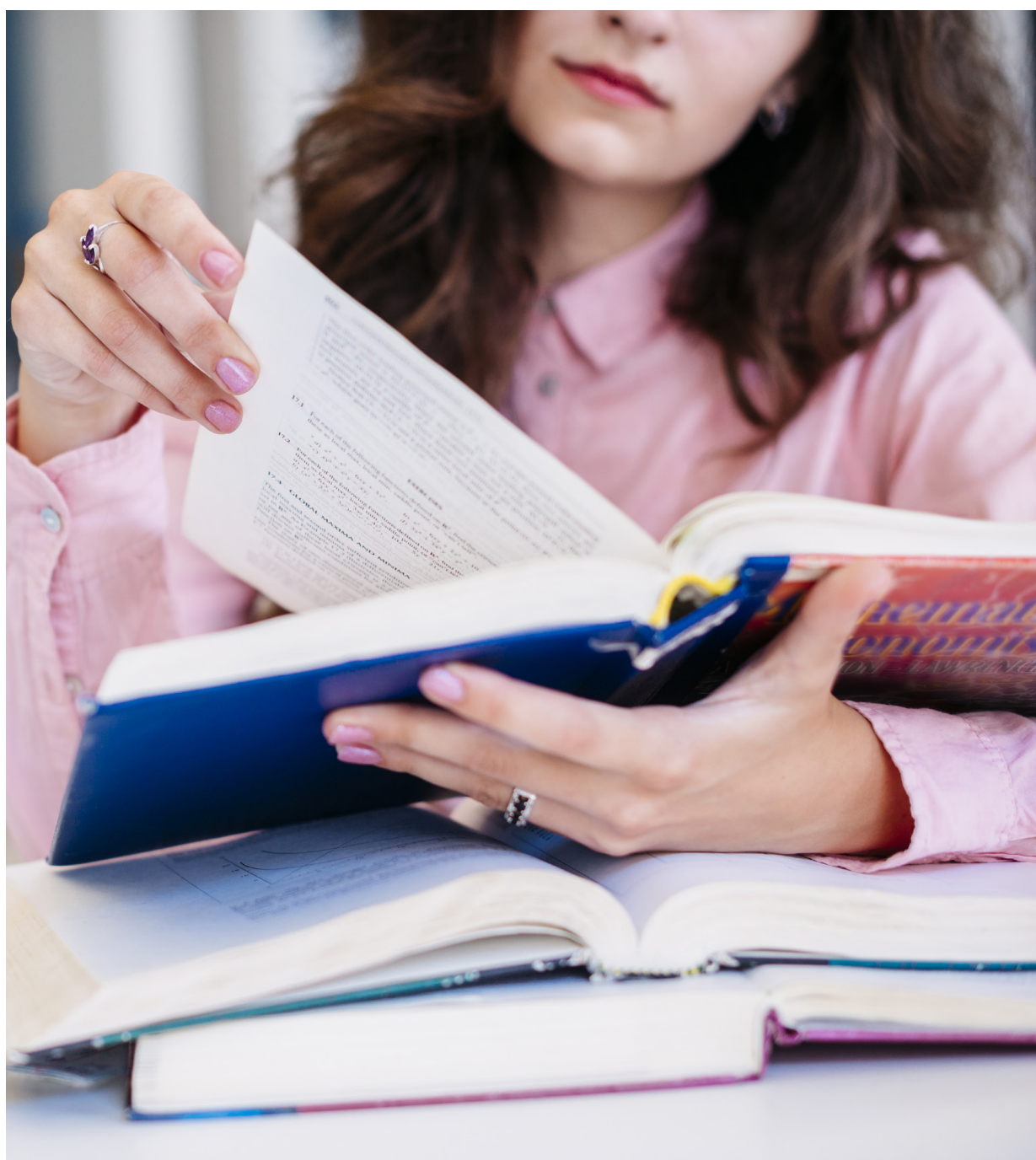
UNIVERSIDAD DEL ESTE

Avenida 44, N° 793
La Plata, Buenos Aires, Argentina
Teléfono: (54 221) 421-9412

Observatorio de Educación

Esta presentación tiene como propósito dar a conocer el Observatorio de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas que ha cumplido cuatro años desde su inicio.

Facultad de Ciencias Humanas - UDE



UN POCO DE HISTORIA

El Observatorio de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Este surgió como iniciativa del Consejo Académico de la Facultad con el fin de generar información relevante, accesible, oportuna y confiable en torno al desarrollo y proyecciones de la educación en nuestro contexto institucional y regional.

¿POR QUÉ UN OBSERVATORIO?

Según un estudio de la Organización de los Estados Americanos, el concepto de observatorio se relaciona con el trabajo independiente, autónomo y con capacidad crítica, que se desarrolla en un ámbito de la investigación y formación (OEA, 2005).

Es así que el Consejo Académico de la Facultad con la intención de propiciar la investigación en el marco del Estatuto de la Universidad del Este, que en los artículos 4º; establece *“Las Facultades, son el principal ámbito de desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, de las cuales dependen las diferentes carreras y en las que se llevarán a cabo fundamentalmente las tareas de investigación y extensión..”*; 8º *“....estimulará los trabajos de investigación”*; 38, inc. d); *“.....generar espacios para la participación de los graduados, tendiendo al intercambio de experiencias y a la formación continua de grado y postgrado....”*, decidió gestionar un espacio para la participación en proyectos de indagación de la realidad en temáticas pedagógicas, que se denominaría **Observatorio de Educación**.

Este observatorio tiene como *propósitos centrales*: el primero, investigar, describir, evaluar, discutir y analizar temas y problemáticas del campo de la educación y, el segundo, publicar e informar a la institución y a la comunidad los hallazgos de sus estudios. Los resultados de las investigaciones que se desarrollen tanto desde unidad académica de pregrado

como a partir del posgrado contribuirán a fortalecer la formación, para ello, es imprescindible contar con espacios de participación de los graduados, tendiendo al intercambio de experiencias y a la formación continua de grado y postgrado. Es un desafío la producción de innovaciones que surjan del análisis e interpretación de realidades educativas estudiadas.

OBJETIVOS DEL OBSERVATORIO

a) Generar y difundir información y conocimiento mediante el desarrollo de estudios y metodologías que orienten el análisis y la toma de decisiones políticas educativas a nivel Institucional y regional.

b) Promover la investigación en educación en todos los niveles y modalidades en sintonía con las líneas principales de investigación definidas por el Observatorio.

c) Favorecer la comunicación y el intercambio de información entre los miembros del Observatorio.

d) Difundir la información y el conocimiento producido por el Observatorio a nivel Institucional y regional.

e) Promover la articulación con otros Observatorios y centros de investigación.

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Las principales líneas de investigación responden al proyecto estratégico de la Universidad, circunscripto a la Facultad de Ciencias Humanas:

> Currículum y Evaluación educativa.

> Evaluación y Enseñanza en disciplinas de la formación de los diferentes niveles del sistema educativo argentino.

> Inclusión social y educación.

> Práctica Educativa.

> Formación de Docentes.

> Política y Administración de la Educación.

> Evaluación de políticas y programas Educativos.

Cada una de las líneas de investigación responde a un campo de conocimiento, y se enuncian temáticas posibles de desarrollo en cada una de ellas, que fueron analizadas y propuestas en conjunto con la Secretaría de Investigación y de Extensión de la Facultad

PRIMEROS PROYECTOS QUE SE GENERARON EN EL MARCO DEL OBSERVATORIO DE EDUCACIÓN

El rol del director y su responsabilidad en el diseño de herramientas para la instalación y acompañamiento del modelo abp (Aprendizaje Basado en Proyectos) Porciello, V., Lombardi, V.

Experiencia y formación docente: Aportes para pensar el abordaje pedagógico de las experiencias de los estudiantes del Tramo Pedagógico en la UdE . Duca, C , Nuñez, E, Lezcano, Gangoitia, J, Caruncho, A.

Formación de docentes universitarios en UDE: criterios de credibilidad de la información en la Web basados en el análisis de los multimediales. Burgos, C., Constantino, G., Sujatovich, Luis.

El profesorado universitario desde la perspectiva de los estudiantes, de los docentes y de los empleadores Dorato, A.M. , Dorato, Mónica

A MODO DE CIERRE

En la actualidad se están desarrollando nuevos proyectos de investigación, que vamos a comunicar en la revista *Diagonal al Este*, en los que se recuperan datos y experiencias de la enseñanza en los momentos tan difíciles que estamos atravesando.

Esperamos seguir creciendo en producciones y en equipos de investigación, que aporten conocimiento e información para la implementación de mejoras tanto a nivel institucional como regional.

Lo que queremos señalar es que el Observatorio ofrece espacios abiertos para los aportes de otros interesados a fin de conocer los temas que se están trabajando y esto ha dado como resultado que este espacio se haya constituido así, en un lugar de encuentro entre personas que comparten un tema en común: **La Educación**.

REFERENCIAS

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2005, Observatorios de investigación cultural, www.oei.es/cultura/enlaces2.htm

Observatorio Chileno de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2007, Información y conocimiento necesarios para el desarrollo, www.conicyt.cl/dossier/2005/PBCT_espe/html/Observatorio_cyt.html

Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe (SELA), 2006, Primer taller El observatorio como herramienta para la gestión de la información y del conocimiento, <http://www.sela.org/sela/ItallerSELA-IICA.asp#Programa>

Urdapilleta, Ana María, 2006, Observatorio de violencia social y de género en Torreón, www.lag.uia.mx/buenaval/buenaval2/Observatorio_de_violencia.pdf

Nuevos desafíos para los modelos universitarios de enseñanza

Evelia Derrico, Directora General del Sistema Institucional de Educación a Distancia – SIED UDE Virtual

“Se trata de creer en el futuro y pensar que el futuro será mejor que el pasado”

Elon Musk - SpaceX



RESUMEN

La Emergencia Sanitaria Nacional impuesta a raíz de la pandemia del Covid 19 obligó a contemplar la implementación transitoria de la enseñanza universitaria a través de sistemas de educación a distancia y/o en línea, utilizando medios de comunicación o cualquier otro entorno digital que aquellas dispongan y de acuerdo con la elección de las Facultades y/o Cátedras.

