

PIRQAS

ISSN 2684-0332

Revista Multidisciplinar de
Investigación Educativa

Volumen 3, Número 6
(Diciembre 2022)



www.pirqas.com

Instituto Superior de Formación Docente
y Técnica 9-003 "Normal Superior"



BINPAR
Bibliografía Nacional de
Publicaciones Periódicas Argentinas Registradas



PIRQAS

Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa

(ISSN 2684-0332) - www.pirqas.com

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9-003 "Normal Superior"

Dirección postal: Barcala 14 | San Rafael, Mendoza, Argentina | (CP 5600).

Correo-e: revistapirqasdeinvestigacion@gmail.com



Comité Editorial

Volumen 3, Número 6, Diciembre (2022)

Director: Gastón César García 

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9003, Normal Superior, San Rafael, Mendoza, Argentina.

Editora: María Elisa Di Marco 

Universidad de Mendoza, Argentina.

Editor digital: Víctor Gonzalo Carribale 

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9003, Normal Superior, San Rafael, Mendoza, Argentina.

Correctora editorial: María de los Ángeles Pérez 

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9003, Normal Superior, San Rafael, Mendoza, Argentina.

Roxana Marsollier (Comité)

CONICET – LABOEDUC, FFyL, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

Carlos Rodolfo Arcuri (Comité)

Universidad Nacional de Catamarca, San Fernando del Valle de Catamarca, Argentina.

María Gisella Boarini (Comité)

Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

Yésica Cecilia Piastrellini (Comité)

Instituto Alfredo Bufano PT-215, San Rafael, Mendoza, Argentina.

Patricia Nancy Bora (Comité)

Instituto Educación Física 9016, Jorge Coll, San Rafael, Mendoza, Argentina.

Leandro Héctor Gutiérrez (Comité)

Instituto Profesorado de Arte (IPA) 9014, San Rafael, Mendoza, Argentina.

Ana Ariela Janet Centeno (Comité)

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9003, Normal Superior, San Rafael, Mendoza, Argentina.

Mariela Natalia Vázquez (Comité)

Instituto Educación Física 9016, Jorge Coll, San Rafael, Mendoza, Argentina.

Mariela Virginia Fernández (Comité)

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9003, Normal Superior, San Rafael, Mendoza, Argentina.

Tabla de contenido

Volumen 3, Número 6, Diciembre (2022)

EDITORIAL

Sexto número

Comité Editorial

ARTÍCULO ORIGINAL

Conflictos entre directores de tesis y tesistas ¿qué rol se le otorga a los programas de posgrado?

Lorena Fernández Fastuca

Análisis del proceso de integración curricular en las carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de San Juan

Lucía Mabel Ghilardi, Ana María Vaggione y Paula Diana Bunge

El canon literario argentino en las escuelas públicas de San Carlos (Mendoza, Argentina). Estudio desde las planificaciones 2018 y 2019 del espacio curricular Lengua y Literatura.

Amor Arelis Hernández Peñaloza

EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

Experiencia pedagógica de promoción de la lectura en el taller de Literatura para niños y jóvenes.

María de los Ángeles Pérez y Marina Candel

RESEÑAS

L' Ecuyer, C. (2021). Conversaciones con mi maestra. Dudas y certezas sobre la educación: Plantea. 335 pp. ISBN: 978-84-670-6380-6.

María Elisa Di Marco

RESÚMENES DE TESIS

El indigenismo: revalorización de las culturas precolombinas en la literatura juvenil. El caso del primer volumen Los días del venado de La saga de los confines de Liliana Bodoc

Natalia Irene Morales

SEXTO NÚMERO

La revista *PIRQAS* concreta su segunda aparición semestral del año 2022 gracias a la colaboración y el estudio de investigadores.

En este sexto número, los lectores podrán descubrir tres *Artículos originales* en los cuales se tratan temas diversos como el análisis del proceso de integración curricular en las carreras de Ingeniería, los conflictos entre directores de tesis y tesis, y los resultados de una investigación sobre el canon literario argentino en las escuelas públicas del departamento mendocino de San Carlos.

En este número también presentamos una *Experiencia educativa*, en la cual se compartieron los comentarios y narrativas de las docentes y estudiantes de Nivel Superior respecto a unas Jornadas de Literatura Infantil y Juvenil Regionales para la promoción y desarrollo de la lectura, en la ciudad de San Rafael.

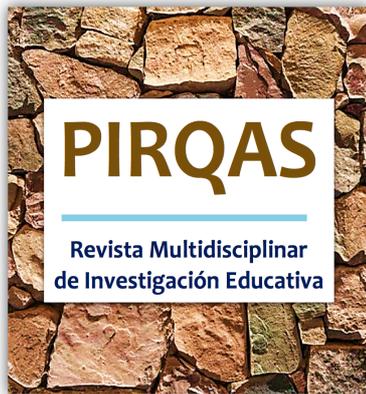
Completan nuestra publicación, una *Reseña* del libro de la autora; L' Ecuyer, C. llamado *Conversaciones con mi maestra. Dudas y certezas sobre la educación*, y un *Resumen de tesis* de licenciatura referida a la revalorización de las culturas precolombinas en el primero de los libros de Liliana Bodoc de *La Saga de los Confines*.



Asimismo, como les mencionamos en nuestro número anterior, queremos destacar que *PIRQAS* se encuentra indexada en diversas plataformas y repositorios digitales tanto de índole nacional como internacional, reflejando así, el camino hacia la calidad y el prestigio que busca alcanzar nuestra publicación.

Por último, esto no sería posible sin la asistencia de aquellos colaboradores que confían en la propuesta enviándonos sus manuscritos para que este proyecto siga activo y en crecimiento constante. Por todo ello, el *Comité editorial* les agradece y los invita a disfrutar del nuevo número de *PIRQAS, Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa*.

Comité editorial



PIRQAS. Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa (ISSN 2684-0332)

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9-003
"Normal Superior"

Dirección postal: Barcala 14, San Rafael, Mendoza,
Argentina (CP 5600).

revistapirgasdeinvestigacion@gmail.com

Fastuca, L. F. (2022). Conflictos entre directores de tesis y tesisistas ¿qué rol se le otorga a los programas de posgrado? *PIRQAS. Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa*, 3(6), 6-25.

Disponible en www.pirgas.com



Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

CONFLICTOS ENTRE DIRECTORES DE TESIS Y TESISISTAS ¿QUÉ ROL SE LE OTORGA A LOS PROGRAMAS DE POSGRADO?

Lorena Fernández Fastuca ¹ 

¹ Pontificia Universidad Católica Argentina.

Recibido 01/07/22. Aprobado 13/12/22.

Palabras clave

Posgrado, Tesis,
Grado de Doctor,
Tutoría,
Investigador
Científico.

Resumen

Entre los pilares de la formación de posgrado se encuentra la dirección de tesis. Sin embargo, en ocasiones, estas relaciones pedagógicas son conflictivas y devienen en la discontinuidad del vínculo. Además, en ellas hay un tercer actor que suele pasar desapercibido: el programa de posgrado en el que se radica. Aquí nos proponemos indagar cuál es el papel que se le otorga a los programas de posgrado y qué acciones institucionales desarrollan estos ante conflictos entre director y tesista. Para ello realizamos un estudio cuantitativo de corte descriptivo en el que aplicamos una encuesta a una muestra no representativa de investigadores de las universidades argentinas. Obtuvimos 865 respuestas de directores de tesis y 742 de tesistas. Nuestros resultados indicaron que el 52% de los directores y el 44% de los tesistas que discontinuaron el vínculo pedagógico señalaron que posgrado no realizó ninguna acción. Cuando la institución sí interviene encontramos dos tipos de respuesta: burocrática y pedagógica. Una de las principales conclusiones del estudio es que en el ámbito académico se continúa viendo a la dirección de tesis como un espacio privado, ajeno a la intervención de las instituciones educativas.

Keywords

Graduate Study,
Theses, Doctoral
Degrees,
Mentoring,
Scientific
Researchers.

CONFLICTS BETWEEN THESIS SUPERVISORS AND STUDENTS. WHAT ROLE IS GIVEN TO GRADUATE PROGRAMS HAVE?

Abstract

Among the pillars of postgraduate education is thesis supervision. However, these pedagogical relationships are sometimes conflictive and result in the discontinuity of the bond. In addition, in the supervisor-student relationship, a third actor usually goes unnoticed: the graduate program in which it enrolls. Here we intend to investigate to the role of graduate programs and what institutional actions they take in the face of conflicts between the supervisor and the thesis student. For this purpose, we conducted a quantitative, descriptive study, in which we applied a survey to a non-representative sample of researchers from Argentine universities. We obtained 865 responses from thesis supervisors and 742 from thesis students. Our results indicated that 52% of supervisors and 44% of thesis students who have decided to discontinue the pedagogical relationship determined that the graduate program has taken no action. When the

institution does intervene, we find two types of response: bureaucratic and pedagogical. One of the main conclusions is that, in the academic sphere, the relationship between the director and the thesis student continues to be seen as a private space outside the intervention of educational institutions.

Autora para correspondencia
lorena_fernandez@uca.edu.ar

INTRODUCCIÓN

La relevancia del nivel de posgrado es evidente tanto en términos de su lugar en la educación universitaria como en la agenda investigativa, a nivel nacional e internacional. Esta relevancia se muestra en su continua evolución, desde su expansión vertiginosa en la década del '90 (Lamfri y Araujo, 2018; Wainerman, 2011). Actualmente, como resultado de dicho proceso una de las grandes problemáticas es la graduación en los posgrados, especialmente en aquellos que implican la realización de una tesis. Varios estudios se han realizado sobre el tema (Bartolini, 2017; Bowen y Rudenstine, 1992; De Miguel et al., 2004; Wainerman, 2017). Estos estudios muestran que las tasas de graduación son más bajas en las ciencias sociales, principalmente en las maestrías, que en las otras áreas disciplinares. En dichas disciplinas, las investigaciones presentan tasas inferiores al 50% (De Clercq et al., 2019; De Miguel et al., 2004; Ehrenberg et al., 2007; Gilmore et al., 2016; Hernández Romo et al., 2014; Wollast et al., 2018). Algunos de los más recientes de Argentina señalan que de los programas doctorales estudiados, la mayoría de los correspondientes a las

ciencias naturales y exactas, tienen tasas de graduación por encima de 70%, mientras que la mayoría de sus paralelos de las ciencias sociales y humanas presentan una graduación por debajo de 44% (Wainerman, 2017).

De la mano de esta preocupación, en las investigaciones sobre la temática se ha encontrado que uno de los factores más relevantes en la graduación o deserción es la calidad de la dirección de tesis recibida (Ehrenberg et al., 2010). Dada la importancia que tiene la dirección de tesis, diversos estudios se han dedicado a indagar las cualidades deseables de un director (Abiddin y West, 2007; Bell-Ellison y Dedrick, 2008; De La Cruz Flores et al., 2006; Difabio de Anglat, 2011; Marsh et al., 2002; Ribau, 2020), la relación tesista-director (Åkerlind y McAlpine, 2017; Kiley, 2011; Orellana et al., 2016), los estilos de dirección (Boehe, 2014; Deuchar, 2008; Farji-Brener, 2007; Gruzdev et al., 2020; Mainhard et al., 2009) y los conflictos en la relación pedagógica entre el tesista y su director (Devos et al., 2016; González-Ocampo y Castelló, 2019; Löfström y Pyhältö, 2015), entre otros aspectos. Nuestro estudio se encuentra en este último grupo.

En ocasiones, contrario a lo esperado, el vínculo entre el director y el tesista es infructuoso y atenta contra la culminación de los estudios. Algunos estudios evidencian que las expectativas que los tesistas tienen sobre un director ideal rara vez se cumplen (Deuchar, 2008; Orellana et al., 2016). Asimismo, también los directores tienen expectativas sobre sus tesistas que no se concretan, por ejemplo, la autonomía (Deuchar, 2008). Estas situaciones pueden derivar en distintos tipos de desajustes que generen tensiones en la relación tesista-director. En estas situaciones conflictivas es cuando toma relieve que hay un tercer actor en dicho vínculo que suele pasar desapercibido: el programa de posgrado en el que se radica. Así, los conflictos en esta relación pueden analizarse en dos dimensiones: individual e institucional. En este artículo nos focalizaremos en la segunda, rara vez estudiada, e indagaremos en cuál es el papel que se le otorga a los programas de posgrado y qué acciones institucionales desarrollan ante conflictos entre director-tesista que amenazan la continuidad de la relación.

Podríamos comenzar por preguntarnos por qué investigar sobre los conflictos en este vínculo pedagógico. La formación de posgrado tiene como una de sus principales modalidades formativas a la dirección de tesis. Esta tiene sus orígenes en una larga tradición de transmisión del oficio de la investigación que se basó en el

modelo maestro-aprendiz, cuyo origen se remonta hasta los gremios medievales. Desde esta mirada, el trabajo conjunto entre maestro y aprendiz y la observación sobre los modos de trabajo, transmiten el quehacer de la investigación a los aprendices (Mills, 1959). En este sentido, Wainerman expresa que

...no se aprende a hacer investigación en los cursos especializados de metodología y técnicas si no se hace investigación junto a un 'maestro/a', como en los gremios medievales, dentro de un proyecto de investigación dirigido por el 'maestro/a'. Esto es así porque hay 'algo' no codificable, difícil de transmitir en el oficio de investigador. (Wainerman, 2011, p. 32)

Bourdieu y Wacquant (2005) caracterizan este conocimiento tácito como un *modus operandi*, un modo de producción científica que supone un modo de observación de la realidad que solo se adquiere en la práctica de la investigación. Los autores también sostienen que este *habitus científico* se desarrolla a partir del trabajo con un investigador especializado.

Es decir, que desde sus inicios y, en cierto modo hasta nuestros días, la formación del investigador ocurrió en una relación personal maestro-aprendiz (Bourdieu y Wacquant, 2005; Mills, 1959; Wainerman, 2011). En la educación de posgrado actual, según

Lucarelli (2017) dicho modelo, al que denomina 'modelo artesanal' retomando las ideas de Ickowicz (2004 en Lucarelli, 2017) para la formación de profesores, sigue presente y mantiene su ligazón a la enseñanza a través de la producción de una tarea, tal como ocurría en la relación entre el maestro y el aprendiz en los gremios medievales (Bourdieu y Wacquant, 2005; Wainerman, 2011). En los estudios de posgrado este modelo de formación encontró su lugar en la figura de la dirección de tesis. Una relación pedagógica que es todavía entendida por varios académicos como un espacio privado, lejos del escrutinio externo, tal y como señalan Halse (2011) y Manathunga (2005). Paralelamente, las carreras de posgrado ofrecen cursos, seminarios y talleres que responden a lo que la autora denomina el 'modelo escolar'. Este se caracteriza por definir una propuesta curricular preestablecida. Por lo que actualmente la formación para la investigación contempla los dos espacios.

En cuanto a la dirección de tesis, dadas sus particularidades, debemos detenernos unos párrafos a fin de definirla y analizar distintas aristas que han sido relevadas por la literatura especializada. En la actualidad, y particularmente en este estudio, entendemos que la dirección de tesis es una práctica formativa, un acuerdo pedagógico entre director de tesis y estudiante que trabaja con la finalidad de realizar la tesis (Fernández Fastuca, 2018; Halse y Malfroy, 2010). El director

guía y orienta al estudiante en su proyecto de investigación. Algunos autores la definen como una tutoría (De la Cruz Flores et al., 2011; Moreno Bayardo, 2007). Desde esta línea conceptual, los tutores posibilitan que el tutorizado aprenda en la práctica, introduciéndose en las tradiciones de la profesión (De la Cruz Flores et al., 2011), y generando las condiciones necesarias para el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, se resalta la importancia del rol de tutor que posee el director en la formación de posgrado (de La Cruz Flores et al., 2006) y se considera la dirección de tesis como una alianza de aprendizaje entre director y tesista que optan por trabajar con miras a una meta común: la producción de la tesis y formación del tesista. Una de las ideas que subyace a esta concepción es la de un estudiante que requiere de la guía y orientación de un formador en la realización de su proyecto de investigación (Johnson et al., 2000), contraria a la idea de un investigador autónomo que posee todas las competencias para desarrollar independientemente la tesis.

La labor de la dirección se desarrolla en el despliegue de diversas funciones. Las dos principales son la asesoría académica y la socialización académica (Fernández Fastuca 2018). La primera de ellas refiere a la orientación brindada por el director para profundizar el conocimiento de la disciplina y para generar nuevo conocimiento con la investigación. Por

su parte, la socialización académica implica la promoción del acceso a la comunidad y a la cultura académicas. Se introduce al tesista en las normas y prácticas de la academia, como la presentación a congresos, la publicación en revistas especializadas y la cooperación en la aplicación a subsidios (Diezmann, 2005; Difabio de Anglat, 2011; Halse y Malfroy, 2010; Kiley, 1996). Además, en la literatura se identifican otras dos funciones: el apoyo psicosocial, es decir, el sostén brindado por el director para resguardar las condiciones emocionales para la realización de la tesis, y el apoyo práctico, que refiere a las herramientas que puede ofrecer el director como acceso a los materiales necesarios para hacer la investigación, contactos para acceder al campo, entre otras colaboraciones que aporta (Gu et al., 2017; Mancovsky, 2012; Zhao et al., 2007).

En ocasiones, la dirección de tesis también es un espacio de tensiones y conflictos. Algunas investigaciones se han dedicado a identificar estas situaciones en dicha relación pedagógica; por ejemplo, los distintos estilos de trabajo y discrepancias en las expectativas y objetivos que tienen cada uno. En esta línea, Devos y otros (2016) identifican tres motivos de tensiones en la dirección de tesis: en las expectativas en relación con la tesis, en lo que cada uno considera que constituye una buena investigación, y divergencias entre el estilo del director y las

necesidades y expectativas del tesista. Ante estas tensiones, según los autores, los tesistas tienen cuatro alternativas de actuación: aprender a vivir con la situación, sufrir por la circunstancia conflictiva sin ser capaz de conversar con su director al respecto, enfrentar el problema e intentar solucionarlo con el director y, finalmente, no poder enfrentarlo y alcanzar el punto de no retorno en las discrepancias.

Por su parte, Löfström y Pyhältö (2015) reflexionan sobre los problemas éticos en la dirección de tesis e identifican entre los más relevantes: ser justo, para los directores implica el principio de dedicar a cada tesista el tiempo y el apoyo necesario dado que cada doctorando tiene sus propias necesidades de orientación y seguimiento; y ser fiel, que implica para los tesistas tanto el miedo a ser abandonados por sus directores como la inadecuada dirección, que es el principal temor que encontraron las autoras.

En esta línea, Corcelles y otros (2019) realizaron un estudio en España sobre las experiencias positivas y negativas de los estudiantes doctorales. Uno de sus resultados principales es que generalmente las experiencias positivas están asociadas con la comunidad científica más extendida (presentación a congresos, desarrollar redes de trabajo, etc.), mientras que las experiencias negativas se relacionan principalmente con el director de tesis (y otros investigadores cercanos). Según

las autoras, "...esto confirma la preocupación por la dirección de tesis como un tema problemático, y sugiere la necesidad de más apoyo departamental e institucional durante el proceso de doctorado para promover apoyo estructurado y sistemático..." (Corcelles et al., 2019, p. 936).

Del mismo modo, Difabio de Anglat y otros (2018) también hallaron para el contexto argentino en Cuyo que la relación con el director es una de las principales dificultades que los doctorandos atraviesan durante sus estudios, como también puede ser un elemento facilitador del trayecto formativo. Concluyen, asimismo, que es preciso destacar el

...rol del programa doctoral en dar respuesta a las necesidades de formación (cursos de posgrado específicos, un mejor acceso a fuentes bibliográficas, un ámbito de intercambio después de haber cursado los seminarios, retroalimentación oportuna por parte del comité académico de los proyectos y de los informes de avance, entre otras), sobre todo de quienes investigan fuera de un equipo de y sin experiencia previa... (Difabio de Anglat et al., 2018, pp. 27-28).

Estos estudios son también una muestra de la centralidad del director de tesis en la formación de posgrado. En este nivel universitario se posiciona al director de tesis en un lugar central

del proceso educativo de los estudiantes en la etapa de realización de sus tesis. De hecho, algunos autores lo identifican como un guardián de la entrada (*gatekeeper*) de la comunidad académica (Gruzdev et al., 2020). Otra muestra es que la figura del director se encuentra presente en todos los reglamentos de maestrías y doctorados, al menos en Argentina.

A pesar de esta centralidad, o justamente a raíz de ella, otras posturas sostienen que hay un tercer actor en la formación del tesista que debiera incidir en el vínculo de la dirección de tesis: el programa de posgrado (Revilla, 2017). Este último es el que define el *currículum*, es decir, el plan de estudios, los requisitos de admisión y graduación; también establece los procedimientos y estímulos que posibilitan la formación de sus estudiantes. Según la autora, "... (los tres) requieren trabajar de forma conjunta e interactiva para lograr el resultado esperado..." (2017, p. 280). Del mismo modo, Ward y Brennan (2018) resaltan la importancia de la compatibilidad entre el tesista y el programa de posgrado en el que estudia.

DESARROLLO

Material y métodos

La presente investigación de naturaleza descriptiva cuantitativa es parte de un estudio mayor orientado a indagar los factores que llevan a disolver la relación entre director y tesista. Aquí, particularmente nos

centramos en investigar cuál es el papel que se le otorga al programa de posgrado ante la disolución de la relación pedagógica y qué acciones reconocen directores y tesistas que estos programas desarrollan ante dicha situación. Para alcanzar el objetivo planteado realizamos un estudio cuantitativo de naturaleza descriptiva.

El trabajo de investigación se centró en una encuesta distribuida por correo electrónico y autoadministrada, que fue enviada a dos grupos: directores de tesis y tesistas (graduados o no) de programas de posgrado.

La población de directores de tesis y tesistas estuvo formada por académicos e investigadores con lugar de trabajo en universidades argentinas que pueden ocupar (o haber ocupado) dichos roles en distintas etapas de su recorrido profesional. Dados estos dos grupos se construyeron dos cuestionarios independientes para sendos conjuntos. Sin embargo, a los fines de la distribución de la encuesta, se los incluyó en el mismo correo electrónico para que cada persona pueda elegir cuál de los dos cuestionarios responder. Así, los cuestionarios se enviaron a: investigadores cuyos datos de contacto estuvieran publicados (de las páginas web de las 118 universidades argentinas vigentes en 2018 -en el área investigación- o en sitios web de Institutos de investigación argentinos); a los correos institucionales de los programas de posgrado (maestría y

doctorado) de la totalidad de las universidades del país (requiriendo que se envíe a graduados y alumnos la encuesta), y a investigadores y académicos conocidos personalmente, que no cubrieran los requisitos anteriores, pero se dedicaran a la dirección de tesis o hayan sido tesistas. La encuesta se distribuyó entre los meses de julio y noviembre de 2018 y la fecha límite para la recepción de respuestas fue el 30 de diciembre del mismo año. En total se recibieron 1.607 respuestas (742 de tesistas y 865 de los directores).

En cuanto a la población de tesistas, es preciso aclarar que al definirla principalmente a partir de aquellos que se desempeñan laboralmente en el ámbito académico o tomando contacto a través de los programas de posgrado, el acceso a quienes abandonaron los estudios se pudo ver limitado. Sin embargo, fue un modo de definir la población más rigurosamente.

Los cuestionarios estuvieron compuestos en su mayoría por preguntas cerradas. Además, se incluyeron dos preguntas abiertas hacia el final de la encuesta. Tanto para el cuestionario de tesistas como para el de directores, las variables de indagación fueron las mismas, aunque las preguntas concretas pudieron variar de un formulario al otro. Para este estudio nos centramos en lo siguiente: perfil del encuestado (disciplina de formación, lugar de trabajo, mayor título

alcanzado, entre otros), experiencia de haber discontinuado una relación director-tesista o la realización de la tesis y acción del programa doctoral ante la decisión.

Finalmente, para el análisis de los resultados se realizó un análisis descriptivo univariado y bivariado utilizando los softwares Excel y SPSS.

Características de la muestra del estudio (respondientes de la encuesta)

La muestra, como señalamos, estuvo conformada por 865 directores de tesis y 742 tesistas. Los primeros se caracterizan por ser el 57% mayores de 50 años y, en un 53%, mujeres. En cuanto a su titulación e inserción laboral, el 89% eran doctores provenientes de los siguientes grupos disciplinares: Ciencias Agrarias, de la Ingeniería y Tecnología (15%), Ciencias Naturales y Exactas (23%), Ciencias Biológicas y de la Salud (30%), así como Ciencias Sociales y Humanas (32%). Además, el 43% de los directores encuestados pertenecía al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Finalmente, el 88% de los directores de la muestra declararon una dedicación alta a la investigación.

En cuanto a los tesistas, el 62% son mujeres y otro 62% menor de 40 años al responder la encuesta. Del total de encuestados, el 81% laboraba en el

ámbito académico, y específicamente el 77% de ellos lo hacía en investigación (ya sea a tiempo parcial o completo). Las disciplinas de formación se distribuyeron del siguiente modo: Ciencias Sociales y Humanas (46%), seguidas por las Ciencias Biológicas y de la Salud (29%), Ciencias Agrarias, de la Ingeniería y Tecnología (13%) y, finalmente, Ciencias Exactas y Naturales (8%).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El primer resultado relevante de la investigación fue que el 58% de los directores decidieron alguna vez discontinuar un vínculo de dirección, mientras que los tesistas solo el 20%¹ de ellos lo han hecho ¿Quiénes eran los que tienen la experiencia de dejar una relación director-tesista? Para ambos grupos no hay diferencias de género relevantes en cuanto a la condición de haber discontinuado este vínculo pedagógico. En cuanto a las disciplinas de procedencia, en el caso de los directores las Ciencias Sociales y Humanas presentaron los porcentajes más altos de discontinuidad de esta relación pedagógica con un 64%, como es señalado en la literatura, seguidas por las Ciencias Agrarias con un 61%. Para los tesistas, las mismas disciplinas ocupan los mismos lugares.

Particularmente, en este artículo nos interesa analizar cuál es el papel

¹ Dado que las encuestas fueron enviadas principalmente a tesistas que continuaron desarrollándose en el ámbito académico, esta cifra

puede estar afectada por dicha selección al quedar fuera quienes abandonaron definitivamente sus posgrados.

que se le otorga al programa de posgrado ante la disolución de la relación pedagógica y qué acciones, los directores y tesistas reconocen, que estos programas desarrollan ante dicha situación. Ahora bien, del grupo de directores y tesistas que decidieron discontinuar el vínculo pedagógico, el 52% de los directores y el 44% de los tesistas señalaron que el posgrado no realizó ninguna acción. Es decir, en la mayoría de los casos la institución no intervino en las situaciones conflictivas entre sus estudiantes y sus respectivos directores de tesis.

A estas cifras se le agrega un 3% de directores que desconocía si la institución tomó alguna acción y otro 3% que decidió no informar al programa de posgrado sobre la situación. En el caso de los tesistas, nos encontramos con un panorama similar. Un 7% optó directamente por no informar a la institución de la situación por no considerarlo pertinente o necesario. Es decir que, entre los directores encuestados que decidieron discontinuar un vínculo director-tesista, hay un 58% de los casos en los que el programa de posgrado no intervino y para los tesistas esto ocurre en un 57%. Entre estos últimos, además, hay que agregar que un 24% no respondió la pregunta por lo que los casos en los que los tesistas informan una acción del programa de posgrado se redujo a un 26%. Por ejemplo, algunas respuestas dadas fueron:

No, porque la comisión de doctorado de la [institución] no tiene injerencia en las decisiones que puedan tomar el tesista y/o el director de tesis. Es decisión del tesista renunciar a la beca de doctorado y abandonar el trabajo de tesis doctoral (encuesta director).

Ninguna porque no lo analicé con nadie de la universidad (encuesta tesista).

Como [el director] era parte de la comisión de doctorado no pude realizar ningún reclamo y sólo me quedó abandonar el doctorado y esa universidad (encuesta tesista).

Generalmente, y como lo muestran algunas de las respuestas citadas, en estos casos, el motivo para no comunicarlo al programa de posgrado casi siempre es considerar que se trata de un acuerdo privado entre partes, tal como señalan Manathunga (2005) y Halse (2011). Por lo tanto, optan por lidiar con las tensiones en la relación de dirección sin mediación institucional.

Estos datos darían a entender que los postulados de Revilla (2017) sobre los tres actores en la formación de posgrado: director, tesista e institución, encuentran cierta resistencia en el contexto de los programas de posgrado argentinos. En las decisiones u omisiones señaladas en los párrafos anteriores pareciera haber una desestimación del rol y función de la institución en la formación de los tesistas, sea por el no involucramiento

del director en la relación tesista-institución, sea por la confusión de funciones en la institución respecto de la relación tesista-director. Cabe aclarar que lo dicho implica también que, del otro lado de la moneda, es la institución que opta por no intervenir en un casi 60% de los casos, tanto para directores como para tesis. De acuerdo a las funciones que le otorga Revilla, el programa de posgrado, al no intervenir en los inconvenientes entre director y tesis, podría estar fallando en, al menos, dos de ellas: el establecimiento de procedimientos claros y estímulos varios para posibilitar la formación de sus estudiantes.

Si a estos casos de no acción o desconocimiento del programa doctoral, le agregamos que algunos pocos encuestados (el 2% de los directores y otro 1% de los tesis) respondieron en términos de otra institución (generalmente el CONICET), se potencia la idea del desdibujamiento del papel del programa de posgrado como marco institucional de este vínculo pedagógico. A pesar de no haber vínculo director-tesis posible sin una carrera de posgrado que la medie, igualmente parecería ser que los actores que la protagonizan siguen considerándola un espacio privado como señalamos anteriormente. Algunos ejemplos de estas respuestas son:

Cuando expuse mi situación en el instituto al que pertenecía me dijeron que no había otra forma de resolver

cuestiones burocráticas que acercándome a la directora. Ya llevaba más de 3 años de beca, que la había transcurrido en la más profunda soledad, mi directora no quería firmarme ni la licencia por maternidad ni el reintegro. Finalmente me tomé la licencia y retorné de la misma sin poder realizar los trámites formales. La directora de la unidad ejecutora jamás intervino en mi conflicto aduciendo que no era su competencia (encuesta tesis).

Absolutamente nada, no hubo soporte desde el CONICET (encuesta director).

A pesar de lo pequeño de estas cifras, son muestra de la confusión que hay respecto de la dirección de tesis y su marco institucional. Además, son evidencia también del linaje al que pertenece esta relación pedagógica, al ser parte de una larga tradición de formación de investigadores en la cual intervienen también las instituciones de promoción científica de cada país. Respecto de esta convergencia de instituciones, Barsky y Dávila señalan:

Se conforma así el sistema como la sumatoria dispersa de rígidas tradiciones científicas, a las que se van sumando las demandas recientes de la sociedad. Sin embargo, en este crecimiento parecen existir procesos diferenciales que se explican por la forma en que evolucionan las disciplinas y como se adaptan a

las transformaciones del conocimiento, a la integración internacional y a la presión de la evaluación y acreditación. (2016, p. 75).

Esta sumatoria dispersa de tradiciones científicas se expresa también en los modos de conformación y configuración de las relaciones director-tesista. El modelo artesanal de formación (Lucarelli, 2017), mencionado anteriormente, se inserta en lógicas institucionales sujetas a la presión de la acreditación de los programas de posgrado y a las transformaciones en el conocimiento y la labor científica que reconfiguran dicho modelo y lo entremezclan con el modelo escolar en una misma propuesta formativa. Todo ello ha ido configurando la relación de dirección de tesis en el sistema educativo de posgrado y sus actores.

Asimismo, los autores manifiestan que los posgrados, particularmente los doctorados, reciben sus becas a través del CONICET, que están vinculadas a la inscripción en una carrera de posgrado desde 1997, y de los proyectos de la Secretaría de Ciencia y Tecnología (Barsky y Dávila, 2016). Si bien se podría cuestionar que sean los programas doctorales los que reciben dicho financiamiento, sí queda claro que el CONICET se focaliza en la diada formativa, ya que es el estudiante quien aplica a la convocatoria (y en caso de ganarla, recibe la beca) y los antecedentes del director tienen mayor cantidad de puntos que el programa

doctoral seleccionado. Aquí podemos ver un antecedente del laberinto institucional manifiesto en nuestros encuestados por el cual se prioriza la relación con el sistema científico por sobre el sistema educativo. Sin embargo, lo que se olvida es que aquello que da origen a la relación y lo que le otorga un marco esencial es que el investigador en formación se encuentra cursando una carrera de posgrado.

¿Qué ocurre cuando el programa de posgrado sí actúa ante las dificultades entre directores y tesistas?

A partir de nuestros resultados también podemos sostener que hay un porcentaje alto de ocasiones en las que el programa de posgrado actúa frente a las dificultades entre directores y tesistas. En los casos en los que la institución sí ha intervenido podemos encontrar dos tipos de respuesta: una que hemos denominado burocrática y otra que llamamos pedagógica. En el primer caso, que reúne a un 20% de los casos en los directores y a un 16% en los tesistas, las acciones del posgrado implican respuestas que no buscan ni la continuidad de la relación de dirección de tesis, ni necesariamente de la formación del estudiante. Para los directores, estas acciones suelen ser, por orden de preponderancia: dar de baja al tesista del programa de posgrado, aprobar los pedidos de cambio o renuncia del director, prorrogar plazos para sostener la

regularidad del estudiante y pedir un informe o notificar de la situación a una o las dos partes de la relación pedagógica. En cuanto a los tesis, hay coincidencia en las acciones señaladas por los directores encuestados y las principales son: aceptar el cambio de director, otorgar las prórrogas solicitadas y requerir el cumplimiento de algún paso burocrático o pago monetario para sostener la regularidad en el programa de posgrado. Respeto de estas acciones, algunas de las respuestas dadas por los encuestados fueron:

Consultar si prestaba el acuerdo a la baja del trámite a lo cual respondí de manera afirmativa, por no lograr modificar la voluntad de los tesis a pesar de contactarlos, tratar de dialogar y buscar opciones para que continúen su trabajo. (encuesta director).

Sí. Requirió un informe de cierre. (encuesta director)

Simplemente autorizó a que buscara otro [director] (encuesta tesis)

Solicitó la reinscripción al posgrado, si se optaba por finalizar la tesis. (encuesta tesis)

Amplió los plazos y las vigencias de los créditos² (encuesta tesis)

Como puede verse estas respuestas colocan al programa de posgrado en un papel más bien pasivo

en el que se limita a reaccionar a las solicitudes de alguna de las partes del vínculo pedagógico (como dijimos, para ambos grupos de encuestados las principales son solicitud de cambio de director y otorgar las prórrogas). En el primero de los ejemplos, incluso, quien estaba a cargo de la dirección manifestó haber realizado una serie de acciones más relacionadas con la dimensión pedagógica que lo requerido por el programa de posgrado. Podríamos denominar estas acciones como reactivas-burocráticas en tanto que los programas de posgrado reaccionan ante pedidos y lo hacen solo en la dimensión administrativa, dejando de lado la pedagógica.

Aquí podemos volver a las ideas de Revilla (2017): el modo en que se desarrolle el rol de cada uno de los actores involucrados en la relación de dirección de tesis dependerá de cómo el programa de posgrado defina dicho vínculo y, como sostiene la autora, en los reglamentos muchas veces las funciones encomendadas a los directores están centradas en el producto. Es decir, generalmente se le encomienda a la dirección de tesis la orientación y primera evaluación de la tesis, con poca referencia (o escasa) a la formación del estudiante. En las acciones reactivas-burocráticas se observa esta inclinación hacia el producto, entendido ya sea como la

² En los doctorados semiestructurados y personalizados es frecuente que los estudiantes deban acumular determinada cantidad de créditos en cursos,

seminarios y talleres. Cada uno de estos equivale a un cúmulo de créditos según su carga horaria, pertinencia con la tesis institución en la que se dicta, entre otros criterios.

tesis o el título de posgrado. Por ello, las acciones que priman son dar de baja, cambiar de director, etc. El foco está puesto en la continuidad o no del trabajo sobre el producto, más que en el proceso formativo o su calidad.

Finalmente, hay un bajo número de ocasiones en las que los programas de posgrado toman un rol más activo e incluyen en su proceder la dimensión pedagógica. Los directores declararon este tipo de acciones en un 7% de los casos e incluyen, por orden de preponderancia: comunicarse con alguna o la dos partes para comprender la situación y decidir a partir de allí cómo continúa el proceso formativo del estudiante en el posgrado, desarrollo de políticas para el sostenimiento del alumno, organizar cursos y otros dispositivos de acompañamiento y seguimiento del tesista, evaluar el desempeño y avance del estudiante y penalizarlo. Para los tesistas este tipo de acciones se mencionaron en un 10% de los casos. Y las principales fueron: proponer un nuevo director, proponer tutorías, intervenir en el vínculo entre director y tesista para intentar resolver la situación y comunicarse con alguna o la dos partes y decidir a partir de ello. Algunas de las respuestas dadas por los encuestados:

Sí, un tutor de la institución ha procurado reestablecer el contacto del tesista conmigo" (encuesta director).

La universidad intentó que la retomara, pero decidí no hacerlo" (encuesta director).

Talleres ad-hoc. Reuniones. Contactos telefónicos" (encuesta director).

El doctorado no aprobó los informes de avance anuales correspondientes, lo que fue refrendado por la comisión de doctorado con sus correspondientes advertencias" (encuesta director).

Propuso una mediación de partes para poder continuar con el doctorado sin interrupción" (encuesta tesista).

Me ayudaron a encontrar otro director (encuesta tesista).

En estas acciones los programas de posgrado recurren a los dos modos de formación planteados por Lucarelli (2017), intentan proponer opciones dentro del modo escolar, como los talleres, y resguardar la relación de dirección propia del modo artesanal. Así, las acciones de los programas de posgrado son muestra de la relevancia del director y su incidencia en el proceso de formación. Como establece Mancovsky (2012), en la relación de dirección de tesis hay una asimetría de posiciones entre director y tesista, inscripta institucionalmente, que involucra también una relación de poder donde aparecen apreciaciones y calificaciones de parte del director hacia la actividad del dirigido. Dicha inscripción institucional es lo que vuelve relevante la intervención de los programas de posgrado. Es un vínculo pedagógico que, al igual que el del docente de un curso, seminario o taller,

está mediado por la institución en la que se inserta.

Del mismo modo, Villagra manifiesta que los modos institucionales que toma la dirección de tesis “condicionan y/o determinan marchas y contramarchas [...] en tanto activan movilizaciones psicológicas y/o intelectuales estimulantes o desestructurantes de la autoestima, conducentes por ello, a la continuidad (...) o abandono del ansiado proyecto de la titulación de posgrado” (Villagra 2014 en Gaete, 2017, pp. 883-884). Acorde a la autora, la relación entre director y tesista es esencial para la culminación de los estudios de posgrado y, también lo es, la mediación que haga de ello la institución. En este sentido y dado que, acorde a sus propios resultados, la relación de dirección se encuentra dentro de las principales experiencias negativas de los doctorandos, Corcelles y otros (2019) sostienen que los programas de posgrado deberían proveer apoyo y acompañamiento durante los estudios para promover la retroalimentación sistemática.