El tiempo transcurrido desde el inicio de su aplicación generalizada en marzo de 2020 y el retorno a la formación bajo las modalidades habituales, hará evidente las modificaciones estructurales de las formas de la educación superior y de todos los niveles. Este trabajo pretende, desde un enfoque orientado a decisiones políticas en marcos institucionales -que en ocasiones exceden a las Universidades mismas-, compartir puntualmente algunas cuestiones que preocupan y de cuyas soluciones dependen las estrategias de las futuras planificaciones de modelos universitarios de educación a distancia y en línea.

INTRODUCCIÓN

En estos días ha aparecido una profusa literatura acerca de cómo viven las instituciones universitarias y los organismos respectivos el tránsito de la educación presencial a la opción pedagógica a distancia, hoy prácticamente virtualizada.

Desde encuestas varias sobre la aceptación de la modalidad por parte de los docentes, los alumnos y las familias[1] y estudios más amplios como los realizados por el IESALC-UNESCO, con distintas universidades de la región, hasta opiniones de especialistas con larga trayectoria en educación superior, como la del director general de la Fundación CYD[2], Martí Parellada, quien sostiene: “Las universidades están lejos de poder impartir clases a distancia y evaluar a sus alumnos online, al menos, al mismo nivel en el que lo hacen de forma presencial, aunque la crisis del coronavirus va a acelerar los cambios digitales necesarios [...] En el futuro, será clave la capacitación de los profesores para dar clases ágiles y evaluar online. Además, la docencia digital exige más preparación y personalización.”

Se observa que la educación a distancia y en línea no tiene tantas desventajas como se cree, sino malos implementadores; seguro es que deberá tener una **mayor orientación a la persona**[3] como centro del proceso de formación, si bien con más accesibilidad a distintos formatos mediales, nunca perdiendo de vista los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Comparto en un todo con **Roberto Hernández Soto, de la Universidad Oberta de Catalunya (UOC)**, que: *“Uno de los grandes desafíos del e-learning es trascender el concepto de Educación a Distancia o de mero canal que permite el acceso y la distribución de contenido sin limitaciones de tiempo ni de espacio o el ahorro de costes. No hay duda sobre la capacidad del e-learning para hacer esto, pero el reto está en aplicar la tecnología a la educación, no para luchar contra la distancia, ni tratar de competir o imitar la presencialidad, sino para producir soluciones educativas que permitan a los usuarios mejorar su capacidad para acceder, codificar, procesar, compartir o construir conocimiento en entornos mediados por las TIC.”* Y esta visión se obtiene con capacitación basada en una teoría de la educación a distancia, más allá de la operatividad con los medios tecnológicos.

La incentivación de las motivaciones de los estudiantes, lograr una atención selectiva y focalizada, mantener sus procesos de codificación, relación con otras estructuras cognitivas, memorización y recuperación de los conocimientos y elaboración de los saberes, a fin de operar con ellos en nuevos contextos, no presentes en el momento del aprendizaje mismo, es la tarea del educador en cualquiera de las opciones pedagógicas. Se considera al papel de la tecnología como muy importante para la distribución y extensión de la cultura, pero no es el único fin; la tecnología y los procesos pedagógicos desarrollados a través de ella deben hacer que los estudiantes también sean capaces de crear contenido y compartirlo y esa es la misión de toda la educación. Las herramientas sociales digitales, hoy incorporadas a la educación a distancia y en línea, deben ayudar a fortalecer las competencias señaladas.

No es pasar de una pizarra de madera a una digital tratando de replicar la presencialidad, es usar con criterio los medios orientándolos hacia la naturaleza educadora.

BREVE RELEVAMIENTO

A fin de monitorear el comportamiento del sistema se resolvió que el Equipo UDE Virtual realizara una encuesta de medio tiempo, sólo a los fines indicativos, dado que la muestra, por ser pequeña, todavía no permite la proyección de los datos a todo el universo.

La indagación se destinó a los docentes de primer año de las carreras de grado presenciales que utilizaron en la Emergencia el campus virtual, no otros medios digitales, para el dictado de clases como para la toma de exámenes finales, durante estos tres primeros meses de pandemia.

El instrumento se administró en un corte temporal situado entre el 26 y el 29 de mayo de 2020, fue anónimo y voluntario, ingresando al instrumento 51 profesores que nunca desarrollaron educación a distancia y respondiendo 41 (el 80%).

A continuación obran las preguntas de la encuesta y los resultados porcentuales de sus respuestas.

ENCUESTA

Finalizada la Emergencia Sanitaria, ¿continuaría usando herramientas de la educación a distancia, en sus cursos presenciales?

SI - 80,4%
NO - 2,4%
Medianamente - 17%

¿Le interesa profundizar su capacitación en educación a distancia y en línea?

SI - 85,3%
NO - 2,4%
Medianamente - 12,2%

¿Está satisfecho con su experiencia en educación a distancia y en línea?

SI - 63,4%
NO - 2,4%
Medianamente - 34,1%

¿Está satisfecho con el uso de la educación a distancia y en línea durante la toma de exámenes finales?

SI - 48,7%
NO - 7,3%
Medianamente - 43,9%

¿Tuvo problemas de conectividad o de disposición de equipos en su hogar?

SI - 17%
NO - 53,6%
Medianamente - 29,2%

¿Se sintió acompañado durante el uso de las herramientas digitales de educación a distancia y en línea?

SI - 73,1%
NO - 0
Medianamente - 26,8%

Si tuvo dificultades fueron:

Personales - 19,5%
Administrativas - 7,3%
Técnicas - 39%
Departamento Alumnos - 2,4%
Facultad - 2,4%
SIED Área Virtual - 14,6%
Ninguna - 31,7%

¿Se solucionaron rápidamente pudiendo continuar con la actividad?

SI - 60,9%
NO - 7,3%
Medianamente - 31,7%

En una próxima evaluación, sobre una población mayor que se realizará al final del cuatrimestre, podrán confirmarse los datos que comienzan a aparecer. Las informaciones que proveen las cuatro primeras respuestas se encaminan hacia la modalidad con la intención de aprender más sobre ella. Referencia que se viene obteniendo también en otras universidades con las que estamos compartiendo experiencias.

Es así que, ellas más todos los documentos citados en la Introducción conducen a pensar -con funda-



mento - que la educación universitaria renovará sus modelos de enseñanza después de la experiencia que mundialmente se vive.

Al volver a la presencialidad, muchos docentes continuarán utilizando medios probados en la virtualidad y renovando sus prácticas, dando pasos hacia una cultura sin prejuicios frente a la educación a distancia. No obstante, ubicados en nuestro contexto, planificar los estudios superiores a futuro exigirá atender algunas necesidades ineludibles para el desarrollo de programas de educación a distancia y en línea más profundos y amplios.

NECESIDADES EMERGENTES DE LA VIRTUALIDAD

a) Legislación

Un cuerpo normativo ágil, complementario de la presencialidad y coherente entre sus normas, que resuelva la aprobación de ofertas y la validación de títulos en tiempos cortos, que permitan poner a disposición de los estudiantes carreras innovadoras que satisfagan nuevas demandas sociales y culturales. También debería elaborarse un nuevo **régimen laboral** que prevea las particularidades del trabajo docente en la virtualidad y el surgimiento de nuevos trabajos emergentes de dicha condición: Diseñadores didácticos, diseñadores gráficos aplicados, desarro-

lladores de medios digitales alternativos, bibliotecarios digitales, tutores digitales técnicos y pedagógicos, etc.

b) Infraestructura y financiamiento

Necesidad de conectividad estable y extendida geográficamente. Con servidores y conexiones dedicados exclusivamente a la enseñanza y el aprendizaje formal y servicios de conectividad y almacenamiento con costos atendiendo a la naturaleza de bien social que posee la educación. Se requiere, también, de más repositorios digitales liberados a los fines eminentemente didácticos.

Una limitación común es el **financiamiento** golpeado por la deserción y la alta morosidad devenidas de una fuerte caída de las previsiones económicas, tanto de las instituciones como de los estudiantes.

c) Docencia

La **formación docente**, tanto de nivel oficial como privado, debería incluir la opción educativa, con prácticas puntuales, que fortalezcan en los futuros docentes su experticia en el campo, ante la carencia y limitaciones de maestros y profesores.

“El docente online no está ante una pizarra sobre una

tarima y el resto sentados”, ejemplificó Martí Parellada[4], “sino que trabaja más, de forma más directa y demostrando ante los demás carencias propias”. Esta forma de docencia da un “mejor resultado” pero cuesta más esfuerzo, dijo el vicepresidente de CYD que admitió que, desde su conocimiento, hay universidades o formaciones más preparadas que otros. Y esa preparación debe incluir estructuración de las aulas virtuales respetando los procesos de aprendizaje, cómo editar clases, estudios, investigaciones, evaluaciones; cómo acceder a la disposición bibliográfica; cómo hacer cálculos de tiempo contra volumen de trabajo; cómo corregir y calificar y realizar devoluciones apropiadas y provechosas. En fin, un gran replanteo metodológico para el abordaje de la enseñanza.

d) Aspectos pedagógicos

Debe considerarse -si bien se reconoce lo imprevisto y veloz de la implementación-, la carga **emocional y cultural** que conlleva el cambio de relaciones y vínculos entre docentes y alumnos en la virtualidad. Hay una tendencia a caer en la fascinación de lo medial descuidándose los aspectos psicológicos y pedagógicos de la relación educativa, básicos a la hora de construir espacios de enseñanza y de socialización.