Así, estas referencias de la literatura especializada a la relevancia de la institución en el proceso formativo de posgrado y a la necesidad de una mayor presencia de esta, coincide con la baja representación que hemos obtenido en nuestros datos de acciones pedagógicas por parte de los posgrados.

CONCLUSIONES

En este artículo nos propusimos indagar cuál es el papel que se le otorga al programa de posgrado ante la disolución de la relación pedagógica y qué acciones, directores y tesistas reconocen que estos programas desarrollan ante dicha situación.

Una de las principales conclusiones que puede obtenerse de nuestro estudio es que en el ámbito académico se continúa viendo a la relación entre director y tesista como un espacio privado ajeno a la regulación e intervención de las instituciones educativas. Dadas nuestras fuentes de información podemos sostener que los protagonistas de esta relación pedagógica, directores y tesistas, pero también los programas de posgrado, actúan en función de esa premisa. A pesar de las investigaciones realizadas que han intentado cuestionar esta mirada, en la comunidad académica, aparentemente todavía prima más la concepción de la dirección como un espacio privado.

Más aún, cuando los programas de posgrado sí realizan acciones para mediar en el vínculo director-tesista, generalmente se limitan a acciones burocráticas. Pocas veces intervienen desde una mirada pedagógica que procure la continuidad de la formación del estudiante. En una universidad inserta en la cultura de la acreditación de la calidad educativa, pareciera ser que todavía se sigue pensando a los posgrados como exentos de la mirada

de la pedagogía y la didáctica. Posiblemente, ¿la premisa que antecede es la creencia del adidacticismo de estos niveles?, ¿es la presunción de autonomía del estudiante de posgrado que debe resolver todos los desafíos que la formación le presente sin orientación ni andamiaje?, ¿es el vínculo inherente al sistema científico?

Este estudio solo alcanza una primera identificación de la problemática y no nos permite responder a las preguntas anteriormente planteadas. Además, la información fue obtenida de dos de los actores involucrados, faltando el tercero: los programas de posgrado. Para profundizar sobre este tema es preciso realizar estudios subsecuentes que indaguen la perspectiva de estos.

REFERENCIAS

- Abiddin, N. Z., y West, M. (2007). Effective meeting in graduate research student supervision. *Journal of Social Sciences*, 3(1), 27-35.
- Åkerlind, G., y McAlpine, L. (2017). Supervising doctoral students: Variation in purpose and pedagogy. *Studies in Higher Education*, 42(9), 1686-1698. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1118031>
- Barsky, O., y Dávila, M. (2016). El desarrollo de las carreras de posgrado en la Argentina: Características generales, problemas recurrentes y desafíos. *RESUR*, (2), 64-86. <https://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/articulo/view/23>
- Bartolini, A. M. (2017). La persistencia doctoral: Abandono y finalización. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 28(55), 1-30. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14553608001.pdf>
- Bell-Ellison, B., y Dedrick, R. (2008). What do doctoral students value in their ideal mentor? *Res High Educ*, 49, 555-567.
- Boehe, D. M. (2014). Supervisory styles: A contingency framework. *Studies in Higher Education*, 399-414. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2014.927853>
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores.
- Bowen, W., y Rudenstine, N. (1992). *In Pursuit of the PhD*. Princeton University Press.
- Corcelles, M., Cano, M., Liesa, E., González-Ocampo, G., y Castelló, M. (2019). Positive and negative experiences related to doctoral study conditions. *Higher Education Research y Development*, 38(5), 922-939. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1602596>
- De Clercq, M., Devos, C., Azzi, A.,

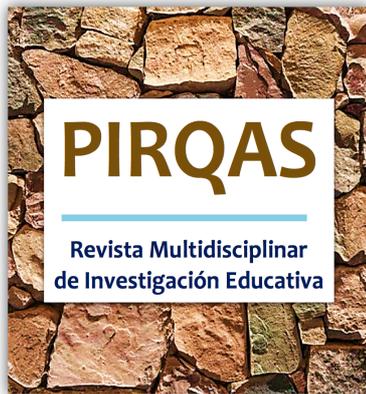
- Frenay, M., Klein, O., y Galand, B. (2019). I need somebody to lean on: The effect of peer, relative, and supervisor support on emotions, perceived progress, and persistence in different stages of doctoral advancement. *Swiss Journal of Psychology, 78*(3-4), 101-113. <https://doi.org/10.1024/1421-0185/a000224>
- De la Cruz Flores, G., Chehaybar y Kury, E., y Abreu, L. F. (2011). Tutoría en educación superior: Una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior, 40*(157), 189-209.
- De La Cruz Flores, G., García Campos, T., y Abreu Hernández, L. F. (2006). Modelo integrador de la tutoría. *Revista Mexicana de investigación educativa, 11*(31), 1363-1388.
- De Miguel, J., Sarabia Heydrich, B., Vaquera, E., y Amirah, H. (2004). ¿Sobran o faltan doctores? *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales, (7)*, 115-155. <http://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/view/970>
- Deuchar, R. (2008). Facilitator, director or critical friend?: Contradiction and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in Higher Education, 13*(4), 489-500.
- Devos, C., Boudrenghien, G., Van der Linden, N., Frebay, M., Azzi, A., Galand, B., y Klein, O. (2016). Misfits between doctoral students and their supervisors: (How) are they regulated? *International Journal of Doctoral Studies, 11*, 467-486.
- Difabio de Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 16*(50), 935-959.
- Difabio de Anglat, H., Portela de Nieto, A., Gelonch Villarino, S., Muscará, F., y Boarini de Dutto, M. G. (2018). La experiencia de investigación educativa de nivel doctoral en la región de Cuyo, Argentina. *Revista de docencia universitaria, 16*(1), 11-32.
- Ehrenberg, R., Jakubson, G., Groen, J., So, E., y Price, J. (2007). Inside the Black Box of Doctoral Education: What Program Characteristics Influence Doctoral Students' Attrition and Graduation Probabilities. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 29*(2), 134-150.
- Ehrenberg, R., Zuckerman, H., Groen, J. A., y Brucker, S. M. (2010). *Educating Scholars. Doctoral Education in the Humanities*. Princeton University Press.
- Farji-Brener, A. (2007). Ser o no ser director, esa es la cuestión: Reflexiones sobre cómo (no) debería ser el desarrollo de una

- tesis doctoral. *Ecología Austral*, 17, 287-292.
- Fernandez Fastuca, L. (2018). *La pedagogía de la formación doctoral*. Teseo.
- Gilmore, J., Wofford, A., y Maher, M. (2016). The Flip Side of the Attrition Coin: Faculty Perceptions of Factors Supporting Graduate Student Success. *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 419-439.
- González-Ocampo, G., y Castelló, M. (2019). How do doctoral students experience supervision? *Studies in Continuing Education*, 41(3), 293-307.
<https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1520208>
- Gruzdev, I., Terentev, E., y Dzhaferova, Z. (2020). Superhero or hands-off supervisor? An empirical categorization of PhD supervision styles and student satisfaction in Russian universities. *Higher Education*, 79, 773-789.
<https://doi.org/10.1007/s10734-019-00437-w>
- Halse, C., y Malfroy, J. (2010). Retheorizing supervision as professional work. *Studies in Higher Education*, 35(1), 79-92.
- Hernández Romo, O., Pérez Mora, R., y González Estévez, G. (2014). La deserción en los posgrados, un problema no menor. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 5(8), 1-18. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553457062009>
- Kiley, M. (2011). Developments in research supervisor training: Causes and responses. *Studies in Higher Education*, 36(5), 585-599.
- Lamfri, N., y Araujo, S. (2018). Los estudios de posgrado en contextos de evaluación. Aproximaciones comparadas entre Argentina, Brasil y Paraguay. *Revista Lusófona de Educação*, 41(41), 219-231.
<https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle41.14>
- Löfström, E., y Pyhältö, K. (2015). «I don't even have time to be their friend!» Ethical dilemmas in Ph.D supervision in the hard sciences. *International Journal of Science Education*, 37(16), 2721-2739.
- Mainhard, T., Rijst, R. van der, y Tartwijk, J. van. (2009). A model for the supervisor-doctoral student relationship. *High Educ*, 58, 359-373.
- Manathunga, C. (2005). The development of research supervision: Turning de light on a private space. *International Journal of Academic Development*, 10(1), 17-30.
- Marsh, H., Rowe, K., y Martin, A. (2002).

- PhD students' evaluations of research supervision: Issues, complexities and challenges in a nationwide Australian experiment in benchmarking universities. *The Journal of Higher Education*, 73(3), 313-348.
- Mills, C. W. (1959). *The sociological imagination*. Oxford University Press.
- Moreno Bayardo, M. G. (2007). En experiencias de formación y formadores de programas de doctorado en educación. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 12(33), 561-580.
- Orellana, M. L., Darder, A., Pérez, A., y Salinas, J. (2016). Improving doctoral success by matching PhD students with supervisors. *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 87-103. <https://doi.org/10.28945/3404>
- Revilla, D. (2017). Expectativas y tensiones en la asesoría de tesis en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. *Revista de docencia universitaria*, 15(1), 277-303.
- Ribau, I. (2020). Doctoral Supervisors and PhD Students' Perceptions about the Supervision Process in a Young European University. *Universal Journal of Educational Research*, 8(1), 36-46. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080105>
- Wainerman, C. (2011). Acerca de la formación de investigadores en Ciencias Sociales. En C. Wainerman y R. Sautu (Eds.), *La trastienda de la investigación* (pp. 19-26). Manantial.
- Wainerman, C. (2017). La eficiencia de doctorados en ciencias sociales y en ciencias exactas. En busca de evidencias. *Debate Universitario*, 6(11), 17-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6468012>
- Ward, A. M., y Brennan, N. (2018). Developing a student-doctoral education fit analytical model to assess performance. *Studies in Higher Education*, 45(7), 1448-1460. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1545758>
- Wollast, R., Boudrenghien, G., Van der Linden, N., Galand, B., Roland, N., Devos, C., De Clercq, M., Klein, O., Azzi, A., y Frenay, M. (2018). Who Are the Doctoral Students Who Drop Out? Factors Associated with the Rate of Doctoral Degree Completion in Universities. *International Journal of Higher Education*, 7(4), 143-156. URL: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n4p143>

 Lorena Fernández Fastuca

<https://orcid.org/0000-0002-8033-6158>



PIRQAS. Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa (ISSN 2684-0332)

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9-003
"Normal Superior"

Dirección postal: Barcala 14, San Rafael, Mendoza,
Argentina (CP 5600).

revistapirgasdeinvestigacion@gmail.com

Ghilardi, L. M., Vaggione, A. M., y Bunge, P. D. (2022). Análisis del proceso de integración curricular en las carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de San Juan. *PIRQAS. Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa*, 3(6), 26-43.

Disponible en www.pirgas.com



Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

ANÁLISIS DEL PROCESO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR EN LAS CARRERAS DE INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN

Lucía Mabel Ghilardi ^{1, *} , Ana María Vaggione ¹ , Paula Diana Bunge ¹ .

¹ Facultad de Ingeniería. Universidad de San Juan. Argentina.

Recibido 04/09/22. Aprobado 12/12/22.

Palabras clave

Integración Curricular, Competencias Genéricas, Formación, Ingeniería, Universidad.

Resumen

La formación por competencias es una tendencia mundial que ha impactado en la formación de ingenieros de Argentina. En efecto, las iniciativas definidas por el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería en los últimos 20 años se materializaron en la conceptualización de diez competencias genéricas que atraviesan las propuestas curriculares. El presente trabajo surge de un proyecto de investigación orientado a describir y comprender el desarrollo de las competencias genéricas dentro la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de San Juan. Particularmente, esta comunicación tiene por objeto describir las estrategias de integración que se implementan en las carreras que se desarrollan en el contexto institucional, y proponer trayectos formalizados en los planes de estudio. Para explicar el modo en que se implementa la integración curricular, se realizó un relevamiento y sistematización de las estrategias de integración que se utilizan en diez terminales de ingeniería. Las conclusiones plantean la necesidad de transversalizar las prácticas para fortalecer el aprendizaje de las competencias genéricas, a través de la participación e incorporación progresiva en la vida profesional. También se identifica la necesidad de formalizar espacios de integración curricular en la formación.

Keywords

Curriculum Integration, Generic Skills, Training, Engineering, University.

ANALYSIS OF THE CURRICULAR INTEGRATION PROCESS IN THE ENGINEERING CAREERS AT THE NATIONAL UNIVERSITY OF SAN JUAN

Abstract

Engineering training by competencies is a global trend that has had an impact in Argentina. Indeed, the initiatives defined by the Federal Council of Deans of Engineering in the last 20 years materialized in the definition of ten generic competences that cross the engineering curriculum proposals. The concept of competence intrinsically carries the ability to integrate knowledge, skills or attitudes to deal with a type of specific situation linked to professional practice. Thus, the perspective of integration prevails in its approach. This work arises from a research project aimed at describing and

understanding the development of generic skills within the Faculty of Engineering of the National University of San Juan. In particular, this communication aims to describe the integration strategies that are implemented in the careers that are developed in the institutional context. The conclusions raise the need to mainstream practices to strengthen the learning of generic skills, through participation and progressive incorporation into professional life. The need to formalize curricular integration spaces at moments of training.

* Autor para correspondencia
luciaghilardi@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) viene desarrollando estudios sistemáticos acerca de los procesos curriculares. Esto surge como tarea emergente de las políticas de evaluación relacionadas con la aprobación de la segunda generación de estándares de acreditación para carreras de ingeniería. Dichas políticas se concretaron el 18 de mayo de 2021, cuando el boletín oficial de la República Argentina publicó las resoluciones del Ministerio de Educación [ME] que aprueban los nuevos estándares para la acreditación de las carreras de ingeniería, documentos en cuyos anexos I, II, III, V y IV se establecieron los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de la carrera correspondiente a estas carreras (Resolución ME 42730987/2021; Resolución ME 42728407/2021; Resolución ME 42731803/2021; Resolución ME 42731537/2021; Resolución ME 42730623/2021;

Resolución ME 42727566/2021; Resolución ME 42728124/2021; Resolución ME 42731877/2021; Resolución ME 42731877/2021; Resolución ME 42726 991/2021; Resolución ME 42728276/2021 y Resolución ME 42728789/2021). A partir de ese momento, se intensificaron y se involucraron a todos los actores en el proceso de acreditación que implicaba instancias de revisión, análisis, evaluación, diseño, planificación en vistas a convertirse en una oportunidad de mejora. Asimismo, se abrió la posibilidad de concretar e incorporar las propuestas curriculares trabajadas a nivel nacional y regional entre las carreras de Ingeniería de las universidades públicas, en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ).

Este trabajo se inscribe en una investigación más amplia orientada a describir y comprender el desarrollo de las competencias genéricas dentro la Facultad de Ingeniería; dicha investigación es la segunda instancia de abordaje de la problemática. En un estudio anterior se analizaron las

competencias de Ingeniería desde la perspectiva curricular y su relevancia dentro de los procesos de seguimiento de planes de estudio. Particularmente, esta comunicación tiene por objeto describir las estrategias de integración que se implementan en las carreras que se desarrollan en el contexto institucional y proponer trayectos formalizados al interior de los planes de estudio que podrían mejorar la calidad de la formación en términos de optimización de la inserción laboral de los graduados.

De tal forma, el siguiente artículo presenta las competencias genéricas y su correspondiente integración curricular; un apartado metodológico en el que se caracterizan los materiales y el tipo de diseño; los resultados y la discusión, que presenta la descripción de las estrategias de integración en la formación de ingenieros de la UNSJ; y, por último, la conclusión en la que se realizan las consideraciones finales respecto a lo desarrollado en este escrito.

DESARROLLO

Competencias genéricas e integración curricular

La formación por competencias es una tendencia mundial que ha impactado en la formación de ingenieros de Argentina. En efecto, las iniciativas definidas por el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI) en los últimos 20 años se

materializaron en la definición de diez competencias genéricas que atraviesan las propuestas curriculares de Ingeniería (Morano et al., 2005; Asociación Iberoamericana de Entidades de Enseñanza de la Ingeniería [ASIBEI], 2013; CONFEDI, 2014). Al respecto, queda explicitado en los documentos de la siguiente manera:

(...) como síntesis de las Competencias Genéricas de Egreso del Ingeniero Iberoamericano la propuesta elevada por el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería de Argentina, que contempla 10 competencias genéricas, complejas e integradas, relacionadas con saberes (teórico, contextual y procedimental), que se vinculan con el saber hacer (formalizado, empírico, relacional), que están referidas al contexto profesional (la situación en que el profesional debe desempeñarse o ejercer), que apuntan al desempeño profesional (la manera en que actúa un profesional técnicamente competente y socialmente comprometido) y que incorporan la ética y los valores en el perfil del profesional que se busca formar. (CONFEDI, 2014, p. 11)

Entre las competencias genéricas desarrolladas en CONFEDI

(2014) se detallan primero las competencias sociales que son descritas de la siguiente forma:

Competencias sociales:

Trabajar en equipo a partir de la construcción de metas comunes a través de un entendimiento interpersonal y en forma comunicativa. Participar en actividades culturales, sociales, políticas y docentes que contribuyan a la formación de juicio crítico y toma de decisión. Adaptar y resolver inteligentemente las situaciones complejas haciendo uso de las capacidades adquiridas. (p. 15)

En un segundo orden, se presentan las competencias metodológicas que son caracterizadas de tal manera en los documentos mencionados anteriormente:

Competencias

metodológicas: Sistematizar la información de los distintos sectores de la institución educativa con autonomía y posibilidad de establecer criterios de prioridad. Planificar la actuación como estudiante a partir de la organización de los tiempos, las tareas, plan de estudios y características de la carrera. Adaptar y resolver inteligentemente las situaciones propias de la complejidad institucional haciendo uso de las herramientas técnicas adquiridas. Buscar, seleccionar y

utilizar estratégicamente los recursos disponibles para el estudio. Modificar intencional y conscientemente la estrategia de aprendizaje a partir de la detección de las propias dificultades. Resolver problemas a partir del uso estratégico y heurístico de los saberes construidos. Manejar tecnologías de la información y comunicación (TIC) para la resolución de problemas y construcción de nuevos aprendizajes. Utilizar pensamiento lógico-formal para obtener conclusiones a partir de datos. (p. 15)

Por último, se incluyen las competencias científico-técnicas que vienen a completar esta enumeración, y son presentadas como:

Competencias científico-

técnicas: Relacionadas con el lenguaje simbólico. Manejar el lenguaje simbólico propio de cada disciplina para poder comprender, producir e informar resultados. Utilizar sistemas de representación gráfica. Relacionadas con la resolución de problemas. Planificar estrategias para la resolución de situaciones problema a partir de la identificación de los datos, la representación de los mismos y el establecimiento de relaciones integrando los saberes. Relacionadas con modelos de

simulación. Identificar y aplicar la información correspondiente a cada situación. Utilizar modelos de simulación simples de situaciones reales o hipotéticas. Relacionadas con los laboratorios. Manipular instrumental de laboratorio para realizar experiencias. Realizar prácticas de laboratorio para inferir y verificar leyes, comprender fenómenos y efectuar mediciones. (p. 16)

Continuando con la idea, el concepto de competencia lleva intrínseca la capacidad de integrar y articular conocimientos, habilidades y actitudes para hacer frente a un tipo de situaciones específicas vinculadas al ejercicio profesional. Es así que la perspectiva de integración se impone en su abordaje.

Perrenoud (2022) define a las competencias como sistemas complejos de acción que engloban conocimientos y componentes tanto cognitivos como no cognitivos. Por otro lado, Le Boterf define la competencia como un "saber entrar en acción, lo cual implica saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos, etc.) en un contexto dado, a fin de realizar una tarea o de hacer frente a diferentes problemas que se presenten" (Carrera Hernández C. y Marín Uribe, R., 2011, p. 6). El estar en posesión de diferentes tipos de conocimientos es una condición

necesaria de la caracterización de la competencia, pero no suficiente. Esta se complementa holísticamente con la posibilidad de utilizar esos conocimientos para actuar de forma consciente en contextos.

Mauri y Onrubia (2008) se refieren a las competencias genéricas como ámbitos amplios de la actuación profesional, propios del perfil general de una titulación, que son transversales y vertebran la propuesta de formación o *currículum* que todos los implicados en su concreción y desarrollo deben contribuir a fomentar. De acuerdo a estos planteos, las competencias genéricas se construyen en un *currículum* integrado y, a su vez, su desarrollo promueve la integración curricular.

En este trabajo, se define a la integración curricular como un trayecto formalizado dentro de los planes de estudio que intenta articular las actividades curriculares y promover ámbitos formativos donde teoría y práctica se desarrollan como parte de un mismo proceso dinámico. Un *currículo* integrado permite desarrollar habilidades de aprendizaje a largo plazo y construir conocimiento sobre lo ya aprendido de una manera flexible e individualizada (Rodríguez Learte et al., 2018). El desafío entonces consiste en comprender la dinámica de los procesos curriculares, que Díaz Barriga Arceo (2012) explica en términos de tensiones, por las que el *currículo* por competencias entra en conflicto con la

estructura unidisciplinar y jerárquica de los contenidos, pues su expresión requiere miradas multi e interdisciplinarias enfocadas a dinamizar el conocimiento en torno a situaciones problema de relevancia social y científica.

Las estrategias de integración se consideran aquí como iniciativas emergentes de los procesos curriculares para articular contenidos y abordar recursivamente la teoría y la práctica. Estas iniciativas pueden concretarse en distintos niveles (áulico, de trayecto, de carrera, por departamento e institucional) y con diferentes grados de formalización (desarrollo de experiencias, acuerdos intercátedras, planes de trabajo integrados y normativa).

Integración y procesos curriculares

Si consideramos a la integración como un problema vinculado a los procesos curriculares -diseño, desarrollo y evaluación- advertimos que su abordaje sigue una lógica que se evidencia en la evaluación curricular. En este sentido, la evaluación de dichos procesos curriculares pone al descubierto una estructura de plan de estudios originalmente rígida y organizada por yuxtaposición de disciplinas que difícilmente se presentan relacionadas entre sí. En efecto, "no se ha dejado de lado la lógica que privilegia los tópicos o categorías estructurales de las disciplinas científicas como principal

elemento que articula y da sentido a los mapas o mallas curriculares" (Díaz Barriga Arceo, 2012, p. 30).

La evaluación constituye el punto de partida para los procesos reflexivos que movilizan la revisión del diseño curricular. Así, la integración comienza a aparecer como un problema en diferentes dimensiones: en la dimensión áulica cuando los propios profesores realizan esfuerzos por traer a sus prácticas de enseñanza situaciones problemáticas que demandan conocimientos emergentes de diversas disciplinas, lo cual en ocasiones se formaliza en planeamientos de cátedra; en la dimensión institucional se advierte un esfuerzo por incluir en los planes de estudio actividades curriculares que abordan la integración curricular en sí misma o relacionada con la formación práctica; y en la dimensión política estas iniciativas aparecen vinculadas a los estándares de acreditación y a las actividades reservadas.

Los procesos de diseño mencionados se complementan con prácticas curriculares en cuyo desarrollo aparecen iniciativas más o menos formalizadas, por medio de acuerdos entre equipos de cátedras de dos o tres asignaturas y que han consistido en la adecuación de las decisiones pedagógico-didácticas al perfil profesional propuesto y la implementación de estrategias para abordar la integración y los resultados emergentes de tales acciones (Ghilardi et al., 2018; Graffigna y Ghilardi, 2021).

MATERIAL Y MÉTODOS

El presente trabajo es una investigación cualitativa que supone el análisis intensivo y en profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno (Pérez Serrano, 2003), enmarcada en el paradigma de los diseños de investigación interpretativa, ya que su objeto es describir y comprender el desarrollo de competencias genéricas en la formación de ingenieros. Se desarrolla un proceso de "indagación intencional y sistemática, destinada a recopilar información con el fin de construir un corpus organizado de conocimiento que permita comprender, explicar y eventualmente transformar la realidad educativa" (Enríquez, 2018, p. 23).

El escenario elegido es la Facultad de Ingeniería, inserta en el contexto histórico y social que la atraviesa actualmente. En esta oportunidad, el desafío proviene de la puesta en vigencia de nuevos estándares de calidad, propuestos por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) para la acreditación de carreras de Ingeniería. Estos requerimientos movilizan a los actores educativos a involucrarse en las transformaciones desde lo personal (modo de ver y ejercer las prácticas), en lo vincular (equipos de cátedras, transversalidad de contenidos con asignaturas precedentes y procedentes, autoridades, vinculación con el alumno,

etc.) y con el contexto macro (plano de las políticas educativas y el estado del arte de cada disciplina científica).

Los datos emergen de la observación participante y la entrevista en profundidad, porque constituyen la mejor vía para captar los aspectos idiosincrásicos y situacionales en el contexto que se está investigando. También se obtiene información a partir del análisis de documentos curriculares, actas de comisiones de plan de estudio, comisión académica, consejo directivo, normativa institucional, planes de estudio y encuestas semiestructuradas a docentes y estudiantes.

El proceso investigativo se desarrolla conforme a tres etapas que se detallan a continuación:

1) Etapa diagnóstico-exploratoria: orientada a caracterizar la situación actual del desarrollo de competencias genéricas en las carreras de Ingeniería de la UNSJ. En esta primera instancia se examina y obtiene información del contexto institucional para lograr la identificación y posterior categorización de indicadores.

2) Etapa analítico-descriptiva: en la que se sistematizan las experiencias formativas en curso que promueven el desarrollo de competencias genéricas y también se describe el proceso de elaboración e implementación de estrategias didácticas innovadoras para el desarrollo de dichas competencias.

3) Etapa analítico-propositiva: en que se analiza y comprende la dinámica institucional emergente del proceso de implementación de experiencias formativas orientadas al desarrollo de competencias genéricas. En esta fase, se elaboran propuestas que podrían aportar a su desarrollo.

Para el relevamiento de la información se procedió a entrevistar a agentes clave dentro de la dinámica de desarrollo de los planes de estudio de diez de las trece carreras que se dictan en la Facultad de Ingeniería. Se entrevistaron jefes de departamentos, coordinadores de carrera y a docentes de aquellos espacios curriculares ubicados en el tramo final de la carrera en los que, de una u otra manera, se desarrollan procedimientos y estrategias propias del campo profesional que suponen la integración de contenidos y procedimientos trabajados a lo largo de la carrera (por ejemplo: Práctica de Fábrica, Taller de Diseño, Proyecto de Instalación Industrial, entre otros).

En las entrevistas a jefes de departamento y/o coordinadores de carreras se puso atención en el análisis de la estructura del plan de estudios y en el referenciación de aquellas asignaturas que se consideran como específicamente abocadas a la promoción de la integración curricular dentro de las carreras. En una posterior actividad de relevamiento de datos, se procedió a entrevistar a docentes, en

donde se abordó el análisis de la selección de contenidos y construcciones metodológicas atendiendo a los criterios y recursos puestos en juego para su elaboración, su integración y efectividad como experiencia formativa en relación al resto de las asignaturas del plan de estudio.

A partir de las respuestas obtenidas en las entrevistas, se plantearon diversas categorías que permitieran sistematizar el contenido de las mismas en vistas a caracterizar las asignaturas en función de su aporte a la integración curricular. Se determinaron tres categorías para clasificarlas; la primera, asignaturas de integración que son aquellas que específicamente están incluidas dentro del diseño curricular de la carrera con el objetivo de promover la articulación de contenidos e integrarlos en nuevos aprendizajes vinculados al perfil formativo que se pretende alcanzar; la segunda, las asignaturas potencialmente integradoras que son las que, por la ubicación en la que se encuentran y los contenidos mínimos asignados, pueden proponer estrategias formativas que permitan la articulación de contenidos con otras asignaturas y su combinación en el planteo de estrategias didácticas que promuevan el desarrollo de aquellas habilidades que se esperan promover a lo largo de la carrera; y, por última parte, las asignaturas atomizadas que se plantean como aquellas que, más allá de la integración teoría y práctica que se desarrolle en su puesta

en marcha en el interior de las mismas, no se han propuesto formalmente la integración de otros contenidos o la articulación con otros componentes del resto del plan de estudios.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Estrategias de integración en la formación de ingenieros de la UNSJ

Como se mencionó, la presente investigación es la segunda instancia de abordaje de la problemática. En un trabajo anterior se analizaron las competencias de Ingeniería desde la perspectiva curricular y su relevancia dentro de los procesos de seguimiento de planes de estudios. Es así que, para el análisis de los procesos curriculares se consultó a los docentes respecto de las asignaturas del plan de estudios que se relacionan con la propia. Esta información permitió conocer la relevancia funcional de las asignaturas en los planes de estudio. Se denomina relevancia funcional u operativa a las relaciones entre asignaturas identificadas por los propios responsables del desarrollo curricular, más allá de aquellas que se establecen formalmente como correlatividades en el plan de estudios (Ghilardi et al., 2019). En función de tal sistematización se seleccionó entre tres tipos de asignaturas, ya mencionadas anteriormente:

Asignaturas de integración: Son elegidas por más del 40% de los

Tomando como referencia esta categorización se analizaron los planes de estudio de las diez carreras con las que se trabajó en la investigación, clasificando las asignaturas de acuerdo a las mismas.

docentes como asignaturas que se relacionan con la propia.

Asignaturas potencialmente integradoras: Son elegidas entre el 20% y el 39% de los docentes como asignaturas que se relacionan con la propia.

Asignaturas atomizadas: Son elegidas por menos del 20% de los docentes como asignaturas que se relacionan con la propia y, por tanto, constituyen pequeños grupos de asignaturas (una, dos o tres) que funcionan como un núcleo aislado.

El resultado se muestra en la tabla 1.

Esta categorización pone en evidencia que todas las carreras estudiadas asignan espacios para la integración curricular, sin embargo, en algunos planes de estudios esas asignaturas son escasas (carreras 4, 8, 9 y 10). En estos casos, además, se advierte que las asignaturas de integración se relacionan particularmente con la práctica profesional y el trabajo final, y se encuentran ubicadas en los tramos finales de las carreras.

Tabla 1

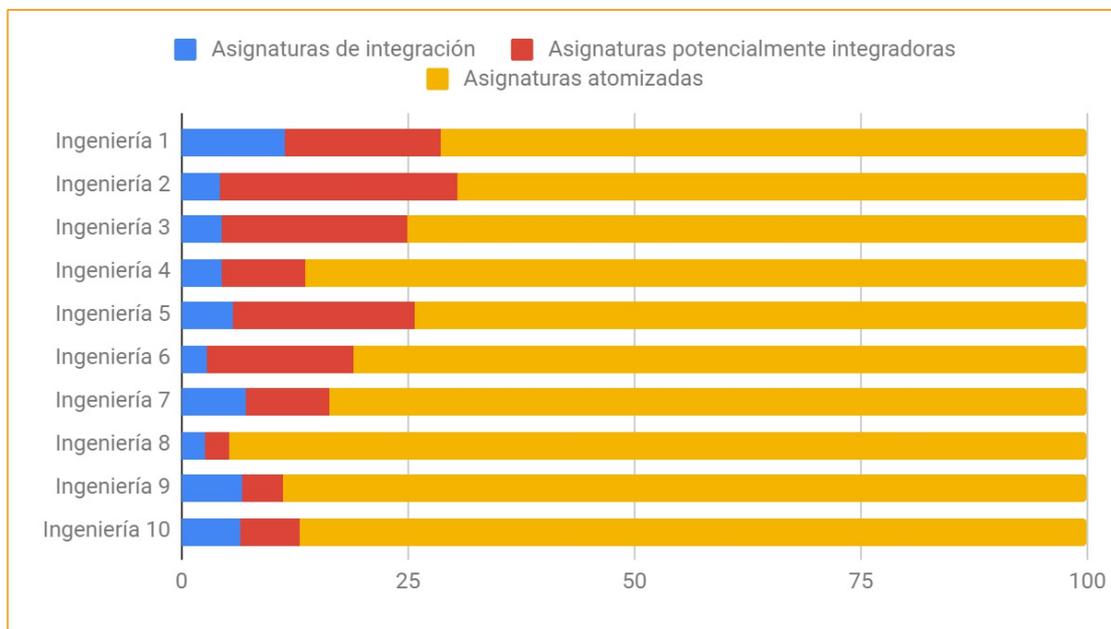
Cantidad de asignaturas por carrera

	Asignaturas de integración	Asignaturas potencialmente integradora	Asignaturas atomizadas	Total
Ingeniería 1	4	6	25	35
Ingeniería 2	2	12	32	46
Ingeniería 3	2	9	33	44
Ingeniería 4	2	4	38	44
Ingeniería 5	2	7	26	35
Ingeniería 6	1	6	30	37
Ingeniería 7	3	4	36	43
Ingeniería 8	1	1	36	38
Ingeniería 9	3	2	40	45
Ingeniería 10	3	3	40	46

Nota. Para favorecer la comparación se presenta en términos de porcentaje en relación a la cantidad total de asignaturas de cada carrera.

Figura 1

Tipo de actividades curriculares por carreras



Más allá de las formalizaciones en los planes de estudio, se advierten otras iniciativas que se han puesto de manifiesto en las entrevistas y que dan

cuenta de abordajes vinculados al desarrollo curricular. En efecto, el relevamiento efectuado reveló la

existencia de los siguientes tipos de integración curricular:

Estrategias situacionales: Son emergentes de las iniciativas de los equipos de cátedras y se sostienen sobre las decisiones que los docentes toman a partir de algún suceso particular emergente del contexto (por ejemplo, la construcción de un dique o el desarrollo particular de un proyecto minero), a partir del cual un grupo de docentes acuerda abordar la problemática en la coyuntura en la que esta se presenta (Agrimensura, algunas asignaturas de minas o civil).

(...) hay asignaturas en el ciclo básico que trabajan problemas de ingeniería porque dentro del área de conocimiento que trabajan tratan de contextualizar la aplicación de esos contenidos en la resolución de situaciones muy puntuales, pero me parece que estaría bueno que esto no solamente fuera una iniciativa de los docentes de las asignaturas sino también como parte de la organización de la carrera como parte de la comisión académica también nos tomáramos ese trabajo para tratar de integrar estas competencias a un nivel mucho más profundo y con un compromiso más institucional digamos dentro de cada departamento. (Entrevista N°13- Coordinador de carrera 7).

Estrategias formalizadas en la dimensión áulica: Son estrategias de integración que se encuentran explícitas en los planeamientos de cátedra y que son diseñadas por los docentes como

iniciativas intencionales para integrar contenidos. No siempre está explícito el vínculo con otras asignaturas, pero se advierte, por lo general, en el componente metodológico, un esfuerzo por abordar problemas que demandan la utilización de conocimientos y destrezas que exceden la propia actividad curricular.

El punto más crítico que tuvimos dentro de poner en funcionamiento la integración fue darles a los docentes las herramientas de cómo colocar en las planificaciones y luego cómo se puede ir evaluando. Algunas asignaturas como por ejemplo las complementarias lo tenían más claro, por la formación de los docentes, pero no es el caso de las asignaturas técnicas, que son más duras como: matemática, física o las específicas de cada carrera. Así que fuimos trabajando con las pedagogas para poder dejarlo escrito. (Entrevista N°8- Coordinador de carrera 5).

Estrategias formalizadas en el plan de estudios: constituyen actividades curriculares cuya finalidad explícita es el abordaje integral de los contenidos trabajados en las asignaturas correspondientes a un tramo de la formación. Asumen formatos de seminario, taller o práctica y en sus diseños curriculares se advierte una propuesta que prioriza procedimientos relativos a la resolución de problemas de Ingeniería.

(...) desde el primer año se propicia el trabajo en equipo con actividades grupales, de esa manera se

está trabajando transversalmente en toda la carrera. En el plan de estudios nuevo contamos con espacios de formación para dotar a los estudiantes de herramientas que les permitan aceptar ese trabajo en equipo, la resolución de problemas y las habilidades comunicacionales. (Entrevista N°7-Coordinador de carrera 3)

Estrategias de articulación reguladas: Constituyen iniciativas institucionales que cuentan con un marco normativo que asegura la continuidad en el tiempo y compromete a los actores al establecimiento de acuerdos a mediano y largo plazo (por ejemplo, en espacios como Bioingeniería o Electrónica).

En la primera acreditación de carrera tuvimos algunos señalamientos relacionados con la articulación entre materias, en esa oportunidad consideramos conveniente unificar criterios y organizar las iniciativas de las cátedras. Nos reunimos muchas veces y creamos un reglamento de actividades de articulación para enmarcar las actividades que desarrollamos y dejar abierta la puerta para trabajar en nuevas propuestas. (Entrevista N°4-Coordinador de carrera 2)

Los desafíos propuestos para el desarrollo de competencias marcan la necesidad de transversalizar las prácticas a lo largo de todo el trayecto formativo. En efecto, las prácticas constituyen en sí mismas espacios de integración porque presentan desafíos

en los que la teoría y la praxis constituyen un proceso dinámico. Además de esa transversalización se proponen en los planes de estudios al menos tres instancias de integración curricular que se pueden enumerar de la siguiente forma:

1. Al comienzo de la formación, que involucre la perspectiva integradora para la identificación de los conocimientos de las ciencias básicas como herramientas para comprender situaciones problemáticas propias de la ingeniería y que consolide la elección vocacional del estudiante por medio del acercamiento a temáticas propia del campo ocupacional del egresado.

2. A la mitad de la carrera, una vez concluido el desarrollo de las asignaturas vinculadas a las ciencias básicas. En esta instancia se espera que se profundice en la integración, desde una perspectiva disciplinar y en atención al perfil de egreso. También se pretende que permita a los estudiantes comenzar a perfilar las temáticas a abordar en su proyecto integrador final.

3. En el último tramo de formación, acompañando a la práctica profesional supervisada con el objeto de formalizar los procesos integrativos en una producción final.

CONCLUSIONES

Las instituciones universitarias se encuentran con el desafío de poner en marcha diversas instancias de análisis de los planes de estudios ante la

modificación de los marcos referenciales en los que se encuadran las actuales políticas educativas. Dicho desafío es considerado complejo y dinámico, ya que rompe con lo instituido y, necesariamente, requiere de una revisión de las prácticas y tareas que se llevan a cabo en relación al desarrollo de una carrera de grado.