Hay que fortalecer todos los procesos comunicativos personalizándolos. No obstante, se observa que los estudiantes se adaptan con mayor velocidad a los cambios operativos y culturales y pueden adquirir mejores competencias autónomas y de autoaprendizaje, orientadas a la solución de problemas. Aunque se requiere de instancias de socialización extracurriculares.

La evaluación sigue siendo un problema, no privativo de la virtualidad, por supuesto; pero que deberá resolverse desde las opciones que ésta brinda con técnicas e instrumentos sincrónicos o asincrónicos, presentaciones orales o escritas, o ambas o mixtas; trabajos de indagación, con posibilidades de tabulaciones y graficaciones rápidas que aseguren la rápida interpretación para la toma de decisiones. Y esto así, desde las evaluaciones institucionales hasta las formativas, pasando por los componentes que se desee explorar.

Referencias

QUÉ PUEDE APORTAR LA EDUCACIÓN BIMODAL A LAS UNIVERSIDADES

Se podría extender el acceso a redes entre niveles horizontales y verticales de enseñanza, entre estudios e investigaciones e investigadores, estructurando una nueva forma de escolarización con participación universitaria (nuevos conocimientos, nuevas estrategias, nuevos vínculos, etc.) aportando colaborativamente a una formación actualizada y abarcadora.

Lo que llevaría a una mayor cobertura geográfica y mejores posibilidades de alfabetización, especialmente en zonas más desfavorecidas, así como a la formación en competencias de self-reliance.

Se podría realizar una capacitación in situ con los profesores que no han recibido formación en la modalidad, extendiendo las posibilidades de la educación permanente y las oportunidades laborales de la profesión docente en diferentes contextos.

Se podrían compartir clases abiertas, eventos, visitas y gamificaciones varias, en cualquier punto del país o del extranjero, entre estudiantes, enseñantes y especialistas en toda disciplina.

El desafío de la educación a distancia no se ciñe a las fronteras nacionales. Todas las universidades presenciales del mundo van a tener que replantearse en breve su internacionalización y un reconocimiento de estudios común en cualquier parte del mundo.

Todo ello, sin dudas, se basará en acuerdos gubernamentales, donde las entidades intermedias pueden abrir vías de cooperación e internacionalización de los estudios.

Para finalizar...

Así, como vemos requerimientos en los niveles institucionales, creemos que nada podrá hacerse sin los docentes, porque ellos movilizan desde abajo...

Por eso, a los profesores que están leyendo este artículo les pido imaginen, recreen, inventen un aula nueva, abierta, compartida, colaborativa, mediada o presencial, donde podamos reproducir las condiciones que más adelante la vida y el empleo nos muestren.

Siempre con instancias curriculares y extracurriculares, para que lo humano se vuelva más humano.

[1] El tecnólogo Santiago Bilinkis, Sobre Educación Virtual; La Universidad de Tucumán: “Enseñando en época de pandemia”; el estudio del Observatorio de la Universidad Fasta; entre otras.

[2] Fundación Conocimiento Y Desarrollo, España, dedicada a dar respuesta a necesidades concretas de la universidad española analizando su realidad y potencialidad en los ámbitos en los que hace efectivo su aportación; incluyendo la formación de los estudiantes, la puesta en valor de sus actividades de investigación y las propuestas institucionales abiertas, flexibles y de calidad para la creación y transferencia de conocimiento.

[3] Tema que podría dar para muchas discusiones acerca de si la educación presencial está centrada en la persona, cuando persisten modelos donde el profesor dicta desde el frente y los alumnos toman notas.

[4] De la entrevista en el diario La Vanguardia, de Barcelona. 28-5-2020

Escuela y Cárcel: espacios en tensión

Docentes Soledad Boggi, Jerónimo Damian Carrera



RESUMEN

Escuela y cárcel tienen un mismo origen y sus propósitos pueden ser considerados similares. En la actualidad, trabajar como docentes en contextos de encierro genera una tensión entre la lógica educativa y la punitiva, que forman parte de este entramado complejo que, la realidad social impuesta a partir el desarrollo del neoliberalismo, ha hecho que podamos reflexionar en torno a qué es trabajar en contexto de encierro y cuál es el rol de la escuela en la construcción de las identidades de los estudiantes/internos en el marco del desarrollo de políticas económicas y realidades sociales excluyentes.

Partimos de la idea de no naturalizar, de no dar nada por supuesto, de no pensar que “como cayó, quedó”. Iniciar la búsqueda de tensiones para poder analizarlas desde este punto de partida, creemos que nos permite “mirar desde fuera” el problema y así poder buscar soluciones adecuadas. Así, entendemos que los conceptos, es decir, lo que nos permite dar cuenta de la realidad, no han sido inmutables. Entendiendo su construcción histórica, podemos destruirlos y reconstruirlos, pensarlos, ponerlos en tensión.

En una primera parte se esbozan algunas características de la realidad social en donde se inscriben la escuela y la cárcel y cómo estas influyen en su constitución. Por otro lado, se trata de establecer algunas propuestas de prácticas educativas en contextos de encierro que tiendan a desnaturalizar esas condiciones.

Palabras Clave: Escuela - cárcel - tensión - neoliberalismo - prácticas educativas.

INTRODUCCIÓN

*“Vos me desprecias, vos me buchoneás,
Pero fisurado, me necesitás”
Agarrate Catalina: “La Violencia”*

En el presente trabajo intentaremos esbozar, de ma-

nera somera, la forma en que la tensión existente entre las instituciones cárcel y escuela, actúan sobre el sujeto en contexto de encierro, configurándolo en una doble dimensión: alumno/ interno. Doble dimensión que es una lucha constante entre dos lógicas antagónicas desde su propia esencia; y en la que la cárcel, como institución total, define la autopercepción y el comportamiento del sujeto. Para ello, comenzaremos refiriéndonos a cuál es el contexto sociocultural y económico del cual nuestros estudiantes (y nosotros) somos parte, para luego profundizar en el aspecto específico de lo pedagógico-didáctico dentro de las aulas y poder pensar soluciones que nos permitan llevar a la realidad prácticas liberadoras. Partimos de la idea de no naturalizar, de no dar nada por supuesto, de no pensar que “como cayó, quedó”. Iniciar la búsqueda de tensiones para poder analizarlas desde este punto de partida, creemos que nos permite “mirar desde fuera” el problema y así poder buscar soluciones adecuadas. Así, entendemos que los conceptos, es decir, lo que nos permite dar cuenta de la realidad, no han sido inmutables. Entendiendo su construcción histórica podemos destruirlos y reconstruirlos, pensarlos, ponerlos en tensión.

ESCUELA Y CÁRCEL: ESPACIOS EN Tensión

La idea de sujeto no ha existido desde siempre. Desde la antigüedad se ha planteado la forma de poder entender qué es un sujeto. Sin embargo, nos detendremos en la idea de sujeto en el lenguaje. Con esto queremos decir que un sujeto es, en tanto es en el lenguaje, es decir, implica la propia limitación de nominalizar las cosas. El lenguaje, en tanto institución, no se puede objetivar, por lo que es difícil entonces poder establecer una forma de poder acercarnos analíticamente. La idea del sujeto como “sujeto del lenguaje” nos catapulta al análisis de la construcción de la propia subjetividad; a través del lenguaje el sujeto se vuelve autoconsciente, conforma una identidad (Florio, 2010: 13-15). En este sentido, el sujeto es sujeto del lenguaje y sujeto social.

La sociedad construye subjetividad en relación dialéctica con ella. Pero sin embargo esta construcción

está atravesada por condicionantes sociales, políticos, económicos y culturales que modifican esa construcción. Y en torno a esto nos preguntamos: ¿qué sucede con el sujeto que se constituye como tal en un entorno de desigualdad, marginalidad y vulneración constante de sus derechos esenciales? La lógica de mercado imperante en el modelo capitalista genera exclusión; el sistema se sostiene y retroalimenta de las relaciones asimétricas de poder. Así se delinea el mapa social, en el cual los roles son designados a partir de la funcionalidad productiva con respecto al sistema. La estratificación social, originada en la desigual distribución de la riqueza, ordena esas relaciones de poder, que se legitiman por estar ajustadas a las leyes vigentes en la sociedad capitalista. La mercantilización de todos los aspectos de la vida de los individuos genera que hasta el propio cuerpo sea una mercancía. En este sentido, es imprescindible para generar y sostener este ordenamiento desigual y explotador, lo que Althusser denomina “aparatos ideológicos del Estado”: iglesia, escuela, medios de comunicación, fuerzas coercitivas, etc (Caruso y Dussel, 2001: 62-63).

El delito es un fenómeno social: no existe de forma ontológica (como algo en sí mismo), sino que depende de la creación de un conjunto de leyes que forman parte de las necesidades de un conjunto social; solo existe porque hay un conjunto de normas que así lo definen y que naturalizan el modo de entender y reflexionar sobre el delito.