Los procesos de análisis y revisión puestos en marcha a lo largo de la investigación desarrollada plantean la necesidad de formalizar espacios de integración curricular. Los objetivos de estos espacios serían, por una parte, consolidar dentro del plan de estudios el abordaje de prácticas e instancias de reflexión que evidencien a las competencias genéricas como parte de la formación profesional. Por otra parte, se espera que la integración curricular promueva, de forma gradual, la incorporación progresiva en la vida profesional, a partir de la apropiación de conceptos, procedimientos, actitudes y habilidades que enriquezcan el aporte hecho desde la formación disciplinar.

Se han podido advertir diversas estrategias orientadas a promover la articulación de contenidos y recursos dentro de los planes de estudio, no obstante, muchas de ellas no están explícitas de manera formal en el desarrollo de las actividades curriculares y son resultantes de iniciativas de algunos equipos de cátedra o de la coordinación de la carrera.

Se identifica la necesidad de formalizar espacios de integración curricular en momentos particulares de la formación, espacios en los que puedan converger y articularse contenidos y estrategias metodológicas que promuevan en los estudiantes habilidades metacognitivas y criterios para la resolución de situaciones problemáticas propias de la ingeniería.

En la revisión curricular que se plantea para la acreditación de las carreras de ingeniería se propone, para el rediseño de los planes de estudio, la formalización de instancias de integración correspondientes al menos al tercer nivel descripto (estrategias formalizadas en el plan de estudios) y que acompañan al proceso formativo en tres instancias diferenciadas. En un primer momento, al ingreso del estudiante integrando los contenidos de las ciencias básicas a la resolución de situaciones propias del campo profesional. Posteriormente, en una segunda instancia, trabajar en un espacio de integración que profundice en los procesos de integración y que inicie el abordaje del proyecto integrador final. Como última instancia, en los semestres finales de la carrera, abordar la integración como criterio para analizar la práctica profesional supervisada y su relación con el perfil de egreso.

La incorporación de estrategias de integración curricular dentro de un plan de estudios supone la previsión de las mismas no solo en lo que hace a su

diseño en cuanto a instancias curriculares en las que se trabajarán, los contenidos que se abordarán y las expectativas de logro que las conducirán, sino también, en los recursos humanos comprometidos en su puesta en práctica, las diversas instancias de seguimiento y evaluación de dichas estrategias, y su articulación con el resto del plan de estudios. Todo esto en vistas a que la integración sea articulada con el resto de las asignaturas e instancias de trabajo previstas.

REFERENCIAS

- ASIBEI. Asociación Iberoamericana de Instituciones de Enseñanza de la Ingeniería (2013). Declaración de Valparaíso. https://confedi.org.ar/download/documentos_confedi/Declaracion-de-Valparaiso-Nov2013VF.pdf
- Carrera Hernández, C., y Marín Uribe, R. (2011). Modelo Pedagógico para el desarrollo de competencias en Educación Superior. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1), 1-32. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44718060003.pdf>
- CONFEDI (2006). *Competencias genéricas. Desarrollo de competencias en la enseñanza de la ingeniería argentina*. Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de San Juan.
- CONFEDI (2014). *Competencias en Ingeniería. Documentos de CONFEDI*. (1.ª ed.) Universidad FASTA ediciones. https://confedi.org.ar/download/documentos_confedi/Cuadernillo-de-Competencias-del-CONFEDI.pdf
- CONFEDI (2018). *Propuesta de estándares de segunda generación para la Acreditación de Carreras de Ingeniería en la República Argentina. "Libro Rojo de CONFEDI"*. Universidad FASTA ediciones. https://confedi.org.ar/download/documentos_confedi/LIBRO-ROJO-DE-CONFEDI-Estandares-de-Segunda-Generacion-para-Ingenieria-2018-VFPublicada.pdf
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 23-40.
- Enríquez, P. G., y Masi, A. M. (2018). Investigación educativa y compromiso socio-político con los sectores populares: Problemas y desafíos. *CRONÍA*, 14(1), 21-35.
- Ghilardi, L., Graffigna, A. M., Pérez, M., y Graffigna, J. P. (Eds.) (2018). *Desafíos de la integración*

- curricular en la formación de bioingenieros. En 4º Congreso Argentino de Ingeniería y 10º Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería, CONFEDI, Córdoba.
- Ghilardi, L., Graffigna, A. M., y Dávila, M. A. (25, 26 e 27 de noviembre de 2019). *Procesos curriculares para el desarrollo de competencias en la formación de ingenieros*. XIX Colóquio Internacional de Gestão Universitária. Universidades e Desenvolvimento sustentável: desempenho acadêmico e os desafios da sociedade contemporânea, Florianópolis, Santa Catalina, Brasil. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/201960>
- Graffigna, A. M., y Ghilardi, L. (Eds.). (2021). *Construcción metodológica en la enseñanza de la ingeniería*. En 5º Congreso Argentino de Ingeniería y 11º Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería, CONFEDI, Buenos Aires.
- Graffigna, A., Ghilardi, L., Dávila, M., Soria, M., y Cortés, G. (2020). Evaluación integradora y trayectorias formativas en carreras de Ingeniería. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 4(1), 44-58.
- Mauri, T., y Onrubia, J. (2008). El profesor en entornos virtuales: Condiciones, perfil y competencias en C. Coll Salvador y C. Monereo i Font (Coord.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 132-152). Morata.
- Ministerio de Educación (2021). Resolución N° 42728276/ 2021. *Nuevos estándares de acreditación de Ingeniería Metalúrgica*. <https://www.coneau.gob.ar/coneau/wp-content/uploads/2021/06/RS-2021-42728276-APN-ME.pdf>
- Ministerio de Educación (2021). Resolución N° 42728407/2021. *Nuevos estándares de acreditación Ingeniería Civil*. <https://www.coneau.gob.ar/coneau/wp-content/uploads/2021/06/RS-2021-42728407-APN-ME.pdf>
- Ministerio de Educación (2021). Resolución N° 42727566/2021. *Nuevos estándares de acreditación en Ingeniería Industrial*. <https://www.coneau.gob.ar/coneau/wp-content/uploads/2021/06/RS-2021-42727566-APN-ME.pdf>
- Ministerio de Educación (2021). Resolución N° 42728124/2021. *Nuevos estándares de acreditación en Ingeniería en Minas*. <https://www.coneau.gob.ar/con>

- [eau/wp-content/uploads/2021/06/RS-2021-42728124-APN-ME.pdf](https://www.coneau.gob.ar/content/uploads/2021/06/RS-2021-42728124-APN-ME.pdf)
- Ministerio de Educación (2021). Resolución N° 42728789/2021. Nuevos estándares de acreditación en Ingeniería en Agrimensura.
<https://www.coneau.gob.ar/content/uploads/2021/06/RS-2021-42728789-APN-ME.pdf>
- Ministerio de Educación (2021). Resolución N° 42730623/2021. Nuevos estándares de acreditación en Ingeniería en Alimentos.
<https://www.coneau.gob.ar/content/uploads/2021/06/RS-2021-42730623-APN-ME.pdf>
- Ministerio de Educación (2021). Resolución N° 42731537 (2021, 13 de mayo) Nuevos estándares de acreditación en Ingeniería Electromecánica.
<https://www.coneau.gob.ar/content/uploads/2021/06/RS-2021-42731537-APN-ME.pdf>
- Ministerio de Educación (2021). Resolución N° 42731537/2021. Nuevos estándares de acreditación Ingeniería Ambiental.
<https://www.coneau.gob.ar/content/uploads/2021/06/RS-2021-42731537-APN-ME.pdf>
- [content/uploads/2021/06/RS-2021-42730987-APN-ME.pdf](https://www.coneau.gob.ar/content/uploads/2021/06/RS-2021-42730987-APN-ME.pdf)
- Ministerio de Educación (2021). Resolución N° 42731877/2021. Nuevos estándares de acreditación en Ingeniería Química.
<https://www.coneau.gob.ar/content/uploads/2021/06/RS-2021-42731877-APN-ME.pdf>
- Ministerio de Educación (2021). Resolución N° 46035025/2021. Nuevos estándares de acreditación en Ingeniería Mecatrónica.
<https://www.coneau.gob.ar/content/uploads/2021/06/RS-2021-46035025-APN-ME.pdf>
- Ministerio de Educación (2021). Resolución N°42726 991/2021. Nuevos estándares de acreditación en Ingeniería Mecánica.
<https://www.coneau.gob.ar/content/uploads/2021/06/RS-2021-42726991-APN-ME.pdf>
- Ministerio de Educación (2021). Resolución N°42731803/ 2021. Nuevos estándares de acreditación en Ingeniería Electricista/ Eléctrica/ Energía Eléctrica.
<https://www.coneau.gob.ar/content/uploads/2021/06/RS-2021-42731803-APN-ME.pdf>

<content/uploads/2021/06/RS-2021-42731803-APN-ME.pdf>

Morano, D., Micheloud Vernackt, O. M., y Lozeco, O. (2005) *Documento preliminar*. En XXXVII Reunión Plenaria Proyecto Estratégico de Reforma Curricular 2005-2007, CONFEDI, Santa Fé.

Perrenoud, P. (2022). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Rodríguez-Learte, A., González-Soltero, R., Rodríguez-Martín, I., Tutor, A. S., Sánchez, A. M., y Gal, B. (2018). Liderando el cambio: hacia un currículo integrado para ciencias biomédicas. Experiencia de la Universidad Europea de Madrid. *Revista de La Fundación Educación Médica*, 21(4), 215-222. <https://doi.org/10.33588/fem.214.958>.

 Lucía Mabel Ghilardi

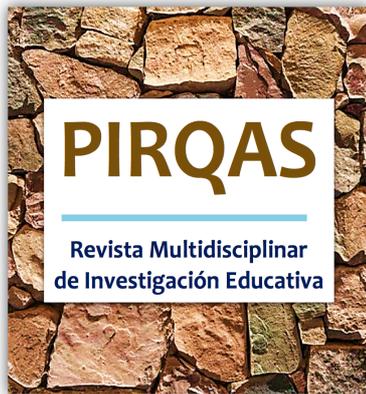
<https://orcid.org/0000-0002-0454-2558>

 Ana María Graffigna Vaggione

<https://orcid.org/0000-0002-8004-9060>

 Paula Diana Bunge

<https://orcid.org/0000-0002-4198-1103>



**PIRQAS. Revista Multidisciplinar de
Investigación Educativa (ISSN 2684-0332)**

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9-003
"Normal Superior"

Dirección postal: Barcala 14, San Rafael, Mendoza,
Argentina (CP 5600).

revistapirgasdeinvestigacion@gmail.com

Hernandez-Peñaloza, A. A. (2022). El canon literario argentino en las escuelas públicas de San Carlos (Mendoza, Argentina). Estudio desde las planificaciones 2018 y 2019 del espacio curricular Lengua y Literatura. *PIRQAS. Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa*, 3(6), 44-58.

Disponible en www.pirgas.com



Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

EL CANON LITERARIO ARGENTINO EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE SAN CARLOS (MENDOZA, ARGENTINA). ESTUDIO DESDE LAS PLANIFICACIONES 2018 Y 2019 DEL ESPACIO CURRICULAR LENGUA Y LITERATURA

Amor Arelis Hernández Peñaloza ¹.

¹ Instituto de Educación Superior 9010, Rosario Vera Peñaloza, San Carlos, Mendoza, Argentina.

Recibido 13/07/22. Aprobado 13/12/22.

Palabras clave

Canon Literario Escolar, Autores Argentinos, San Carlos, Mendoza.

Resumen

En este trabajo de corte cuantitativo/cualitativo se analizó el canon de la literatura argentina en las planificaciones 2018 y 2019 de secundaria, del espacio curricular 'Lengua y Literatura', de las escuelas públicas de San Carlos (Mendoza, Argentina). Especialmente, se estudiaron: los títulos y autores que conforman el canon literario argentino; la clasificación genérica de las obras literarias y el enfoque pedagógico de la lectura literaria. Para esta indagación, también, se realizaron entrevistas en profundidad a profesores de las escuelas participantes en la investigación. Entre los hallazgos se destacan que los dos autores argentinos más estudiados en las escuelas sancarlinas en los años 2018 y 2019 fueron: José Hernández y Liliana Bodoc; que los géneros literarios se estudiaron teniendo en cuenta la tríada romántica aristotélica –narrativa (épica), poesía (lírica) y drama (tragedia)–, la cual, es la base en el análisis literario; que predominó lo que se podría llamar un enfoque estilístico-formalista-moralizante; y que no se ponderó la experimentación del placer estético, ni el desarrollo de la competencia literaria en el joven lector.

Keywords

School Literary Canon, Argentine Authors, San Carlos, Mendoza.

THE ARGENTINE LITERARY CANON IN SAN CARLOS PUBLIC SCHOOLS (MENDOZA, ARGENTINA). STUDY FROM THE 2018 AND 2019 PLANNING OF THE CURRICULAR SPACE LANGUAGE AND LITERATURE

Abstract

In this quantitative/qualitative work, the canon of Argentine literature was analyzed from the 2018 and 2019 secondary school planning, of the curricular space 'Language and Literature', in the public schools of San Carlos (Mendoza, Argentina). In particular, we studied: the titles and authors that make up the Argentine literary canon; the generic classification of literary works and the pedagogical approach to literary reading. For this inquiry, in-depth interviews were also conducted with teachers from the schools participating in the research. Among the findings, it is highlighted that the two most studied Argentine authors in San Carlos schools in 2018

and 2019 were: José Hernández and Liliana Bodoc; that the literary genres were studied having as a basis the Aristotelian romantic triad - narrative (epic), poetry (lyric) and drama (tragedy) -, which, is the basis in literary analysis, since what could be called a stylistic-formalist-moralizing approach predominated and the experimentation of aesthetic pleasure was not weighted, nor the development of literary competence in the young reader.

Autora para correspondencia

amorcitohp@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es compartir los resultados del proyecto de investigación “El canon de la literatura argentina: un análisis crítico de las planificaciones de secundaria, del espacio curricular Lengua y Literatura, en las escuelas públicas de San Carlos (Mendoza, Argentina)”³ y, para esto, se describe someramente la situación social-educativa del departamento de San Carlos, ya que es el lugar donde se encuentran las escuelas que están implicadas en esta reflexión. San Carlos⁴ está en el centro de la provincia de Mendoza, a 103 km de la capital, al pie de la cordillera de Los Andes y tiene una población de (39) treinta y nueve mil habitantes, según la proyección del censo (2010) para 2020, distribuida en seis distritos –Chilecito, Eugenio Bustos, La Consulta, Pareditas, Tres Esquinas, Villa de San Carlos–; cuenta con 74 establecimientos educativos: 23 de

nivel inicial, 30 de nivel primario, 11 nivel secundario, 4 de educación básica de adultos, 2 de educación especial, 4 centros de capacitación laboral y 2 Institutos de Educación Superior, uno de ellos es el IES 9-010 Rosario Vera Peñaloza, del cual forma parte el equipo de investigación ya que sus miembros son profesores y estudiantes del “Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura”, carrera que fue creada en el año 1994⁵ y que ha formado a la mayoría (más del 95%) de los docentes de “Lengua y Literatura” del departamento. Dentro de este contexto, se encuentran seis (6) de las siete (7) escuelas públicas secundarias que hay en San Carlos y, que colaboraron en la pesquisa, aportando el material escrito utilizado y analizado, para evidenciar cuáles son los autores y las obras más leídas de Literatura Argentina, también identificar las preferencias de lectura referidas a los

³Proyecto de Investigación del Instituto de Educación Superior 9-010 Rosario Vera Peñaloza. Área de Investigación dependiente de la Coordinación General de Educación Superior. DGE. Mendoza. El proyecto fue aprobado en junio de 2019. Equipo de Investigación: Directora: Amor Arelis Hernández Peñaloza; Codirectora: Verónica Diez; Docente investigador: Rolando Mezzatesta; Egresada: Micaela Mariel Neila González; Estudiante: Melanie Danisa Eyzaguirre Miranda.

⁴ Todos los datos fueron tomados de la página Mendoza Gobierno. Dirección de Estadística e Investigaciones Económicas. Recuperado el 8 de julio 2021 de <http://www.deie.mendoza.gov.ar/#/>

⁵ El Profesorado de “Lengua, Literatura y Latín”. Fue creado en 1994 por RES: N° 1913/DGE. En el 2013 se modificó el plan de estudios y desde ahí se denomina “Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura”. Res. N° 283-DGE-2012.

géneros literarios en el aula y conocer los propósitos que tienen los profesores cuando enseñan la lectura literaria en las escuelas sancarlinas.

Para llevar a cabo la investigación se utilizó como principal referente la teoría del canon literario escolar, la cual define el término como el “conjunto de obras y autores que tienden a ser reconocidas o consagradas a partir de la intervención de ciertas instituciones que las integran, que destacan sus logros a través de la crítica, que las reeditan, como por ejemplo las editoriales” (Cano y Jelicié, 2017), luego, este conjunto es tomado por el docente de “Lengua y Literatura”, para establecer qué leerán los estudiantes en el aula, mientras excluye otros textos literarios que se denominan alternativos.

Considerando lo anteriormente expuesto, se entiende por textos alternativos a las obras literarias que están en la periferia del canon oficial, puesto que no están homologadas ni por la institucionalidad literaria ni por el mercado editorial o, que han caído en el olvido; sin embargo, encuentran asiduos lectores por su calidad literaria, porque tienen algo que decir en el presente y porque producen la intervención activa de los lectores a través de sus horizontes de expectativas, o sea,

el sistema referencial, objetivable, de expectativas que surge para cada obra, en el momento histórico de su

aparición, del conocimiento previo del género, de la forma y de la temática de la obra, conocidos con anterioridad así como del contraste entre lenguaje poético y lenguaje práctico. (Jauss, 1987, p. 57).

La idea de “horizonte de expectativas” es relevante porque sirve para establecer cuáles textos alternativos podrían ser parte del canon literario escolar, ya que el conocimiento previo del lector posibilita una interacción dialógica entre los textos leídos y esto ayudará a comprender en la “nueva” obra sus características –estéticas/poéticas, lenguaje/estilo, subjetividad, ficcionalidad–.

Ahora bien, alrededor del tema canon se han suscitado intensos debates académicos, intelectuales y pedagógicos, dadas las repercusiones que tiene esta noción en las instituciones escolares. De este debate dan cuenta autores como el estadounidense Harold Bloom (1994) quien en su reconocido y clásico libro *The Western Canon: The Books and School of the Ages*, traducido al español *El canon occidental* (2004), defiende y selecciona a un grupo de veintiséis (26) escritores como el “canon occidental”, una lista personal con el nombre de lo “mejor” de la literatura a lo largo de los siglos. Más tarde Bloom repudiaría la lista, diciendo que estaba escrita por insistencia de su editor y distraía de la intención del libro. En 2006, el profesor y crítico literario José María Pozuelo

Yvancos, publicó un artículo llamado "Canon e historiografía literaria" en el cual, desde una perspectiva española, plantea el asunto del canon, contextualizando desde la teoría literaria europea representada por autores como: S. J. Schmidt, J. Lambert, I. Lotman, P. Bourdieu, e Itamar Even-Zohar de la Universidad de Tel-Aviv. Estos autores, según Pozuelo, han estudiado la institución literaria como un sistema complejo, en donde la producción de los textos es el comienzo de un proceso, en el que la mediación y la recepción de los mismos dan paso a su canonización como piezas significativas de una cultura. En este sentido, Pozuelo inserta el tema dentro de la historia literaria y precisa sobre las "Historias de las Literaturas" de cada país, las cuales son:

(...) un excelente campo de estudio de este singular cambio de perspectiva desde el universalismo de una cultura anclada en la tradición clasicista, que fundamentaba la canonicidad en valores universales poseídos por los textos, hacia la construcción por cada nación de su historia particular, que narró no sólo los textos seleccionados, sino que hizo depender esa selección del modelo narrativo que dio lugar a esa Historia. (Pozuelo, 2006, p. 23)

Así pues, con el aval de las palabras de Pozuelo, se llega a territorio argentino, donde Martín Kohan dice que el "acceso al canon literario":

(...) no depende tan solo de lo que los escritores hagan ni del valor que puedan alcanzar sus obras; porque, justamente, lo que desde este cuestionamiento crítico se subraya es que no existe nada así como un valor estético dado, objetivo, trascendente, manifiesto de por sí. Los valores literarios (esto es: lo que se tiene por bueno o por malo, lo que se consagra como central y lo que se posterga al margen, lo que se hace ingresar al canon y lo que se excluye de él) se modifican históricamente, ya que son establecidos y sancionados desde la institución literaria. (...) El canon se formaría entonces por medio de estas complejas operaciones de la institución literaria, que al definir el valor define también los criterios de admisión del canon; y por ende, en última instancia, quién podrá ingresar en él y quién no. (Cano y Jelicié, 2017, p. 24)

En este sentido, Kohan (2013) considera a la institución literaria - escritores, críticos, periodistas culturales, bibliotecarios, editores, traductores, sociólogos, docentes, etc.-, fundamental en la definición del canon

porque decide “qué literatura va a ser leída y qué literatura no va a ser leída, y de qué manera va a ser leída la que sea leída.” (p. 2).