¿Y quién define qué es un delito? Esto se establece, también, a partir de las relaciones de poder. Las sociedades modernas son sociedades clasistas, es decir formadas por clases antagónicas, las cuales son la expresión de las relaciones de producción. El Estado es una institución que utilizan las élites acomodadas para mantener el status quo, atestando las prisiones del país en vez de cambiar las condiciones estructurales que llevan a delinquir. Los integrantes de las clases populares expulsados a los márgenes del mercado laboral, donde el desempleo genera desequilibrios en los proyectos de vida de los sujetos (Míguez, 2010: 53-54) y abandonados por el Estado

caritativo, son el principal blanco de las políticas de tolerancia cero que el propio Estado agita. La selectividad del mercado laboral se une a la función selectiva y clasista de la justicia penal, funcional al proceso de acumulación capitalista. Existe, persiste y se reproduce lo que Karl Liebknecht denomina “injusticia de clase” (Baratta, 2004). Vale decir también que el discurso prejuicioso de que la pobreza y la marginación son la fuente del delito no se sostiene ya que la relación entre pobreza y delito está mediada por un cúmulo de condicionantes que ya hemos nombrado. Sin embargo es menester aclarar que la pobreza relativa (es decir, la condición de desigualdad) a las expectativas socialmente generadas es la que produce un virtual crecimiento del delito. ¿Qué queremos decir con esto? La promoción de metas comunes dentro del marco del sistema capitalista donde virtualmente todos tenemos derecho al acceso al consumo y a cierto bienestar (asociado principalmente con cuestiones materiales) hace que muchas personas en la realidad no tengan acceso a ello y la trasgresión de las normas y lo ilícito sea la manera de alcanzar ese “ideal” de vida (Míguez, 2010: 52-53). Como dice la canción: “No sé si será la televisión que me muestra un culo que no puedo comprar” (1). La criminalidad aparece, entonces, como una realidad social construida en base a la relación con el mercado laboral; y reforzada por las instituciones del Estado, encargado de mantener inmóvil esa condición de desigualdad. La selectividad socioeconómica y etnorracial que predomina en esta “construcción delictiva” esconde una doble regulación de la pobreza: por un lado, un Estado asistencialista que utiliza la situación de marginalidad como instrumento de control y por otro, un aparato punitivo que “castiga” la desviación de las normas establecidas. Ambos, bajo la égida disciplinaria del conductismo y el moralismo. El Estado penal administra de forma diferente las condiciones de vida y las oportunidades de las clases bajas. Y el sistema carcelario (con sus tentáculos previos y posteriores) aparece como un elemento constitutivo del neoliberalismo (Wacquant, s/f).

En este escenario se conforman las “carreras desviadas” (Becker, 2014: 21-37) entre la población de



las zonas más bajas de la sociedad (entendiendo a la desviación social como un fenómeno que cobra sentido en contraposición con las normas pre-establecidas en el ordenamiento jurídico de la sociedad). Este hecho tiene una confirmación inequívoca en el análisis de la población carcelaria.

Creemos imprescindible analizar tanto la conformación social y de género de la población carcelaria, así como también los efectos de la institución penal que sobre ella inciden; ambos aspectos son esenciales en la conformación de la subjetividad de nuestros estudiantes. A fin de poder direccionar nuestras prácticas educativas e incidir positivamente en la formación de identidades resistentes hacia formas agresivas del capitalismo actual.

La situación socio política esbozada previamente nos brinda una idea general acerca de la condición previa a la situación de encierro. Ahora debemos analizar la institución cárcel, como institución total, alienadora, homogeneizante, disciplinadora, y conformante de

una identidad nueva; que estará en constante tensión con la escuela. A este respecto, Irving Goffman caracteriza a lo que denomina “instituciones totales”, como un “lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos (creemos pertinente recordar aquí la concepción de individuo como heterónimo, inserto en el tejido social de lo instituido) (Florio, 2010: 23) en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo de tiempo, compartiendo en su encierro una rutina diaria administrada formalmente” (Florio, 2010: 23). Es decir, todos los aspectos de la vida del sujeto se desarrollan en el mismo lugar, y bajo la vigilancia de una autoridad; y todas las actividades están estrictamente programadas y secuenciadas.

La cárcel, como institución total, es el lugar donde las condiciones de existencia se aproximan a la amenaza siniestra de las determinaciones (Lewkowicz, 2008: 140). La misma se apodera del sujeto; lo despersonaliza, lo obliga a romper con todo vínculo externo (pasado), generando lo que se denomina “muerte del yo”, producto de la violación constante a la autono-

mía y a la condición de individuo. Así, tiene lugar un proceso de desculturación y desubjetivación que deja imposibilitados a los internos a encarar aspectos de la vida en el exterior. La imposición de una rutina diaria extraña, ajena, los desidentifica; los sumerge en un proceso de infantilización y masificación. Sin embargo, y en contradicción con lo propuesto, comienza para el interno un proceso de prisionalización, es decir el incorporar elementos de una subcultura carcelaria (que, queremos aclarar, le da tantos puntos de raiting a programas de televisión sumamente perversos). Aquí comenzamos a observar tensiones entre la cultura “impuesta” por la vida carcelaria y esa micro-sociedad que la institución refleja y la forma en que los internos incorporan esa cultura carcelaria vinculada con el mundo delictivo (Florio, 2010: 26-27).

El tiempo y el espacio en el que el sujeto ha sido aislado se constituyen en un estigma social permanente. Este estigma se potencia en el caso de las mujeres en situación de encierro. El género se convierte en un agravante, la afrenta a la sociedad es mayor en el caso de ser una mujer quien delinque. Entran a jugar, en este sentido, los mandatos morales condicionantes que pesan sobre la mujer en las sociedades capitalistas patriarcales. La moral cristiana y las normas sociales que adjudican a la mujer el papel de “cuidadora” en el ámbito de lo privado, condenan con mayor rigurosidad cualquier afrenta a la sociedad por parte de ella. La mujer presa es la “anti-mujer”, es decir, la que rompió con el pacto social y sexual; la que traicionó ese mandato social, eso que le “enseñaron” y “aprendió” y que la naturaliza como “buena, abnegada, sumisa y altruista” (Nari, Fabre y otros, 2000).

Sin embargo, el tipo de delito que predomina en la población carcelaria femenina nos habla de una exclusión previa que también es desigual. La desigualdad en el acceso al mercado laboral, la función de sostén familiar en la mayoría de las casas de bajos recursos, la condena social en torno a la maternidad asumida como una obligación y no como una elección, el abandono del Estado en las políticas de salud pública y educación, conforman un escenario previo particular dentro de la situación general de marginalidad.

A partir del delito, en el proceso y en el encierro se connotan otras “condenas” que signan previamente en su condición de género: la obligación familiar, la obligación de tener hijos y cuidarlos, la obligación de “atender” a su marido, la obligación de “ser la mujer de la casa” (Florio, 2010: 35-40). Los mandatos estructurantes de las sociedades patriarcales recaen sobre la imagen femenina, preestablece sus roles, delimita su desarrollo, y condena cualquier desviación en este sentido.

Concluimos entonces, que la cárcel es absolutamente contraria a todo ideal educativo. Entra en permanente contradicción en sus fines y medios, con los de la educación (al menos como la concebimos). Encontrar, en la conjunción de ambas instituciones sobre el sujeto, una forma significativa de abordaje es una tarea que requiere de posturas políticas, filosóficas, pedagógicas y sociológicas firmes e inclusivas. La educación es una forma de intervención. No puede considerarse neutra, desideologizada o indiferente a la realidad. La educación exige asumir y comprender la historia, con sus rupturas y contradicciones.

FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DE LOS SUJETOS CARCELARIOS: ENTRE LA INFANTILIZACIÓN Y LA AUTONOMÍA

¿Qué hacemos nosotros como docentes en este contexto? Para analizar y transformar nuestra práctica como educadores en contextos de encierro, partimos de la convicción de que el acto educativo es un acto político. Y en consecuencia, desentendernos de los procesos previos por los que pasan los sujetos que componen la población carcelaria y que asumimos como nuestros estudiantes sería coartarles la posibilidad de un desarrollo pleno, del ejercicio del acto de aprender. La acción educativa en contexto de encierro plantea un escenario complejo en el que convergen lógicas, interacciones, elementos, dinámicas contrapuestas que recaen en la construcción de la subjetividad de nuestros alumnos. ¿Cómo podemos privar a la institución carcelaria de su potestad de “privación de libertad”? ¿Cómo, también, podemos vencer la inercia prejuiciosa de que la prisión solo hace “presos”?



Hemos seleccionado (como disparador de análisis) una situación repetida en las aulas de las escuelas en cárceles: la identificación del alumno con su condición de “preso” por sobre la de “estudiante”, la construcción de su identidad en torno a su situación de encierro, percepciones que limitan su desempeño cognitivo, en el que es imprescindible la autonomía. La búsqueda constante de aprobación, la repetición de rituales para que tenga sentido la clase, la inseguridad en la elaboración personal de conocimiento, son síntomas de la institución carcelaria atravesando al sujeto. Y esto es, a nuestro entender, el mayor problema que se nos pueda presentar, ya que la educación es en sí misma un acto de libertad y de autonomía.

Aquí queremos profundizar en el concepto de identidad, su relación con la cultura y cómo construye su identidad el sujeto, ya que la escuela (y los docentes como sus agentes) creemos que tiene que tener un rol fundamental. Nuestra identidad y la construcción de la misma surge de la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales, que se encuentran en nuestro entorno social. La identidad es el lado intersubjetivo de la cultura (Giménez, 2015). La identidad se construye a través de acciones con sentido realizadas por actores sociales en un proceso recíproco con otros. Entonces, nos identificamos, construimos nuestra subjetividad en relación (y contraposición) con otros (Giménez, 2015). Por lo tanto, como planteamos al principio, tener en cuenta esta característica nos permite analizar las prácticas educativas. Nosotros entendemos que un factor que nos atasca son las construcciones de prejuicios, es decir de visiones estereotipadas tanto del interno/estudiante como de nuestro propio rol docente. Vencer esos prejuicios, ponerlos en tensión, es el desafío a vencer que nos permitirá encarar la tarea de llevar adelante el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera mas profesional y menos moralista, entendiendo que el acto educativo además de ser un acto político como dijimos más arriba es también un acto liberador. La situación que planteamos en el párrafo anterior creemos que demuestra la construcción de identidades (el “preso”, el “estudiante”, el “docente”, etc.) a partir de prejuicios.



Un aprendizaje significativo, comprometido, es posible si a los sujetos del aprendizaje se les plantea como posibilidad la autonomía cognitiva (Caruso y Dussel, 2001); y esto entra en contradicción con las consecuencias que la situación de encierro y la lógica penitenciaria tienen sobre el sujeto. En este aspecto la despersonalización del sujeto se produce cuando la institución carcelaria mutila el yo generando una ruptura con el pasado, es decir, se lo priva de su identidad anterior, de lo que reconoció como propio en su vida fuera de la cárcel. Este concepto está ligado estrechamente con el de infantilización. El mismo supone el ejercicio de una “paternidad” de la institución cárcel, coartando la posibilidad de establecer en el sujeto una toma de decisiones propias.

Nuestra postura en ese sentido es que la acción de educar en contextos de encierro debe constituirse en un proyecto educativo que tenga raíz profunda en un programa de intervención que procure lograr el objetivo de la inclusión social real y plena. Esta concepción pedagógica parte de enfatizar la interven-

ción socioeducativa como proceso de desarrollo de los educandos, en contraposición con las concepciones enciclopedistas (transmisión de conocimientos) y conductistas (énfasis en la obtención de resultados preestablecidos) (Basaldúa y otros, s/f): alentar y propiciar la deconstrucción del sujeto en su identidad carcelaria, y la construcción de otra que lo vincule a su situación de alumno, de sujeto autónomo, capaz de romper con el “destino manifiesto” otorgado por condición socioeconómica, cultural o étnica.

Para permitir el desarrollo autónomo proponemos:

- > Ayuda en la organización y en la apropiación del material de estudio.
- > Desarrollar prácticas de toma de apuntes, mapas conceptuales, cuadros sinópticos que les permitan elaborar su propio conocimiento.
- > Abrir espacios de diálogo, debate y confrontación de conocimientos a partir de los conocimientos previos.

Empoderarlos en su rol de estudiantes a través de otorgarles confianza en el hacer diario, quitándoles la presión de buscar constantemente la aprobación del docente en las tareas realizadas, indicándoles que el conocimiento es significativo en tanto sea una construcción personal.

Asumiendo una postura liberadora, ya que no es algo bueno en sí mismo, la educación posee un poder concientizador que posibilita una acción de vida sustentada en una perspectiva crítica y opuesta a las posturas que tienden a la doblegación, dominación y cosificación de las personas.

En esto reside el rol como educadores en contextos de encierro, en facultar a los sujetos para el desarrollo de un aprendizaje integral, significativo (en sus subjetividades), que los promueva como sujetos de derecho; para esto creemos necesario como primera instancia, estar alertas ante cualquier prejuicio clasista, moralista y estigmatizante teniendo en cuenta que ellos son insistentes y pueden manifestarse de diversas formas. El educador impregna su práctica con sus convicciones y posturas personales, en este sentido de no ser posible deconstruirnos estaremos posicionando a la escuela y al acto educativo en el lugar de legitimadores de la diferencia.

El sistema escolar tradicional, refleja la estructura vertical de la sociedad, contribuye a crearla y conservarla a través de mecanismos de selección, discriminación, y marginación.

La escuela y los educadores en contexto debemos atender a las particularidades de nuestros alumnos, garantizar el acceso a un conocimiento libre y autónomo, dotado de significancia y validez para cada uno de ellos. Quitarle a la educación el sentido carcelario de “privilegio” y otorgarle el de derecho, por sobre todas las cosas.

A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

Partimos de la idea, como se desarrolló más arriba, que la educación, la escuela, el proceso de enseñan-

za y aprendizaje no son buenos en sí mismos, sino que están atravesados por distintas ideologías y formas de ver el mundo que se traducen en prácticas en las aulas. Las mismas pueden ser liberadoras y críticas, emancipadoras de los sujetos; o reproductoras de la situación social vigente. Optamos por la primera alternativa.

NOTAS

(1) El fragmento pertenece a la canción “Religión” del grupo Intoxicados incluida en el disco “Buen Día” del año 2001.

BIBLIOGRAFÍA

Baratta, Alessandro: Criminología Crítica y Crítica del derecho penal. Introducción a la sociología jurídico-penal, Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.

Basaldúa, Marcelo Jorge, Miranda, María Gabriela y Balberrey, Gabriel: “La acción socioeducativa en contextos de aplicación de medidas privativas de la libertad: percepciones desde la antropología y la psicología”.

Becker, Howard: Outsiders. Una sociología de la desviación, Buenos Aires, Siglo XXI, s/f.

Carusso, Marcelo y Dussel, Inés: De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea, Buenos Aires, Kapelusz, 2001.

Dussel, Inés: “Inclusión y Exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva posestructuralista”, en: Cuadernos de Pesquisa, Vol. 34, Nº 122, pp.305-335, Mayo-Agosto 2004.

Florio, Alberto V.: Pensar y hacer Educación en Contextos de Encierro. Primeras aproximaciones a un campo en tensión. Módulo 3: Sujetos Educativos en contextos institucionales complejos, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

Giménez, Gilberto: “La cultura como identidad y la identidad como cultura”, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, México.

Lewkowicz, Ignacio: Pensar sin Estado. La subjetividad en la era

de la fluidez, Buenos Aires, Paidós, 2008.

Míguez, Daniel: Los pibes Chorrros. Estigma y marginación, Buenos Aires, Capital Intelectual, 2010.

Nari, Marcela, Fabre, Andrea, Hauser, Silvia, Calandra, Nilda, Fraguas, Noemí y Friedman, Jacqueline: Encierro y Resistencia en las cárceles de mujeres en Argentina, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2000.

Wacquant, Loïc: “Forjando el Estado Neoliberal. Workfare, prison-fare e inseguridad social”, s/d.

ANEXO

CUADERNO DE BITÁCORA

Como cada semana desde hace cinco años, paso la reja que separa al mundo de “la tumba”. Dejo a mis espaldas el aire, el sonido de los gorriones que se juntan en los tantos árboles de la entrada, a alguien cortando el pasto. Lo que sigue al sonido del cerrojo cerrándose en la humedad, el olor indescriptible del encierro, el frío que cala hasta los huesos, la música que se mezcla con los gritos de los que no se resignan al aislamiento, e insisten en comunicarse. La cara de los guardas, cara larga diría mi abuela, el gesto huraño al saludar, con un “buenas tardes” que sale mascullado entre los labios apretados.

Tras el último candado espera la escuela. No hace frío en la escuela, no hay olor a humedad, ni hay guardas grises. Hay láminas en las paredes, conversaciones animadas, educadores, pizarrones y tizas. En la escuela hay estudiantes. Y, a pesar de que así los vemos, los tratamos, los consideramos, la autopercepción en ese rol es escasa.

Las clases comienzan siempre mezcladas entre charla y charla, el tema se cuela despacito, hasta captar la atención. La Historia se deja contar, se deja interpretar, se deja cuestionar, es campo fértil para la opinión fundada, para el intercambio de ideas. Ese es, uno de los objetivos que perseguimos. Sin embargo, insistentemente la cárcel se cuela en la escuela: la mecanización sistemática de las actividades, la necesidad

de tener una rutina establecida a la que apegarse desesperadamente.

- Profe, ¿no vamos a copiar hoy?

- ¿Dejo un renglón? ¿Uso letra imprenta o manuscrita?

- ¿Está bien si marco “de acá hasta acá”?

- ¿Me deja por escrito en la carpeta que hoy trabajé bien?

Son repetidas las situaciones en las que la falta de autonomía se mezcla con la automatización del acto educativo; la inseguridad y la búsqueda de aprobación casi infantil. Las palabras no salen, o salen balbuceadas, casi silenciadas. La opinión se reserva, “yo no sé de esas cosas”, “no entiendo nada, soy un preso”.

Cada día se combate la huella que la cárcel deja en nuestros estudiantes, intentando una pedagogía de la libertad, de la autonomía, en la que el conocimiento se construya de manera personal.



Sede Académica
Calle 2 N° 684 (B1900CXB)
La Plata, Buenos Aires, Argentina
Teléfonos: (54 221) 483-3777 / 424-9026

Lo imposible de la imagen

DCV Diego Ricardo Ibañez Roka - Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata
JTP Informática Aplicada II, Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad del Este

*"Alice: This is impossible.
The mad hatter: Only If you believe It is."*

*Alice's Adventures in Wonderland
(Lewis Carroll, 1895)¹*



¹ Es Imposible - Dijo Alicia
-Solo es imposible si lo piensas - Respondió El Sombrerero

Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas (Lewis Carroll, 1895)

² Umberto Eco ejemplifica en el artículo "Los mundos posibles de nuestra imaginación" (2014): «Sabemos muy bien que existe un mundo real en el que se produjo la Segunda Guerra Mundial y los hombres fueron a la Luna, y que existen además los mundos posibles de nuestra imaginación, en los que han existido y existen Blancanieves y Harry Potter, el comisario Maigret y madame Bovary.»





(Fig. 3)

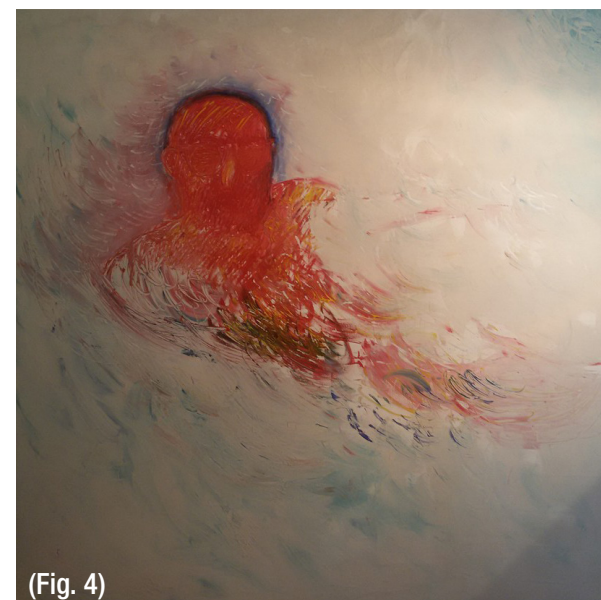
¿REPRESENTAR O IMAGINAR?