METODOLOGÍA

La investigación “El canon de la literatura argentina: un análisis crítico de las planificaciones de secundaria, del espacio curricular ‘Lengua y Literatura’, en las escuelas públicas de San Carlos (Mendoza, Argentina)” fue de corte cuantitativo/cualitativo y se aplicaron los siguientes métodos:

1. Análisis de documentos: se examinaron las planificaciones 2018 y 2019 del espacio curricular Lengua y Literatura, de seis escuelas⁶ secundarias públicas de San Carlos (Mendoza, Argentina); este método es uno de los más acertados para acceder a la información primaria, aquí se encuentra la información de libros, de manuales y de revistas (bibliografía en general) que permitió armar el corpus de títulos que constituyen el canon literario argentino en estos establecimientos.
2. A fin de facilitar la observación de la información, se elaboró un cuadro “matriz de categorías específicas” para enumerar,

catalogar, clasificar, delimitar y comparar los registros obtenidos en el “Análisis de documentos”.

3. Entrevista en profundidad: se diseñó una entrevista (a partir de un conjunto básico de categorías de análisis) y luego se contactó a los docentes que elaboraron las planificaciones de Lengua y Literatura 2018 y 2019 para, de manera voluntaria, ser entrevistados.
4. Se diseñó un plan de actividades que tuvo como objetivo intervenir en la construcción de un “nuevo canon literario argentino” para las escuelas sancarlinas.

RESULTADOS

A partir del análisis de la información generada se pudo comprobar que:

1. Las lecturas de literatura argentina en las escuelas sancarlinas en los años 2018 y 2019 estuvieron sujetas a los organismos oficiales, sobre todo a la Dirección General de Escuelas de Mendoza (DGE) y, hubo poca participación en la construcción del “canon literario argentino” por parte de los docentes. En este aspecto, cabe señalar que la Dirección General

⁶ Las escuelas que participaron en el proyecto son: N° 4-045 “Fuerte San Carlos”; N° 4-059 Escuela Hna. Mónica Loyarte; N° 4-211 Escuela “Maestro Ángel Oscar Funes”; N° 4-234 Escuela Ing. Agrónomo Silvio

José Lanati ; N° 4-193 Escuela “María Luisa Páscolo de Bandiera”; N° 4-204 Escuela Ing. Miguel Natalio Firpo.

de Escuelas (DGE) en el año 2016 propuso una lista de 42 títulos y 37 autores y autoras argentinos y argentinas, de estos se encontraron referenciados en las planificaciones 2018 y 2019 de las escuelas sancarlinas 22 nombres, en otras palabras, más del 50% del canon literario argentino está supeditado a las recomendaciones de la institución oficial y, en consecuencia, se puede afirmar que la Dirección General de Escuelas (DGE) determinó, en gran parte, los criterios de lo que es literario, de lo que se debe leer en la escuela, además trazó normativas y estableció cómo debe ser enseñada la lectura literaria.

2. Se pudo conocer la lista recomendada por la Dirección General de Escuelas (DGE) en el año 2020 y se quiso saber si había alguna variación con respecto a la planteada cuatro años antes y se observó que esta es mucho más acotada, expone solo quince (15) títulos y doce 12 autores argentinos, no obstante, se encuentran nueve (9) nombres de autores en las planificaciones, es decir, el 75% de la propuesta, en este sentido, se puede afirmar que para el año 2020 siguió siendo determinante la influencia de la institucionalidad,

específicamente de la Dirección General de Escuelas (DGE) en la construcción del canon literario argentino de las escuelas sancarlinas.

3. A partir del análisis cuantitativo de las cincuenta y dos (52) planificaciones de los años 2018 y 2019 se contabilizaron 73 autores argentinos y 115 textos literarios y, los autores más convocados por su diversidad de títulos son: Liliana Bodoc con diez (10) títulos; Jorge Luis Borges y Julio Cortázar con siete (7) títulos; Alfonsina Storni con seis (6) títulos; Armando Tejada Gómez, Enrique Anderson Imbert y Roberto Arlt con cuatro (4) títulos cada uno; entonces, se calculó que son siete autores los que comprendieron casi el 10% del total de canon literario argentino sancarlinas.
4. Los títulos que más se propusieron en las planificaciones 2018 y 2019 son: *El Martín Fierro* de José Hernández veintidós veces (22); "El fin" de Jorge Luis Borges diecisiete veces (17); *El fin* de Alberto Breccia, "El diario a diario" de Julio Cortázar, "El Gaucho Martín Fierro" de Oscar Fariñoa, *Inodoro Pereyra* de Roberto Fontanarrosa, *Glosario de la Pampa* de Pablo Katchajan y *Solicitante dislocado* de Leonidas Lamborghini ocho veces (8) cada uno; *El alma del*

diablo de Marcelo Birmajer, *El espejo africano* de Liliana Bodoc y *El fantasma de las invasiones inglesas* de Claudia Piñeiro cinco veces (5); "El cassette" de Enrique Anderson Imbert, *Saverio el cruel* de Roberto Arlt, *El mar y la serpiente* de Paula Bombara, y "La noche boca arriba" de Julio Cortázar cuatro veces (4) cada uno; "El matadero" de Esteban Echeverría, *El almacén de las palabras terribles* de Elia Barceló, "El caso Gaspar" de Elsa Bornemann, *Los ojos del perro siberiano* de Antonio Santa Ana tres veces (3) cada uno; por lo demás, hay veintiún títulos que aparecen dos veces (2) y setenta y cinco (75) solo una vez. Con los datos anteriores se distinguió que las obras más leídas en las escuelas sancarlinas en los años 2018 y 2019 fueron *El Martín Fierro* de José Hernández con un 19% y "El fin" de Jorge Luis Borges con un 14%. En razón de lo expuesto, se denominó a esta serie de textos y autores, que suelen ser seleccionados por la mayoría de los profesores para leer en las diferentes escuelas del departamento, como el "canon literario argentino de las escuelas sancarlinas".

5. En el análisis de las planificaciones 2018 y 2019 se encontró que los géneros

literarios más estudiados en las escuelas sancarlinas son cuentos con un 33%; poemas -en diversas formas- con un 20%; novela/*nouvelle* con un 19% y canciones con un 8,6% y el 19.3% restante se divide entre aguafuertes, crónicas, cuadro de costumbres, himnos, historieta, microrrelato, obra multimedia y teatro en varias formas. En virtud de lo señalado, se dedujo que los géneros del discurso lírico (himnos, canciones, redondillas, romances, sonetos, caligramas, otros) y los textos de tipo narrativo son los que más se leyeron, prevaleciendo en el discurso narrativo: el cuento. En este sentido, se pensó que la lectura recurrente de "cuentos" se debe a la brevedad y a la fuerza comunicativa de los mismos, a la precisión, a los temas y tratamientos estilísticos que atraen la atención de los lectores y les exige una participación activa y, por último, a que proceden de un imaginario colectivo común y sus significaciones, como sostiene Martos (2004) "se solapan o se superponen entre ellos y se proyectan a otros discursos no verbales como el cine, el cómic, la televisión e internet" (p.197).

6. En el canon literario escolar 2018 y 2019 las obras clásicas (contemporáneas y universales)

constituyeron un capital cultural y educativo fundamental para quien las ha leído.

7. Teniendo en cuenta las entrevistas realizadas a los profesores que elaboraron las planificaciones de Lengua y Literatura 2018 y 2019, se advirtió que la lectura literaria propia e íntima del profesor no se desliga de su actividad, es decir, el "canon personal" del docente coincide con el "canon literario escolar".
8. "El canon literario argentino" propuesto por los docentes en los años 2018 y 2019 abarcó la mayoría de títulos y/o autores que constituyó, para ellos, el "canon literario escolar".
9. Para elegir las obras del canon literario escolar en los años 2018 y 2019 los docentes priorizaron los gustos de los estudiantes, la temática actual, la fácil lectura y acceso al libro, por sobre las capacidades de los lectores y la calidad literaria de los textos.
10. La mayoría de los docentes en los años 2018 y 2019 ignoraron los títulos de las obras literarias que más interés habían despertado en sus estudiantes.
11. Se observó que el canon de lecturas literarias, que se descubrió del análisis de las planificaciones 2018 y 2019, estuvo supeditado a las voluntades y preocupaciones de los estudiantes, por ejemplo, en

el canon literario escolar sobresalen los textos cortos, fáciles y de tipo narrativo.

12. Los docentes en los años 2018 y 2019 pretendieron con la formación literaria alcanzar objetivos propiamente cognitivos, como: comprender la lectura, producir textos escritos y adquirir conocimiento, pero también buscaron generar actitudes que trasciendan, como: crear hábitos lectores, cuestionar y reflexionar sobre temas problemáticos, asimismo, se vieron propósitos a corto plazo, como: aumentar el vocabulario y practicar la lectura.

DISCUSIÓN

A partir del estudio de las planificaciones 2018 y 2019 del espacio curricular "Lengua y Literatura" de las escuelas participantes, se pudo identificar tres cuestiones en el canon literario escolar o de aula que serán desarrolladas en este apartado, estas son: primero, la relevancia de la literatura argentina; segundo, el uso del concepto "género literario" y tercero, el enfoque pedagógico de la lectura literaria.

La relevancia de la literatura argentina

Una de las primeras deducciones que se hicieron, mientras se analizaban las planificaciones 2018 y 2019, es que casi todas las escuelas sancarlinas

centraron sus estudios literarios en el "canon nacional" ya que el 38% de las obras estudiadas son argentinas, el 16% son leyendas, mitos y antologías que no registran autor, el 12% son textos latinoamericanos; el resto, el 34% se reparte entre la literatura europea (sobre todo española), norteamericana y mundial. O sea, que la enseñanza de la literatura en San Carlos tenía como sustento teórico y pedagógico el canon de las literaturas nacionales, que desde Ricardo Rojas⁷, se delinearon en un marco nacional esencialista a principios del XX y ha permanecido prácticamente hasta el día de hoy. Esta raigambre en el criterio de literaturas nacionalistas tiene su cuna en la formación académica de los estudiantes de "Lengua y Literatura", ya que el diseño curricular de esta carrera impone en sus unidades de estudio, un abordaje parcelado por regiones del objeto literario: Literatura Española, Literatura Latinoamericana, Literatura Francesa, Literatura Inglesa, Literatura Argentina, etc. Esto parece dejar huellas que perpetúan la mirada.

Igualmente se vio que en casi todas las planificaciones 2018 y 2019 predominó la literatura tradicional y clásica argentina con *El Martín Fierro* a la cabeza, aquí, una vez más, se evidenció la prevalencia del criterio de Rojas, quien le da a la gauchesca un lugar primordial. Y en cuanto a las propuestas de lectura literaria contemporánea, a

saber, de la literatura producida entre finales del siglo XX y comienzos del XXI se halla un registro del 8% (17) y los autores que fueron más convocados en el aula son argentinos: Liliana Bodoc; Esteban Valentino; Marcelo Birmajer, Paula Bombara, Antonio Santa Ana, Samanta Schweblin. En este sentido, se puede indicar que el protagonismo de la literatura contemporánea argentina lo tuvo Liliana Bodoc, además, es la autora más leída en las escuelas sancarlinas en los años 2018 y 2019, se cree que esto se debió, por una parte, a su localía (Bodoc se asume mendocina), por otra parte, a su gran difusión en los medios editoriales-escolares y, por último, pero la que se considera la razón más importante, por su calidad literaria, donde el desplazamiento emotivo entre lo mítico, lo histórico, lo fantástico y la ficción es estéticamente efectivo para captar la atención del público adolescente, que hace parte de las escuelas secundarias.

El uso del concepto "género literario"

En la recolección de datos, a través de las planificaciones 2018 y 2019, se pudo observar que las obras literarias clasificaron según lo señalado por Aristóteles en su *Poética* -narrativa (épica), poesía (lírica) y drama (tragedia) -, que serían según Genette (1988) los "archigéneros" o aquellos géneros

⁷ Ricardo Rojas "delineó el cuerpo lector, diseñando formas deudoras del "programa de argentinización" del Centenario. [...] Rojas, al igual que los demás intelectuales de esta generación, se abocó a crear un modelo cultural para el estado. Este modelo es fruto

de una "conciencia histórica" particular y se legitimará por años como el paradigma oficial de acceso a la literatura argentina. (Hermida, 1998, p.50)

“ejemplares” ya que sobrepasan y contienen jerárquicamente un determinado número de géneros empíricos. Entonces, esta mirada que se podría llamar clásica o romántica de los géneros literarios es la dominante en las escuelas sancarlinas en los años 2018 y 2019. Aunque actualmente se entiende a los géneros discursivos y a los tipos textuales como formas de clasificar los textos, que obedecen a criterios diferentes, así:

Los géneros discursivos parten de las clasificaciones intuitivas que realizan los participantes de una comunidad al referirse a los textos que producen o reciben. Los géneros se reconocen pues comparten rasgos vinculados al tema, a las formas o estilos de las frases, a los propósitos o situaciones en que se leen o escriben los textos, a los ámbitos en los que circulan, se producen y se consumen. (...) Los tipos textuales⁸ son construcciones de carácter teórico, y si bien permiten distinguir o clasificar los textos, toman en cuenta fundamentalmente la estructura o su forma de organización. (...) Así, mientras que los géneros

discursivos son innumerables, los tipos textuales son sólo cuatro o seis. Mientras que los primeros tienden a renovarse, a cambiar o a inventarse nuevos, los segundos son más estables, esto es, pueden cambiar las formas de narrar o los estilos de una descripción según las épocas, pero “no se inventan” nuevos tipos textuales, como sí sucede con los géneros, obedeciendo a cambios culturales o a necesidades e intereses sociales. (Cano, 2018, p.4)

Al respecto, se considera que la distinción de estas dos concepciones es fundamental ya que si se sabe qué se está leyendo o qué se está escribiendo, se vuelve relativamente más sencillo producir y comprender todos los discursos generados en las diferentes esferas sociales de la que hacen parte los seres humanos. A propósito de esta diferencia, se pudo advertir que tanto en las planificaciones 2018 y 2019 como en los “Corpus de lecturas sugeridas” por la DGE (2016 y 2020), estos dos conceptos, géneros discursivos y tipos textuales, o se mezclan, o se usan como sinónimos o se confunden, perdiendo así su especificidad conceptual.

⁸ “Los tipos textuales son: el narrativo, que relata hechos o acontecimientos ordenados en el tiempo y según relaciones causales; el descriptivo, orientado a caracterizar un objeto, una persona, un proceso, mencionando sus principales rasgos y/o funciones; el expositivo, que desarrolla un tema con el objetivo de dar información, hacer saber o explicar; el argumentativo, que expone opiniones o ideas de manera fundamentada con el propósito de persuadir al

lector. A este número de tipos textuales, muchos autores incorporan también el dialogal, estructurado por el intercambio entre dos o más interlocutores; el instruccional, organizado al modo de procedimientos o recomendaciones para realizar una acción”. (Cano, 2018, p.4)

El enfoque pedagógico de la lectura literaria

Para identificar el enfoque pedagógico de la lectura literaria desde el cual se redactaron las planificaciones 2018 y 2019, se tuvo en cuenta la parte titulada "Saberes, capacidades y alcances específicos" y se identificó que los objetivos propuestos son: 1) presentar los rasgos de la corriente/movimiento/escuela/ literaria a la cual pertenece la obra o el autor; 2) conocer las características de los géneros literarios para analizarlos y escribir textos "creativos"; 3) analizar la estructura y el lenguaje del texto literario; 4) examinar la relaciones inter/transtextuales entre la lectura literaria y otros formas del discurso, como: expresiones artísticas (música, cine, teatro, pintura) digitales (hipertexto y multimedia) y audiovisuales (televisión, cine, radio) y; 5) estudiar la temática "axiológica" en las obras literarias, es decir, se usa la lectura para examinar atributos o valores morales vistos como positivos (o negativos) que se asignan a las personas, esto se hace con la intención de formar en civismo y ciudadanía, descuidando o dejando de lado la dimensión estética de la literatura.

Así pues, los objetivos para analizar las obras literarias presentados en las planificaciones 2018 y 2019, están enmarcados en la construcción de sistemas de significación de enfoque estilístico-formalista y moralizante,

cuestión que lleva a considerar que en las escuelas sancarlinas parece que todo se leía de la misma manera, y no se hacía diferencia en la lectura literaria puesto que se prestaba poca atención al placer estético, no se formaba a los estudiantes para una competencia lectora de textos y producciones literarias, esto es, no se desarrollaba "la competencia estético-literaria".

La competencia literaria es una configuración psicológica que integra las capacidades cognitivas y meta cognitivas para comprender y producir significados, los conocimientos acerca de las estructuras lingüísticas y discursivas y las capacidades para interactuar en diversos contextos socioculturales, con diferentes fines y propósitos, donde se incluye su experiencia como lector y la expresión creativa teniendo en cuenta la percepción crítica que demanden sus saberes para hacer reflexiones y valoraciones en torno al texto. (Tiza, 2016, p.123)

Siguiendo la cita anterior, es preocupante reconocer que para los profesores que elaboraron las planificaciones de Lengua y Literatura 2018 y 2019, no hubo un interés puntual en lograr que los estudiantes desarrollaran la competencia literaria que capacita la lectura de textos con

lenguajes especiales, que contiene mensajes estéticos y que en palabras de

Cerrillo (2016) sería buscar que el alumno aprenda a leer literariamente, a gozar con los libros y a valorarlos: es decir, a hacer posible la experiencia personal de la lectura, que le aportará conocimientos culturales, análisis del mundo interior, juicio crítico y capacidad para interpretar la realidad exterior. (p.31).

O como dice Yolanda Reyes (2013), la lectura literaria se debe abordar como creación artística a través de la cual se puede comprender todas las dimensiones de la vida, como una actividad que necesita de la aplicación de teorías específicamente literarias para el análisis de las obras, con criterios pedagógicos que enriquezcan la sensibilidad estética, que generen las ganas de leer literatura y, para que esto suceda, es necesario que los docentes sancarlinos lean y lean mucho, pero además, que no solo consideren, para la lectura literaria, los elementos formales lingüísticos y literarios, sino que también se reconozca a la literatura, como un hecho estético con un lenguaje distinto al lenguaje práctico, que enriquece al lector, lo estimula a la reflexión sobre el ser humano y le aporta diversas miradas del mundo. Y, se debe aprovechar que la literatura por medio de su lenguaje original y revelador, es capaz de despertar emociones, sentimientos, sensaciones

inesperadas, y puede activar el pensamiento crítico.

CONCLUSIONES

Para concluir, se puede decir que mediante el análisis de las planificaciones 2018 y 2019 se comprobó, primero, que en las escuelas públicas sancarlinas existió un canon de lecturas literarias que, a pesar de su variedad, respondió a lineamientos curriculares que estableció la DGE de Mendoza. Segundo, que la literatura que más se leyó en los años 2018 y 2019 es la nacional -esto demuestra la relevancia del canon literario argentino- predominando el *Martín Fierro* de José Hernández y Liliana Bodoc como la escritora contemporánea más leída; tercero, que en las planificaciones 2018 y 2019 no hubo diferencia conceptual entre tipología textual y género discursivo, por tanto, resulta conveniente recordar, en las situaciones de capacitación docente, la distinción entre estas dos categorías con criterios distintos, ya que son indispensables para la comprensión de la lectura literaria; cuarto, que en el estudio de las obras literarias el análisis que sigue primando es estilístico-formalista-moralizante.

Por lo demás, se pudo inferir que la literatura en las escuelas públicas sancarlinas en los años 2018 y 2019 jugó un papel importante en la mayoría de las clases de "Lengua y Literatura", sin embargo, continuó imperando, en el contenido de las planificaciones, el

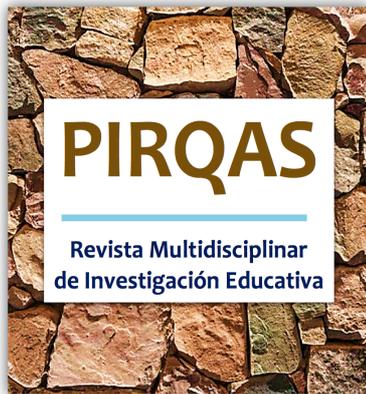
estudio y la reflexión metalingüística. Empero, lo que causó más inquietud o preocupación, es que el poco tiempo y espacio que se tuvo en el aula para abordar la literatura, no fue aprovechado por los docentes para realizar una lectura específicamente literaria, de experiencias cognitivas y estéticas en donde surjan las voces de los lectores; sino que fue una lectura empobrecida que opaca el brillo del arte literario.

Para terminar, se recuerda que el IES 9-010 "Rosario Vera Peñaloza" ha formado a profesores de Lengua y Literatura desde 1994 y, por tanto, aporta la mayoría de los docentes de "Lengua y Literatura" del departamento de San Carlos, por esta razón, esta investigación, invita a pensar en las prácticas lectoras, en cómo se está enseñando a enseñar literatura y en cómo, desde el profesorado, se fomenta el hábito lector de los futuros docentes. Además, se comprueba la necesidad e importancia de capacitaciones sobre la lectura literaria para los egresados, es decir, para los profesores en ejercicio de las escuelas sancarlinas, ya que, como se ha visto, pareciera que la educación literaria sigue enfocada en los aspectos discursivos, gramaticales y hasta morales, y no en los aspectos propiamente estéticos, en donde se reconoce su capacidad connotativa, productora de múltiples sentidos y el uso especial del lenguaje que hace que la literatura sea literatura.

REFERENCIAS

- Aristóteles. (1999). *Poética*. Gredos.
- Cano, F. (2018). Clase N° 4. "El problema retórico". *Trayecto de formación de coordinadores*. INFOD. Ministerio de Educación de la Nación.
- Cano, F. y Jelicié, M. (2017). *Diseño de recorridos de lectura en torno a temas y problemas de la literatura*. Ministerio de Educación. Recuperado el 10 de marzo de 2019 en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005845.pdf>
- Cerrillo P. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica
- Dirección General de Escuelas (2016). *Diseño Curricular Provincial*. Recuperado el 10 de marzo de 2019 en <http://www.mendoza.edu.ar/category/disenos-curriculares/dcp-secundario-orientado/>
- Dirección General de Escuelas (2020). *RESOL-2020-1043-E-GDEMZA-DGE*. Recuperado el 11 de noviembre de 2021 en <https://es.scribd.com/document/518424343/Resol-2020-1043-e-Gdemza-Dge>
- Genette, G. (1988). Género, tipos, modos, en G. Garrido (Comp.) *Teoría de los géneros literarios* (p. 229). Arco libros.

- Hermida, C. (1998). Enseñar a ser nación: la historia de la literatura argentina de Ricardo Rojas. *Gestão em Ação*. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFBA; ISP/UFBA, 1(1), 39-52.
- Jauss, H. R. (1987). Historia de la literatura como una provocación a la ciencia literaria en D. Rall (Comp.) *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria* (S. Franco, Trad.). UNAM.
- Kohan, M. (2013). Notas sobre el canon, clase 11, Bloque 3. *Diplomatura en Lectura, Escritura y Educación*. Flacso Virtual.
- Martos, E. (2004). Reflexiones sobre el concepto de mito, leyenda y cuento en A. López y E. Encabo. *Didáctica de la literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la Lectura* (pp. 177-203). OCTAEDRO.
- Ministerio de Economía, Infraestructura y Energía. Dirección de Estadísticas e Investigaciones Económicas. Información municipal San Carlos. Recuperado el 8 de agosto de 2021 en <https://deie.mendoza.gov.ar/#/>
- Pozuelo Yvancos, J. M. (2006). Canon e historiografía literaria. *Mil seiscientos dieciséis*, (vol. XI, pp. 17-28). Recuperado el 20 de marzo de 2019 en <file:///C:/Users/Amor/Downloads/canon-e-historiografa-literaria-0.pdf>
- Reyes, Y. (2013). La sustancia oculta de los cuentos. *Leer para comprender, escribir para transformar. Palabras que abren nuevos caminos* (pp. 63-70). Ministerio de Educación Nacional.
- Tiza, M. (2016). La formación de la competencia literaria: un reto para la educación de estos tiempos. *Investigación y Pensamiento Crítico*, 4(2), 112-122. Recuperado el 20 de noviembre de 2020 en <https://revistas.usma.ac.pa/ojs/index.php/ipc/article/view/108>



PIRQAS. Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa (ISSN 2684-0332)

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9-003
"Normal Superior"

Dirección postal: Barcala 14, San Rafael, Mendoza,
Argentina (CP 5600).

revistapirgasdeinvestigacion@gmail.com

Pérez, M. de los A., y Candel, M. (2022). Experiencia pedagógica de promoción de la lectura en el taller de Literatura para niños y jóvenes. *PIRQAS. Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa*, 3(6), 59-77.

Disponible en www.pirgas.com



Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA EN EL TALLER DE LITERATURA PARA NIÑOS Y JÓVENES

María de los Ángeles Pérez ^{1,*} , y Marina Candel ¹ .

¹ Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9003, Normal Superior, San Rafael, Mendoza, Argentina.

Recibido 01/11/22. Aprobado 22/12/22.

Palabras clave

Experiencia Pedagógica, Literatura Infantil y Juvenil, Literatura Regional, Promoción de la Lectura, Gestión Cultural.

Resumen

En esta experiencia pedagógica se documentan los testimonios que narran las circunstancias en las que se realizaron las Jornadas de Literatura Infantil y Juvenil Regionales en el primer cuatrimestre de 2022, por iniciativa de las docentes de la unidad curricular de Literatura para niños y jóvenes del primer año del Profesorado de Educación Primaria del Instituto de Formación Docente y Técnica N° 9003 Normal Superior de San Rafael, Mendoza. Los testimonios escritos que presenta este trabajo son de los alumnos cursantes y provienen de los foros del aula virtual del taller, como también de las profesoras que impulsaron esta iniciativa. De esta forma, se comparten las voces de los estudiantes, en los primeros días de cursado del taller de literatura, y al final, después de haber vivenciado una jornada literaria de promoción de la lectura, que evidenció un cambio sustancial en la percepción que tenían los actores institucionales sobre el hecho literario.

Keywords

Pedagogical Experience, Youth and Children Literature, Regional Literature, Reading Promotion, Cultural Affairs

PEDAGOGICAL EXPERIENCE OF READING PROMOTION IN THE LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH WORKSHOP

Abstract

This pedagogical experience documents the testimonies that narrate the circumstances in which the "Jornadas de Literatura Infantil y Juvenil Regionales" took place, in the first four-month period of 2022, by the initiative of the teacher of the Literature for Children and Youth curricular unit of the first year of the Primary Education Training College, at Instituto de Formación Docente y Técnica N° 9003 "Normal Superior" in San Rafael, Mendoza. The written testimonies presented in this paper are from the students in the course, the virtual classroom forums of the workshop, and the teachers who promoted this initiative. In this way, students share their voices in the first days of the literature workshop. In the end, after having experienced a literary day of reading promotion, it showed a substantial change in the perception level that institutional actors had about the literary fact.

* Autora para correspondencia

ariamgele@gmail.com

A MODO DE INTRODUCCIÓN

En un primer momento, es fundamental reconocer que las instituciones educativas están surcadas por innumerables discursos que las entrecruzan y que testimonian la complejidad y heterogeneidad de los sujetos que las transitan (Delory-Momberger, 2016). Efectivamente, estos discursos circulan por las aulas y las galerías en contextos formales e informales, en situaciones de enseñanza y aprendizaje, producidos por los diferentes actores educativos que no cesan de construir todo tipo de historias donde son protagonistas, con sus miradas, percepciones y memoria:

Al narrar acciones escolares que los tuvieron como uno de sus protagonistas nos estarán contando parte de sus propias biografías profesionales y personales, y quizás también nos confíen sus perspectivas acerca de lo que consideran que viene siendo el papel de la escuela, descripciones de las estrategias de trabajo más relevantes que ensayaron con mayor o menor éxito, la justificación pedagógica de los criterios de intervención curricular y docente que utilizan. Al contar lo que les pasa en el mundo de la escuela, nos estarán mostrando, de primera mano, los saberes de oficio que informan los modos de emprender cotidianamente su

trabajo y las palabras, estilos y tonos que usan para nombrar los sujetos, objetos, prácticas y relaciones que tienen lugar en las escuelas. (Suárez et al., 2021, p. 17)

De esta forma, los testimonios, relatos y narrativas que nacen en ámbitos escolares toman una dimensión nueva y una valoración distinta para la investigación educativa. Así, se hace evidente que los sujetos presentan voces que pueden brindar aportes válidos y de gran riqueza para compartir experiencias disruptivas e innovadoras; y explorar, indagar y sugerir soluciones efectivas para situaciones problemáticas.

Llegado este punto, es importante aclarar que la escritura narrativa autobiográfica, se ha conformado como un dispositivo sólido de estudio pedagógico por su filiación con la investigación etnográfica y la investigación-acción participante, por las cuales ganó gran relevancia (Suárez et al., 2021). Entonces, frente a un contexto que se presenta en constante transformación en la educación, después de haber transitado una cuarentena por pandemia, se hace necesario escuchar las voces de los alumnos y docentes para descubrir sus necesidades, historias personales y percepciones más íntimas.

En este caso, la experiencia pedagógica a la que se hace referencia se gestó en el taller de Literatura para Niños y Jóvenes que se dicta en primer

año del Profesorado de Educación Primaria (PEP) del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 9003, Mercedes Tomasa San Martín de Balcarce. En el año escolar 2022 se contaba con tres comisiones con un total de 132 alumnos divididos en tres cursos. La unidad curricular (en adelante U.C) estaba a cargo de la Prof. Lic. María de los Ángeles Pérez (Comisión 1 y 2) y de la Prof. Marina Candell (Comisión 3), y la propuesta pedagógica se llevó adelante en el primer cuatrimestre del año mencionado.

La temática, objeto del proyecto de investigación de las profesoras mencionadas, en los años anteriores, giró en torno a la búsqueda y rastreo de material bibliográfico de literatura mendocina y sanrafaelina infantil y juvenil para su posterior trabajo áulico. De esta forma, aparte de los ejes de literatura tradicional, clásica y nacional dedicada a este público en especial, se le sumó un punto más por el cual se leían textos de escritores que, de alguna forma u otra, se habían afincado en Mendoza o eran mendocinos, y que escribían para la infancia y adolescencia. Entre la literatura que se programó leer se encontraron textos de Alfredo Bufano, Marisa Pérez Alonso, María Cristina Ramos, Fernando Carpena, Fabián Sevilla y Liliana Bodoc.

Para la evaluación del espacio curricular se organizó una Jornada de Literatura Infantil y Juvenil Regional que tuvo como tema la figura de Liliana Bodoc y su novelística infantojuvenil. De

esta forma, los alumnos, divididos en grupos, leyeron diferentes novelas de la autora (una por grupo) como: *Diciembre Súper Álbum* (2003), *Cuando San Pedro viajó en tren* (2008), *El espejo africano* (2008), *El rastro de la canela* (2010), *El mapa imposible* (2011), *La entrevista* (2012), *Elisa y la rosa inesperada* (2017), y luego participaron de un coloquio integrador en el que fueron evaluados los conocimientos adquiridos durante el cursado del espacio, el proceso inferencial que lograron y el análisis particular de las obras. Se utilizó como instrumento de evaluación para este primer momento, una rúbrica orientativa.

Los propósitos que motivaron la realización de esta iniciativa fueron: difundir la obra literaria regional infantil y juvenil a nuestros estudiantes de profesorado para que se convirtieran en docentes promotores culturales que contemplen este itinerario; acercar a los estudiantes del nivel primario y superior de la Escuela Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce a algunas novelas pertenecientes a la escritora Liliana Bodoc, una de las más exitosas exponentes de la literatura infantil regional, y dar a conocer a través de una mesa de escritores a algunos de los representantes de la literatura infantil y juvenil regional.

Finalmente, la propuesta culminó con la presentación de la novela asignada a cada grupo en varios stands, en el marco de una muestra que tenía como objetivo realizar actividades

de promoción de la lectura para alumnos de nivel primario de la Escuela Normal (que comparten el mismo edificio con el nivel superior, pero con la diferencia que ellos desarrollan sus actividades en el turno tarde) y para estudiantes del Normal Superior, (que cursan en horario vespertino en el mismo establecimiento), el día 1 de julio de 2022, de 16 a 20 h. Se pensó en la pertinencia de estos horarios, ya que de esa forma los futuros docentes iban a poder realizar sus primeros acercamientos al sujeto en formación, de educación primaria de la misma institución en su jornada de cursado escolar. Posteriormente, en ese mismo día, se programó, la conformación de una mesa de escritores regionales (Marisa Pérez Alonso, Fernando Carpena y Flavio Salinas) en la que se discutió como tópico la literatura regional infantil y juvenil, los nuevos canales digitales por los cuales circula la literatura y la relevancia de la figura de Liliana Bodoc como autora emblemática de esta selección literaria. En la presentación de los stands, se pretendió evaluar el trabajo en equipo, la integración de los saberes del taller de Literatura con la propuesta de la muestra y la reflexión sobre la integración de los nuevos saberes.

Los testimonios y aportes realizados por los estudiantes provienen de los foros de bienvenida del aula virtual del espacio de Literatura para niños y jóvenes, en los que debían presentarse y comentar cómo había sido su relación con la lectura literaria en

su trayectoria educativa e historia personal y, de la misma forma, en el foro de despedida y cierre se recolectaron algunos aportes sobre lo que suscitó en los alumnos el cursado del taller y las actividades de finalización de la U. C. De esta forma, las voces de los sujetos se plasmaron con sus correcciones e incorrecciones, vocabulario personal y respeto por sus discursos tal y cómo fueron enunciados. En tal sentido se considera que:

Los métodos utilizados en este tipo de conocimiento son de carácter interpretativo, narrativo o hermenéutico. No buscan la verdad, sino la verosimilitud; es decir, que se parezcan a la experiencia del mundo de la vida. Los discursos con los que se significa este tipo de conocimiento son de base narrativa y se refieren a intenciones, deseos e historias particulares. Este tipo de conocimiento reconoce las voces de los participantes y la del investigador como voces en diálogo. La narrativa, esencialmente, construye y da sentido a las experiencias vividas... (Barrera, 2020, pp. 203-204)

Entonces, las palabras de los estudiantes se configuran como testimonios válidos que revelan, dialogan, interrogan y reflexionan sobre sus propias prácticas de lectura y su historia personal dentro del sistema

educativo; y, de tal manera, fueron considerados en el presente trabajo.

El nacimiento de una propuesta de lectura particular

Llegado este punto, es importante identificar aquellos sustentos teóricos que fundamentaron este proyecto, la elección del corpus de lectura del taller literario y la ejecución de las Jornadas de Literatura.

Para comenzar, se debe resaltar que una de las tantas funciones que tiene un docente es el de ser promotor cultural en una primera instancia (Vargas, 2000), y ser promotor de la lectura en un segundo orden (Escalante de Urrecheaga y Caldera, 2008); pero para esto, él mismo debe constituirse en un sujeto lector con un hábito consolidado. El docente debe cumplir con este trabajo mediante el uso de distintos caminos pedagógicos de enseñanza entre los que se halla la construcción de un itinerario de lectura. La tarea no es fácil; de un océano de obras literarias de todos los tiempos, regiones y estilos, el educador debe seleccionar cuidadosamente las más pertinentes para sus estudiantes (Colussi, 2018).

En correspondencia con el proyecto institucional de investigación, se realizó una "Antología de textos de literatura infantil de escritores sanrafaelinos y mendocinos para la U.C. Literatura para niños y jóvenes de PEP", en la que se incluyeron textos de

autores locales. Ya la Ley de Educación Nacional 26206 explicita enfáticamente la necesidad de preservar el patrimonio cultural y de integrar los sectores regionales desde su identidad local y latinoamericana en el Capítulo II: *Fines y Objetivos de la Política Educativa Nacional* (2006). Asimismo, en el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la provincia de Mendoza se incluye un apartado denominado "Yo amo Mendoza" donde se manifiesta que en la escuela se debe realizar la escucha, lectura, análisis e interpretación de "las producciones artísticas de la provincia como un proceso situado en el contexto socio-cultural, para promover la experiencia estética" (DGE, 2019, p. 93) de diferentes representaciones provinciales. Todo esto, con el fin de fortalecer "una concepción de la identidad como una reconstrucción del pasado por parte de un grupo social alejada de visiones esencialistas y ahistóricas que la consideran como un atributo inherente a una cualidad esencial de un grupo" (DGE, 2019, p. 91). Por esto mismo, la lectura de textos regionales literarios responde tanto a la conservación del patrimonio cultural del lugar que habitamos, como a la facilitación de un corpus de textos de carácter regional para el docente.

La idea principal que prevaleció en todo momento fue que se debe brindar el espacio para el conocimiento de dichas obras a los estudiantes de PEP; como así también, de algunos de los artífices de este corpus literario regional, ya que nuestros futuros

docentes serán los responsables de legitimar estas producciones mediante el acercamiento de sus futuros estudiantes a la inmensa calidad literaria que brindan nuestros escritores.

Primeros testimonios

No es casual que esta propuesta nazca en un contexto pedagógico en el que circulan historias, como en un taller de literatura. Esta realidad ayudó a activar, no solo la lectura crítica de los textos que íbamos transitando, sino también contribuyó a que cada uno de los estudiantes fuera compartiendo sus relatos personales y testimonios sobre cómo era su relación particular con el discurso literario⁹.