La imagen es el principal objeto de estudio en las artes visuales y el diseño. Arribar a una definición cerrada de este concepto puede implicar una proeza un tanto forzada, no sólo por la variedad de tipos de imágenes que existen en la actualidad, sino también por las distintas disciplinas a partir de las cuales se puede estudiar, analizar y reflexionar sobre las mismas. El diccionario de la Real Academia Española define el término en su primera acepción como figura, representación, semejanza y apariencia de algo. Si se indaga en la etimología de la palabra, la misma proviene del latín *imāgo*, *imagīnis* que puede entenderse como retrato. Roland Barthes (1964) señala: «Según una etimología antigua, la palabra imagen debería relacionarse con la raíz de *imitari*». Una representación analógica, una copia. Hasta aquí el primer acercamiento sobre el concepto de imagen parece vincularse únicamente al de representación ligado a una reproducción más o menos fiel de la apariencia de un objeto o sujeto en comparación con la realidad. Estas definiciones no son suficientes para comprender a la imagen a través de una mirada desde el arte contemporáneo. Han quedado obsoletas, ya que provienen de los conceptos de un arte clásico ligado a la idea de semejanza. «La crisis moderna degrada a la mimesis artística de rasgo necesario a rasgo facultativo. El arte moderno se define por la reflexividad, se trata ahora de una conversación sobre el propio mundo del arte, sus límites, sus técnicas, sus géneros, sus maneras, su historia» (Moyinedo, 2018, p. 2). Si observamos la fotografía publicitaria de Marilyn Monroe (Fig. 1) en la película *Niagara* realizada por Gene Korman en el año 1953 en contraste con uno de los retratos realizados en serigrafía (Fig. 2) por el artista Andy Warhol en el año 1967 a partir de dicha imagen, ¿es pertinente preguntarse por el grado de mimesis de la actriz retratada? En la construcción de las imágenes puede haber distintos grados de iconicidad. Una fotografía,



(Fig. 6)

un dibujo a lápiz, una pintura o un holograma pueden oscilar entre un modo de representación figurativo o uno abstracto. Sin detenernos en sus características particulares estaremos frente a una imagen ficcional, propia del arte, donde opera la metáfora. Tomando un término del semiólogo Umberto Eco (2014), la metáfora habilita la existencia de *mundos posibles*², con sus propias reglas, lenguaje, espacio y tiempo siempre en función de la poética. El arte es partícipe de la realidad de la vida cotidiana, la amplía abriendo caminos a su interpretación a partir de la capacidad humana de escrutar, conocer, reconocer y aprehender. No es voluntad de este artículo ingresar en un debate científico sobre la realidad y su demostración empírica y racional, sino comprender que el lenguaje de las artes visuales plantea un código que nos permite experimentar sensaciones imposibles en otros ámbitos de la vida cotidiana. Generalmente resulta sencillo comprender la idea de ficción a partir del cine, el teatro y la televisión. En las artes visuales este concepto se aplica de igual manera. Si tomamos tres retratos de un artista, por ejemplo del argentino Clorindo Testa, uno fotográfico (Fig. 3), y dos obras de su autoría *Autorretrato en la inundación* (Fig. 4) y *Rayas negras horizontales* (Autorretrato N 2) (Fig. 5), en ninguno de los casos estamos ante el artista propiamente dicho, en su vida cotidiana, sino ante imágenes que indagan sobre diferentes aspectos de él. En la actualidad, estamos rodeados por imágenes. Podemos encontrarlas en todo tipo de formatos y soportes. Algunas más ligadas al arte, otras al diseño y a la comunicación, se nos presentan en revistas, paquetes de alimentos, videos musicales, entre otros. Las nuevas tecnologías han generado hasta un holograma del cantante Michael Jackson (Fig. 6) interpretando la canción *Slave to the Rhythm* en los premios Billboard 2015. Con esta cotidianeidad de habitar entre ellas resulta interesante reflexionar sobre la obra *La traición de las imágenes* (*La trahison des images*, circa 1928) una serie de cuadros del artista francés



(Fig. 4)



(Fig. 5)

René Magritte, popular por la inscripción *Ceci n'est pas une pipe*, que significa “esto no es una pipa”. La respuesta ante este debate sobre realidad versus ficción está delante de nuestros ojos: aquello que estamos observando no es una pipa, es la imagen de una. Parece un hecho simple y concreto, hasta obvio se podría decir. Pero cabe destacar que a veces se vuelve difuso el límite entre realidad y ficción. El arte colabora en la construcción de la realidad mediante su capacidad simbólica, articulando lo que no es con lo que quiere ser. Plantea una mirada doble, una introspectiva, íntima, personal y otra hacia el mundo exterior, compartida con los otros. Es por este motivo que las imágenes no son ingenuas, sino que poseen un contenido ideológico, generando sucesivos desplazamientos simbólicos por la esencia misma de su lenguaje.

IMAGEN EN DECONSTRUCCIÓN

Analizar a las imágenes desde el lenguaje visual nos permite abordar su amplitud. En un primer nivel, un análisis centrado en lo que vemos corresponde al campo de lo denotado, una descripción meramente formal. El punto, la línea, el plano, el encuadre y el volumen son unidades básicas de construcción. Estos elementos se organizan, articulan y dan forma a la imagen. En un segundo nivel, el semántico, las figuras retóricas son las herramientas que nos permiten indagar en la poética de la imagen.

«Resulta evidente que la interacción entre los elementos plásticos y los elementos icónicos de la imagen es determinante en la significación global del mensaje visual. Esta interacción es circular, de manera tal que nuestras expectativas, determinadas a su vez por el contrato comunicacional (ya sea que se trate de publicidad, de “arte”, o de “información”, etc) se vean cumplidas, o por el contrario, sorprendidas» (Joly, 2003, p. 140).

El principal objetivo de los productores visuales debe perseguir la elaboración de imágenes que se alejen de lo literal hacia lo metafórico abriendo camino a lo connotado, aquello que apela al sentido.



(Fig. 7)

UN CASO PRÁCTICO

Realizar un análisis denotativo en la siguiente publicidad de perfume (Fig. 7) implica reconocer aquellos elementos constitutivos de la imagen a partir de una descripción de lo que se ve. La publicidad consta de dos momentos: a la izquierda, un primer plano de una mujer joven, caucásica, de cabello rubio y ojos celestes; sostiene en su mano un frasco de perfume ligeramente apoyado sobre su labio inferior, lo cual genera una diagonal que nos dirige a sus ojos que miran hacia el fuera de campo, específicamente hacia el espectador. A la derecha, se presenta un plano entero de la misma joven sosteniendo en su mano izquierda un conjunto de globos de colores desaturados que la suspenden en el aire sobre una ciudad. De lejos se observa la Torre Eiffel como un indicio geográfico, por lo cual se puede inferir que la protagonista está sobre la ciudad de París. En la mano derecha, sostiene una versión gigante del frasco de perfume. Estas dos instancias de lectura operan a modo de reencuadre. Ambos cuadros se conectan por el elemento línea representado por una cinta ubicada de manera central, que constituye un anclaje lingüístico al tomar forma tipográfica y escribir la leyenda Miss Dior. Chérie. El punto como elemento de la imagen se presenta en los globos. Más allá del volumen propio de las formas y la perspectiva atmosférica captada fotográficamente, la marca, ubicada en el margen superior derecho, presenta un tratamiento metálico simil plata que produce una ilusión de volumetría. También se puede determinar una paleta general de colores desaturados al tinte, es decir mezclados con blanco.

A nivel connotativo las dos instancias de lectura, propuestas por el reencuadre antes mencionado, advierten la presencia del perfume. El contacto del mismo con la protagonista genera una sensación de frescura, libertad y liviandad que se traslada de ese primer cuadro a la postura que adopta este personaje en el segundo. Un análisis literal plantearía como absurdo que tan escueta cantidad de globos tenga la capacidad de sostener suspendida sobre una ciudad a una persona. Pero es la búsqueda metafórica lo que nos permite alejarnos de la literalidad e indagar en qué habrá querido decir el productor visual, cuál es el mensaje. Por ejemplo, los globos utilizados en la mencionada publicidad plantean la sustitución de una cualidad real por otra ficcional pero en un carácter exagerado por exceso. Se amplifica la capacidad de suspensión de esos elementos en relación al producto. La imagen evoca el recuerdo de la conocida frase “estar en las nubes”, el sentido literal nos llevaría a pensar en personas flotando por el aire, algo absurdo e imposible físicamente en la Tierra, sin embargo culturalmente sabemos que en realidad esa frase significa estar pensando en otra cosa. Esta construcción de sentido, no existe a priori, sino que parte de una relación establecida entre el lenguaje y el contexto del enunciado. No es inocente situar a la modelo sobre una ciudad reconocida mundialmente por la industria del perfume y la moda. Tampoco lo es en exagerar la cualidad de suspensión de los globos y la presencia del frasco de perfume, que se hiperboliza evocando a la sensación que puede generar el

consumo del producto al que alude. El valor de signo³ o excedencia simbólica, que se le atribuye a los objetos de la sociedad de consumo, se desprenden del valor de uso para vincularse con el contexto social y cultural a través de su connotación. «En publicidad la significación de la imagen es sin duda intencional: lo que configura a priori, los significados del mensaje publicitario son ciertos atributos del producto, y estos significados deben ser transmitidos con la mayor claridad posible» (Barthes, 1964). Tim Walker es el publicista y fotógrafo británico encargado de realizar la campaña publicitaria para la marca Dior recientemente analizada. Es reconocido mundialmente por sus producciones de características cinematográficas de estilo onírico y sin límites para las revistas VOGUE, W Magazine y LOVE Magazine, entre otras. Un claro ejemplo de la construcción de universos posibles en la imagen fija.

MÁS QUE MIL PALABRAS

Las figuras retóricas trabajan a través de operaciones que realizan todos los productores visuales al componer una imagen: la adjunción, es decir la adición de elementos; la supresión, que implica la eliminación de estos; y la sustitución, el cambio de un elemento por otro. Dichas operaciones plantean una relación entre los elementos que se articulan y de ese vínculo surgen las figuras retóricas. Las mismas son propias del lenguaje coloquial y se remiten a la práctica oratoria de los antiguos griegos. En las artes visuales, el diseño y la publicidad son muy útiles para elaborar



(Fig. 8)

un mensaje impactante y persuasivo. A continuación se desarrollará una selección de las mismas extraídas del Glosario de Figuras Retóricas (Ciafardo, 2020) con relación a ejemplos de publicidades de diseño de indumentaria.

La repetición es una figura retórica que opera por adjunción de elementos idénticos, es decir reutiliza uno o un grupo de elementos que se perciben en la totalidad de la imagen como iguales. En este primer ejemplo, la aparición reiterada de la modelo se efectúa a partir de su reflejo presentado en los diferentes espejos. Si bien se observan variaciones en las poses debido al ángulo y punto de vista de cada reflejo, no existe duda que de manera general es el mismo personaje. El detalle de que los espejos estén rotos, suman un significado más a la pieza gráfica, habilitando un análisis sobre lo que significa el valor de la apariencia donde la única imagen libre de rupturas es la original (Fig. 8). En este segundo ejemplo, la repetición se produce en las piernas de la modelo y no en la totalidad de su persona. En este caso, se hace foco sobre la parte del cuerpo que involucra directamente al producto que se intenta publicitar, medias de la marca turca VOG. La campaña fue realizada en el marco del lanzamiento de la venta online de dicha empresa. En ambas publicidades cabe destacar que en una misma imagen pueden convivir más de una figura retórica. En este último, por semejanza de forma, podría estar presente también la figura retórica de la alusión, ya que la interpretación de la imagen admite un análisis metafórico con el par mujer/araña



(Fig. 9)

y la cualidad de las medias, su tejido, suavidad, entre otras características. A esto se le suma el guiño del lanzamiento de su página web con la idea de los tejidos arácnidos y la red virtual (Fig. 9).

La paradoja es una figura retórica que opera por adjunción y plantea una relación de falsa homología entre los elementos constitutivos de la imagen. Se define como «la unión de elementos existencialmente incompatibles y consiste en la oposición y armonización de conceptos aparentemente contradictorios» (Ciafardo, 2020, p. 345). Esta aproximación de ideas irreconciliables requiere una interpretación metafórica, ya que realizar una lectura literal de la imagen nos

³ El valor de signo es aquel incorporado a un objeto por el cual pasa a tener una significación, connota estatus, define gustos.



(Fig. 10)

llevaría al absurdo. En este ejemplo publicitario de la marca de jeans LEVI'S (Fig.10), la paradoja se manifiesta en la imposibilidad y el deseo del personaje fantástico de utilizar un pantalón de este estilo, algo contradictorio ya que este ser mitológico no posee piernas. En este caso, se intenta transferir este anhelo del personaje de la publicidad hacia el espectador, quien podría acceder a este bien de consumo. Es interesante detenerse en la pose, y en la expresividad de la mirada con relación a cómo se muestran los pantalones. La imagen no es ingenua, aunque resulte por momentos graciosa, intenta persuadir al comprador.

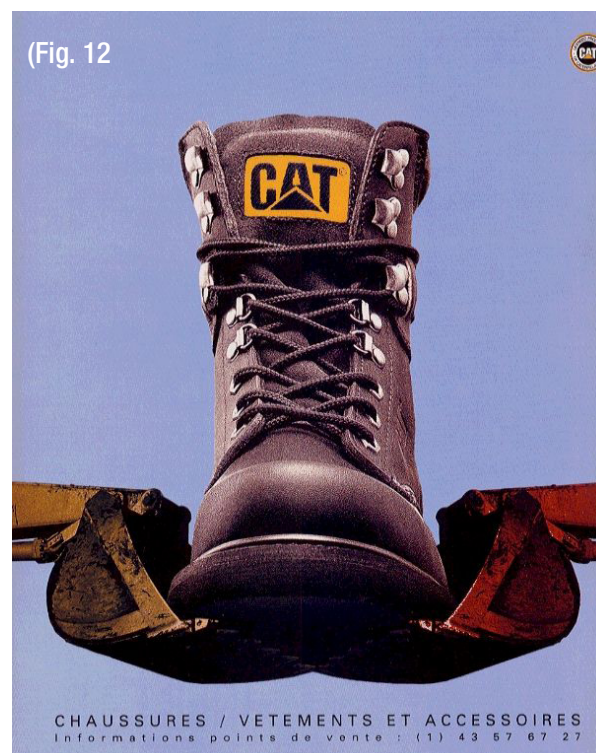
En la elipsis se opera por supresión de elementos a partir de una relación de identidad entre los mismos. Es decir, que consiste en omitir algo, producir una ausencia, que será advertida en términos de sentido gracias al contexto. En este ejemplo (Fig.11), lo omitido es evidente, falta el cuerpo de la modelo, lo cual hace énfasis en los objetos de consumo a publicitar. «Desde el punto de vista visual, la elipsis consiste en la supresión de ciertos elementos de la imagen: objetos, personajes, etc. La imagen se percibe como incompleta» señala Jacques Durand (1972).

La hipérbole opera por sustitución de una cualidad, forma o situación, por otra en relación con los rasgos que hacen a la identidad de esos elementos. Consiste



(Fig. 11)

en proporcionar una exageración respecto a dichos componentes, ya sea por amplificación, es decir por exceso, o por disminución, por defecto. En esta publicidad de indumentaria para trabajo (Fig. 12), el tamaño



(Fig. 12)



(Fig. 13)



(Fig. 14)

de las botas apela por exceso, a magnificar las cualidades de este producto, estableciendo una relación con la capacidad de resistencia de las herramientas de trabajo pesado, como las palas mecánicas que se utilizan en la industria de la construcción. Estas cualidades de resistencia y durabilidad se transfieren a las botas a partir de este recurso semántico. Otro ejemplo interesante es el de la campaña publicitaria del año 2008 para la marca Marc Jacobs (Fig. 13). En este caso, la reconocida modelo Victoria Beckham adopta las cualidades del producto, plausible de ser vendido, y colocado en una caja o en una bolsa. La alusión opera por sustitución:

«Se basa en una propiedad de la forma y no del contenido, como ocurre en la metáfora. Establece una relación entre lo que se muestra y aquello que no, pero que es evocado, traído a la memoria a partir de la semejanza de forma. La cita intertextual es una variante dentro de la alusión» (Ciafardo, 2020, pp. 349-350).

La marca de bebidas alcohólicas ABSOLUT se destaca por generar campañas publicitarias de alto contenido metafórico, donde generalmente evita hacer una referencia directa al producto y utiliza la alusión para evocarlo de una forma creativa. En este caso (Fig. 14) las características morfológicas del maniquí hacen alusión a la botella de vodka. En el segundo ejemplo (Fig. 15), La última cena (1495 y 1497), obra maestra de Leonardo Da Vinci, es evocada en esta publicidad como una cita intertextual. El empleo de un formato apaisado en la imagen, la disposición en el espacio de los personajes y las actitudes de los mismos, plantean una similitud formal que trae el recuerdo de esta pieza de arte renacentista mundialmente reconocida.



(Fig. 15)

La pieza comunicacional realizada para la firma de indumentaria Marithé and François Girbaud fue encargada a la fotógrafa Brigitte Niedermair, quien planteó reproducir La última cena con mujeres en lugar de hombres. La imagen campaña de verano en 2005 fue censurada y retirada de las calles, primero en Italia y después en Francia. Las organizaciones encargadas de esta decisión alegaron que “el hecho de que una de las apóstoles esté abrazando el torso desnudo

de un hombre simplemente aumenta la ofensa de la imitación, al igual que el uso totalmente gratuito de símbolos cristianos como la paloma, el cáliz y la ropa del presunto Cristo mujer”. Por su parte, la marca argumentaba que su campaña “escenifica una nueva feminidad e invierte la idea de Da Vinci invitando a un único hombre” y añadía que “la mujer deja de ser objeto de la imaginación masculina y se erige en protagonista activa de una obra de arte” (Artium, 2014).

En la figura del hipérbaton se altera el orden de los elementos del discurso, introduciendo un orden artificial mediante un trueque en la posición o disposición. Una variante consiste en insertar entre otros un elemento que, en apariencia, no pertenece a ese lugar. Por ejemplo, el zapato en lugar de la boca, haciendo énfasis en la expresión de sorpresa del modelo en la publicidad de la marca (Fig. 16), o el rostro oriental del abanico sobre la cabeza de un personaje que viste un atuendo con características estilísticas de la Europa del siglo XVII (Fig. 17).



(Fig. 16)



(Fig. 17)

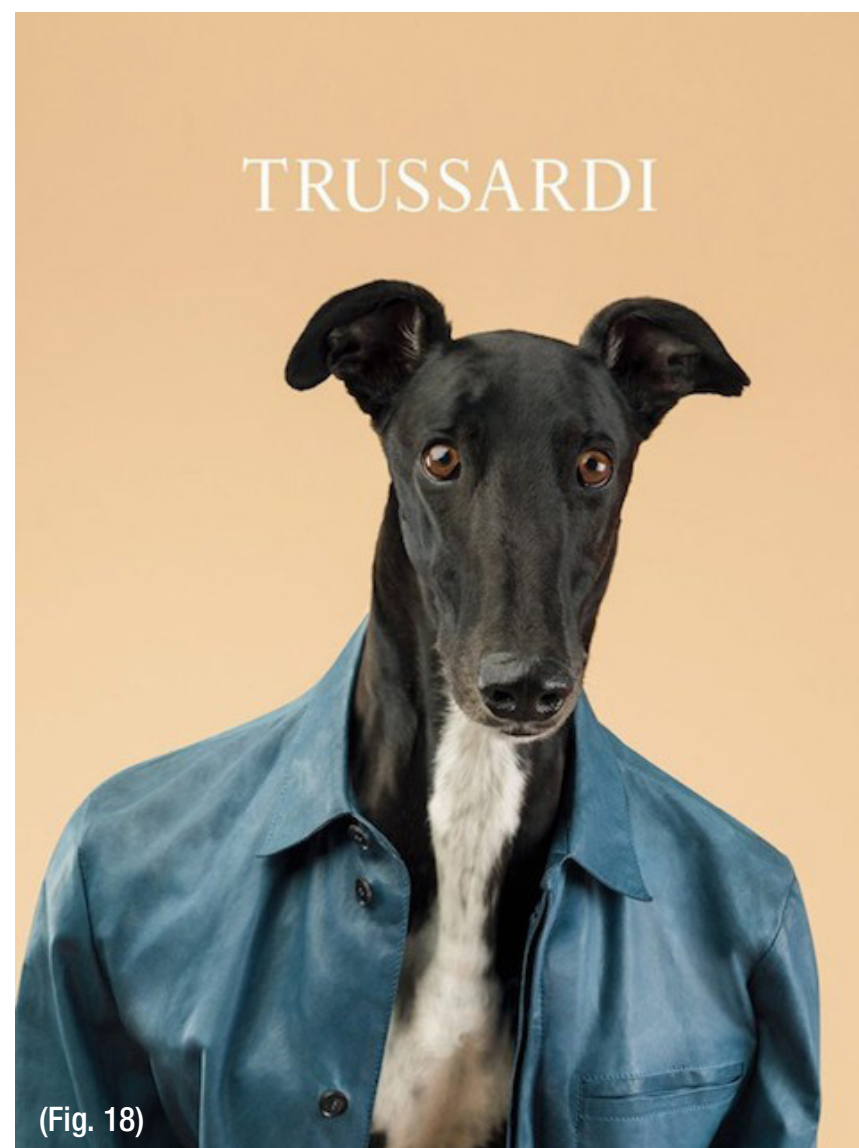
POR ÚLTIMO, LA METÁFORA:

«Es un procedimiento que consiste en designar una realidad con el nombre de otra con la que mantiene una relación de semejanza. Se basa en la comparación (existe un término real que sirve de punto de partida y un término evocado o imagen), pero en la metáfora se ha eliminado uno de los términos comparados. La metáfora construye la similitud; no hay nada a priori que vincule los dos términos. Esta similitud es de contenido y no de forma. La personificación es un tipo de metáfora ontológica consistente en caracterizar a una realidad no humana como humana, cediéndole atributos propios del ser humano» (Ciafardo, 2020, pp. 350-351).

En la campaña publicitaria de Trussardi (Fig. 18), reconocida marca de ropa italiana masculina, se utilizó este recurso al emplear como modelos a perros de raza Galgo. La delgadez, su atletismo y figura esbelta son algunos de los atributos que se tomaron en comparación con modelos humanos que comparten estas características. Además, el Galgo es el animal insignia de la marca.

EN POCAS PALABRAS

Lo imposible de la imagen es la capacidad de generar nuevas miradas del mundo. Desde el arte y el diseño en comunicación, la imagen es una construcción. En varios sentidos, desde lo formal donde intervienen elementos compositivos que exploramos desde la niñez: el punto, la línea, el plano; pero también desde el mensaje. Es una construcción social y cultural dispuesta en un aquí y ahora determinado que muta a partir de los ojos de espectador. Es aquel cuento que se puede leer a diferentes edades y en donde siempre descubrimos algo nuevo. Una imagen vale más que mil palabras pregonan el dicho popular porque en ella se condensan una infinidad de experiencias entre productor y espectador. Una ventana a un nuevo mundo.



(Fig. 18)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aumont, J. (1992). La imagen. Barcelona, España: Paidós.

Barthes, R. (1964) Elementos de Semiología. Madrid, España: Alberto Méndez Editor.

Ciafardo, M. (2020). Glosario de figuras retóricas. En M. Ciafardo (Comp.), La enseñanza del lenguaje visual: bases para la construcción de una propuesta alternativa (pp. 341-355). La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Artes.

Durand, J. (1972). Retórica e imagen publicitaria. En Ch. Metz y otros, Análisis de las imágenes. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Tiempo contemporáneo.

Eco, U. (1987). De la interpretación de las metáforas. En Los límites de la interpretación (pp 160-180). Barcelona, España: Lumen.

Eco U. (21 de marzo de 2014). Los mundos posibles de nuestra imaginación. La Nación. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/cultura/los-mundos-posibles-de-nuestra-imaginacion-nid1673924>

Joly, M. (2003). La imagen fija. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: La Marca

Moyinedo, S. (2019). Representaciones contemporáneas. Octante, (3), e002. <https://doi.org/10.24215/25250914e002>

Real Academia Española. (2019). Imagen. Recuperado de <https://dle.rae.es/imagen?m=form>

Artium. (2014). La última cena. Recuperado de <https://catalogo.artium.eus/book/export/html/9629>

REFERENCIAS VISUALES

Figura 1
Korman, E. (1953). Niagara. [Publicity Photograph 20th Century Fox] Recuperado de <http://www.lightmonkey.net/who-shot-marilyn>

Figura 2
Warhol, A. (1967). Untitled from Marilyn Monroe. Recuperado de <https://www.moma.org/collection/works/61244>

Figura 3
La Plante, B. (s. f). Retrato fotográfico de Clorindo Testa. Recuperado de <https://www.facebook.com/fundacionclorindotesta/photos/a.1291592227672403/1588201984678091/>

Figura 4
Testa C. (2009). Rayas negras horizontales (Autorretrato N 2) [Pintura]. Colección privada. Recuperado de <https://www.estimarte.com/?cmod=artworkshome&id=33591>

Figura 5
Testa C. (1987). Autorretrato en la inundación [Pintura]. Galería Jacques Martínez. Recuperado de <https://www.galeriajacquesmartinez.com/es/events/61/autorretratos>

Figura 6
Michael Jackson. (19 de mayo de 2014). Slave To The Rhythm [Archivo de video]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=jDRTghGZ7XU>

Figura 7
Walker T. (2008). Sin Título. [Publicidad fotográfica] Recuperado de <http://ambushstudio.blogspot.com/2009/04/miss-dior-cherie.html>

Figura 8
Schuller K. (2013). Sin título. En Campari Calendar [Fotografía de moda] Recuperado de <http://fashionproduction.blogspot.com/2012/11/kristian-schuller.html>

Figura 9
Autor desconocido. (s. f.). Sin título. [Publicidad]. Recuperado de <http://trendmenu.blogspot.com/2010/05/>

Figura 10
Autor desconocido. (s. f.). Sin título. [Publicidad]. Recuperado de <http://georginejoneslevel4.blogspot.com/2010/>

Figura 11
Autor desconocido. (s. f.). Sin título. [Publicidad]. Recuperado de <https://redpointace.wordpress.com/2016/04/>

Figura 12
Autor desconocido. (s. f.). Sin título. [Publicidad]. Recuperado de <https://creaciondementes.files.wordpress.com/2014/07/figuras-retoricas-en-la-grafica.pdf>

Figura 13
Teller, J. (2008). Sin título. [Fotografía de moda] Recuperado de <https://www.glamour.es/celebrities/noticias/articulos/victoria-beckham-marc-jacobs-juergen-teller-foto-campana-aniversario/37424>

Figura 14
Autor desconocido. (s. f.). Sin título. [Publicidad] Recuperado de <http://www.morancreativo.com/blog/publicidad-de-absolut-vodka-100-ejemplos-de-creatividad-de-alta-.html>

Figura 15
Niedermaier B. (2005). Sin título. [Publicidad] Recuperado de <https://catalogo.artium.eus/book/export/html/9629>

Figura 16
Agencia de Publicidad Jung von Matt Limmat. (s. f). Stunning collection. [Publicidad] Recuperado de <https://ar.pinterest.com/pin/190910471679620712/>

Figura 17
Koda H. y Bolton A. (2004). Dangerous liaisons. Detalle de The masked beauty pp. 80-81 [Tapa del libro]. Recuperado de https://www.metmuseum.org/art/metpublications/Dangerous_Liaisons_Fashion_and_Furniture_in_the_Eighteenth_Century

Figura 18
Wegman W. (2014). Sin título. [Publicidad]. Recuperado de <https://lifestyle.tendencias.com/fotografia/trussardi-y-sus-nuevos-top-models-que-tiembles-velencoso>

*“¡Gracias a todos nuestros lectores.
Los esperamos en el próximo número
de nuestra revista!”*

UPE



UNIVERSIDAD
DEL ESTE
LA PLATA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

FACULTAD DE DISEÑO Y COMUNICACIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS

FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES

REVISTA DE LA SECRETARÍA
EXTENSIÓN E INVESTIGACIÓN

Nº 10 / agosto de 2020.
Arbitraje científico

Publicación aperiódica - UDE Virtual.

Dirección: Dra. Ana María Dorato

Comité Editorial:
Dra. María de las Mercedes Reitano
Dr. Luis Sujatovich
Mg. Silvia von Kluges
Dr. Ricardo Germán Rincón
Lic. Hugo A. Gariglio
Lic. Paula Boero

Propietario:
Fundación de Educación Superior

Domicilio: Diagonal 80 Nº723 (B1900CXB)
La Plata, Buenos Aires, Argentina
Nº Registro: (en trámite)
Edición Nº10 - Publicación semestral

Diseño y Diagramación:
Área de Comunicación y Diseño UDE

UNIVERSIDAD DEL ESTE