De esta forma, en el foro de presentación del aula virtual de la unidad curricular, algunos estudiantes reflejaron experiencias positivas y de actitudes de apertura a la lectura literaria como en los aportes siguientes:

María

Hola! soy María C., tengo 32 años, pertenezco a la comisión 1, terminé mis estudios secundarios en el año 2007 en la escuela 4-057 "Margarita C. de Geary", recuerdo haber leído varios libros durante ese periodo, pero los más memorables fueron "Como agua para chocolate", "El caballero de la armadura oxidada",

"El diario de Ana Frank", "La barca sin pescador", "De amor y de sombras". Mi experiencia con la lectura ha sido escasa de niña ya que mis padres no tenían la costumbre de leerme cuentos, ya adolescente fue más agradable y continua, pero con el tiempo he perdido el hábito y el gusto por la lectura. Espero a través de este taller recuperar ese buen hábito y volver a reencontrarme con el disfrute de leer e imaginar un libro. Saludos!

Leticia

Hola mi nombre es Leticia V., tengo 23 años, soy de C3.

Me gusta mucho leer, soy más [sic] de leer novelas de ficción, drama, aventura y fantasía. Recuerdo haber leído cuando era chica "las 12 princesas bailarinas", "caídos del mapa", "el patito feo", "la cenicienta" y muchos más, estos cuentos formaron parte de mi infancia y cada vez que los recuerdo me trae buenos momentos y por eso creo que leer y poder probar que [sic] lecturas le gusta a cada uno es muy importante para un niño.

Siempre me llamo [sic] la atención como [sic] logra un libro trasladarte a otro lugar u otro mundo, me encantaba poder leer y meterme en la historia que cuenta o que quiere mostrar.

⁹ La narrativa personal de los estudiantes se comparte tal cual fue escrita en sus contribuciones en los foros de presentación del Taller de Literatura.

Quisiera poder aprender más [sic] sobre la lectura y aprender cosas nuevas sobre esta materia.

Agustina

Buenos días, mi nombre es Agustina G. tengo 21 años, pertenezco a la C2.

Desde muy pequeña me gusta leer, tuve el privilegio de tener una familia que siente gran pasión por la literatura así que crecí rodeada de libros y mi curiosidad, ansias de conocimiento y placer me llevaron a descubrir, viajar y vivir innumerables aventuras en mundos hechos de tinta. Desde los clásicos recopilados por los hermanos Grimm hasta los oscuros cuentos de Horacio Quiroga. He navegado por los distintos tipos literarios hasta encontrar mucha fascinación por las novelas de estilo realismo mágico. Tengo muchas expectativas sobre esta cátedra porque implica una vuelta a todo eso pero con una mirada adulta y responsable sobre la literatura con carácter [sic] formativo.

Sin embargo, algunos testimonios de los estudiantes también reflejaron relaciones conflictivas con la lectura literaria y con los docentes que dictaban espacios curriculares relacionados con la Literatura, ya que la narrativa pedagógica

No sólo [sic] mostrará los momentos de éxito o de final feliz, sino que reconstruirá todo ese camino, esa aventura, y

también esas desventuras, que hicieron posible que esta experiencia les pertenezca y los/as identifique, los/as cuente en pequeñas historias. (Suárez et al., 2004, p. 11)

Tal es el caso de los siguientes testimonios:

Carla

Hola buenas noches [sic] - mi nombre es Carla M. tengo 22 años curso en la C2, la literatura no forma parte de mi vida ni de mis pasatiempos [sic]. Siempre que tocó leer fue por alguna tarea de la escuela. ¡Recuerdo haber leído una trilogía de Isabel Allende, que me encantó!

Me gustaría poder encontrarme con la literatura.

Claudia

¡Hola buenas noche[sic]!

Me llamo Claudia M. tengo 26 años pertenezco [sic] en la comisión 2.

Estudie en un CENS Jovenes [sic] Adultos.

Puedo decir que en mi niñez [sic] no fui una buena alumna en leer [sic] me costaba muchísimo [sic]. Lo bueno es que tuve una buena maestra tenía [sic] una paciencia [sic] en poder ayudarme con la lectura recuerdo que me regaló un libro que se llama "Ludovico" y con ese, libro pude leer [sic] y también mis hermanos. A veces me cuesta la

comprensión lectora pero, me gusta aprender y aforzarme [sic] hasta entender un libro me gusta más cuando un libro te deja enseñanzas de no olvidarme de ese cuento o de una historia.

Saludos

Nayla

¡Buenas tardes!

Hola mi nombre es Nerea B., pertenezco a la comisión 1.

Estudie [sic] en la escuela " Norma Superior 9-003".

Me gusta leer, pero a la vez me cuesta interpretar lo que leo, me cuesta mucho la comprensión lectora. En este transcurso del año me gusta enfocarme en la comprensión e interpretar una lectura. Los libros que recuerdo aver [sic] leído fueron: Los ojos del perro siberiano, el principito entre otros.

Evidentemente, las narrativas pedagógicas deben reflejar toda la experiencia didáctica tal como son recordadas, puesto que de esa forma quedaron plasmadas en la memoria del sujeto junto con la carga afectiva que suscitó el evento traído al presente: "El contar resulta un estímulo para el recuerdo y la memoria. En realidad, siempre recordamos fragmentos, rasgos astillados de lo que vivimos, y al darnos tiempo para conversar, reponemos y reconstruimos su sentido" (Suarez et al., 2021, p. 47). De esta

forma, los recuerdos de viejas lecturas literarias, de los textos de la infancia y la juventud empiezan a invadir la memoria de los estudiantes y una nueva relación con el discurso literario se comienza a forjar.

Igualmente, la reflexión acompaña la narrativa de cada alumno al confesar la indiferencia, dificultad o desafío que implica la tarea lectora en su historia personal. Esta actitud introspectiva y analítica fue incentivada en los estudiantes como futuros educadores durante el transcurso del cursado del taller, ya que es fundamental que un docente pueda ser crítico y reflexivo con su práctica pedagógica:

La práctica reflexiva es, entonces, una cuestión de actitud más que una competencia metodológica en el que el hábito de pensar, dudar, sorprenderse, plantearse preguntas, leer críticamente, discutir, constituye una relación activa, crítica y autónoma con el mundo; es un reflexionar sobre la propia práctica, la propia historia, los hábitos, la familia, las propias cosmovisiones, la relación con los demás y las características propias - tradicionales y nuevas- de la propia cultura. (Londoño Orozco, 2010, p. 52)

Algo que debe ser mencionado, son las dificultades evidentes que presentan los alumnos del segundo

grupo en lo referido a su redacción y ortografía, circunstancia que puede revelar carencias de formación deficiente, escritura desordenada realizada con dispositivos electrónicos o inclusive un desinterés por corregir la ortografía (Suárez Ramírez et al., 2021). Es fundamental aclarar que los foros virtuales académicos se presentan como instancias de intercambios comunicacionales con fines discursivos de reflexión y discusión, en los que "El foro de presentación es el espacio donde mejor se atestigua la presencia del factor humano en el e-learning" (Fuentes Aparicio et al., 2020, p. 102), donde la ortografía es importante, pero no pareciera ser lo más relevante para los estudiantes. No obstante, es evidente que la construcción de cada testimonio se presenta con formalidad, conscientes de estar en un contexto institucional, de formación académica, pero con claras dificultades en su escritura. De tal forma, ese aspecto que puede verse como problemático, también cuenta una historia particular, en efecto:

Si pudiéramos documentar, acopiar y analizar estos relatos, podríamos conocer buena parte de las experiencias de formación y de las trayectorias profesionales de los docentes implicados, de los saberes pedagógicos y supuestos sobre la enseñanza que informan sus prácticas, de sus recorridos vitales y experiencias laborales, de sus

certezas, dudas y preguntas, de sus inquietudes, deseos y logros (...) Esta historia de la educación alternativa a la oficial sería polifónica, plural, dispersa; en realidad, sería una multiplicidad de historias sobre el hacer el currículum en la escuela... (Suárez y Metzdorff, 2018, p. 58)

Planificando las Jornadas de Literatura: leyendo a Bodoc

Luego de haber transitado y leído toda una serie de lecturas en las que se incluyeron textos de los autores que nos acompañarían en la mesa de escritores en las jornadas de cierre (*Cartas para una ballena* de Marisa Pérez Alonso y "Las terribles cosas" de Fernando Carpena), se repartieron las novelas juveniles e infantiles de Liliana Bodoc en los diferentes grupos para que vayan pensando en las mejores estrategias para hacer actividades de promoción de la lectura. Entre las sugeridas para conformar los stands se pueden mencionar la narración oral, lectura modélica, lectura dramatizada, caracterizaciones de personajes, dramatizaciones con títeres, ilustraciones, maquetas, cartelería promocional, facilitación de libros digitales por QR, entre otros.

La lectura de las novelas de Liliana Bodoc se realizó de forma alterna al cursado en las semanas previas al coloquio evaluativo, por lo que todo el clima escolar fue invadido de los personajes, temáticas y estilo de la

autora. Desde el lado de las docentes de la cátedra, la lectura de Bodoc nos volvía a impactar como las primeras veces, leyendo y releendo novelas que nos generaban todo tipo de emociones y cuestionamientos. Interrogantes como discurrir en la pertinencia de un texto en particular (*Elisa, la rosa inesperada*) para ser presentado en los stands de las jornadas frente a alumnos de nivel primario, impulsó la toma de decisión de que esos grupos armaran su propuesta directamente frente a un público de nivel superior, por las temáticas más adultas y complejas que presenta este texto, como la trata de personas y el abuso infantil.

Luego se llevaron a cabo los coloquios de evaluación del taller en los que se indagó en los contenidos teóricos desarrollados en la U. C., las lecturas realizadas y la novela de Liliana Bodoc que le tocó trabajar y analizar a cada grupo en particular (*Diciembre Súper Álbum, Cuando San Pedro viajó en tren, El espejo africano, El rastro de la canela, El mapa imposible, La entrevista, Elisa y la rosa inesperada*). La evaluación que se aplicó durante el discurrir del cursado fue formativa y constante, empleando el diálogo y el análisis continuo del fenómeno literario infantil y juvenil ya que “la evaluación formativa da un rol central a la retroalimentación, proveyendo de más oportunidades de interacción entre estudiante y docente...” (LLECE, 2021, p. 6). Esta elección no fue casual, ya que permitía hacer reajustes en la mediación de los contenidos, con focalización en el

proceso de enseñanza y aprendizaje, dando lugar a las repeticiones y relecturas que el curso de estudiantes requiera.

La Jornada de Literatura Infantil y Juvenil Regional

Llegado el día, la jornada estuvo dividida en dos partes:

En el primer momento se realizó la presentación de la novela asignada a cada grupo en un stand, en el marco de una muestra para nivel primario y superior respectivamente el día 1 de julio de 16 a 20 h (todas las comisiones), cuyo lugar fue el salón pileta de la Escuela Normal Superior.

En un segundo momento se ejecutó una mesa de escritores regionales a las 20 h en los que se trataron temas como la novelística de Liliana Bodoc y el desarrollo de la literatura regional infantil y juvenil regional actual. Se previó como una actividad abierta a todos los estudiantes del nivel superior, también el lugar fue el salón pileta de la Escuela Normal Superior.

Al inicio de esta experiencia, los alumnos empezaron a armar sus stands a partir de las 15 h del día indicado, para luego poder recibir la visita de los estudiantes de primaria. Al ser el primer encuentro con el sujeto infantil de nivel primario, los estudiantes se encontraban con una gran incertidumbre y curiosidad para ver cómo reaccionarían a la propuesta de

promoción de la lectura. En este caso, los testimonios de los alumnos relatan estas sensaciones, con una mirada plural que mayormente se regocija ante la apertura del infante por escuchar la propuesta de promoción literaria que armaron especialmente para él. Como dice Suárez et al. (2004):

...el relato dará vueltas en torno a la experiencia vivida y la indagará con distintas miradas. No sólo mostrará los momentos de éxito o de final feliz, sino que reconstruirá todo ese camino, esa aventura, y también esas desventuras, que hicieron posible que esta experiencia les pertenezca y los/as identifique, los/as cuente en pequeñas historias. (p. 11)

Los testimonios recogidos del foro de cierre y despedida son reveladores y desnudan la intimidad de los futuros docentes:

Agustina

...

El trabajo final fue una hermosa experiencia. Muy lindo día, y el tener contacto con los niños me llevo [sic] a asegurar una vez más que esto es lo que quiero para mi vida.

¡Gracias por todo profe! Saludos, y ojalá muy pronto seamos colegas [sic]–

Lorena

Buenas tardes en mi experiencia puedo decir que me encanto [sic] poder participar en este hermoso taller literario, ver los excelentes trabajos que habían, estar en contacto con los niños saber que [sic] cosas les gustan, lo curioso que son. Al igual que mis compañeras me sorprendí de como [sic] les gustaba el limón y cuando le preguntaban si querían escuchar un cuento decían que si [sic] y se quedaban.

Me hubiera gustado disfrazarme seguro que en el próximo lo hago, seria [sic] divertido.

Figura 1
Jornadas de Literatura Infantil y Juvenil 2022



Nota. Vista general de los stands de las Jornadas de Literatura Infantil y Juvenil
Fuente: Fotografía tomada por las docentes.

Claudia

Buenas noches. Ha sido una experiencia fantástica. Se me pasaron las horas super rápido. Cuando llegaron los chicos de primaria, pudimos interactuar con ellos. Nos llevamos muchas sorpresas acompañadas de risas. Una de ellas, es que una vez que se volaron los chocolates y manzanas siguieron por los limones y la lechuga. El té que teníamos servido se salvo [sic] porque no tenía azúcar y estaba heladísimo. Algo lindo que sentimos, fue cuando unos niños nos llamaban "seño" cuando les explicábamos nuestros cuentos. Nos mirábamos y nos reíamos con orgullo.

La exposición fue hermosa. Todos los stands sobresalían la creatividad...

Los trabajos realizados por los alumnos se destacaban por su creatividad e inventiva. Se hacía evidente que cada stand había buscado contar cada historia a los alumnos de nivel primario apelando a los intereses y gustos de los niños y preadolescentes. De esa forma, golosinas, juegos y numerosos efectos visuales y auditivos ilustraban la trama de las novelas. Los disfraces y caracterizaciones fueron una constante en los estudiantes que buscaban plasmar, lo mejor posible, los puntos más destacables de cada uno de los personajes de las narraciones de Bodoc.

Figura 2

Stands de las Jornadas de Literatura Infantil y Juvenil 2022



Nota. Fotografías de algunos de los stands creados por los alumnos.

Luego de haber compartido toda esta experiencia se dio paso a la mesa de escritores, Marisa Pérez Alonso, Fernando Carpena y Flavio Salinas, que habían estado recorriendo los stands se sentaron a hablar de los tres tópicos que se les propusieron a los autores: La literatura regional infantil y juvenil, La literatura infantil en la era digital y Liliana Bodoc, su obra.

A esta altura, varios alumnos ya se habían retirado. Había sido una jornada larga, ya que varios estaban desde las 15 h y algunos debían retornar a sus hogares en transporte público. Sin embargo, alrededor de 50 estudiantes presenciaron la charla de los literatos.

Figura 3

Mesa de escritores con Marisa Pérez Alonso, Fernando Carpena y Flavio Salinas



Nota. Presentación de la mesa de escritores por la Prof. Marina Candel.

Fue así, que se realizaron cavilaciones sobre los temas propuestos y tanto autores, como profesores y alumnos, pudieron realizar sus aportes y consideraciones. Algunos testimonios de los estudiantes demostraron que la propuesta que apuntaba a la reflexión sobre el fenómeno literario les resultó interesante e innovadora:

Claudia

(...) La exposición fue hermosa. Todos los stands sobresalía la creatividad. La charla con los escritores fue muy la frutilla del postre. Cada respuesta que daban nos hacia [sic] querer saber más y más.

Gimena

(...) Además por la presentación de escritores es un contacto con la lectura muy importante y nos hicieron partícipes de poder cuestionar esas dudas que nos surgieron al momento de leerlos.

Michelle

(...) La charla de los escritores fue hermosa, el hecho de poder conocer un poco mas [sic] sobre ellos y sobre todo aquello que implica el hecho de escribir.

Las palabras de los autores fueron iluminadoras sobre su profesión, sobre aspectos del hecho literario y sobre las narraciones que leímos en

clase. Los alumnos interrogaron a Marisa Pérez Alonso, por ejemplo, sobre el final de la novela *Cartas para una ballena* (2018) que se leyó en clase y, al presentar un final abierto, no se resuelve como tradicionalmente lo hace una narración infantojuvenil. Efectivamente, toda la experiencia se presentó como una actividad de promoción de la lectura que ahora estaba dirigida al estudiante de PEP que debía forjar nuevos lazos con la lectura literaria a causa de su futura docencia. Como dicen Ferreyro y Stramiello, (2008):

(...) suscitar la valoración personal del docente hacia la lectura se convierte en el aspecto clave de un proceso de gestión de la misma. Tanto las políticas públicas como el rol asignado a las instituciones educativas no persiguen como único fin encargarse de proveer material y espacios de lectura, sino también, y fundamentalmente, despertar el querer leer. Esto implica tanto recuperar buenas experiencias previas, como identificar quiebres en la relación con las prácticas lectoras, generando una mirada lúcida en el propio docente sobre su vínculo con la lectura. Esto le permitirá comprender y comprenderse mejor y así asumir, profundizar o revertir la propia experiencia lectora. (p. 6)

En su mayoría, los estudiantes pudieron empezar a establecer nuevos vínculos con la literatura y con la lectura personal en sí. Los testimonios revelaron que las actividades de las jornadas fueron exitosas al conseguir que los alumnos cumplieran con la lectura fluida de un corpus determinado y realizar reflexiones e inferencias sobre los textos trabajados. Los aportes realizados en el foro de cierre y despedida demuestran que participar del taller y de las jornadas fue incentivador para incrementar el hábito lector:

María

El aprendizaje más importante para mí en este espacio es haber podido comenzar a desarrollar el verdadero amor e interés por la lectura de diversos géneros literarios y hacerlo por placer, como actividad recreativa, estimulante, relajante, para poder así en un futuro transmitirle a los niños ese mismo sentimiento de libertad y alegría que podemos experimentar al leer.

Nerea

Con respeto al taller de literatura, en lo personal fue una experiencia inolvidable e increíble. Usar nuestra creatividad y motivarnos a que saliera todo bonito a pesar de que era uno de nuestro primer stan salio [sic] todo hermoso, al cabo de que también son nuestras primeras experiencias con los alumnos.

Me encantaría volver a experimentallo todo muy hermoso salio [sic].

Marcia

Al finalizar este primer cuatrimestre nos sentimos muy contentas, por todo lo aprendido en el taller y por la experiencia que nos llevamos.

Como punto positivo podemos decir que nos gustó [sic] la cantidad de contenidos, como libros, poesías, etc. que no conocíamos y que consideramos una gran herramienta para el futuro.

Como punto negativo solo destacamos la falta de tiempo, por las clases perdidas y nos hubiese poder abordar esos contenidos con una explicación de la profe.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Finalizando este trabajo podemos afirmar que toda la experiencia resultó positiva y cumplió con las expectativas de las docentes de la U. C. Los alumnos del nivel superior pudieron realizar una trayectoria didáctica durante el cursado del taller de Literatura para Niños y Jóvenes en el que fortalecieron sus vínculos con la lectura regional y comenzaron a reconstruir su relación con el fenómeno literario que venía debilitada, según varios testimonios. A pesar de la heterogeneidad, en cuanto a las trayectorias lectoras, todos los

estudiantes coincidieron y tomaron conciencia de que una de las premisas como futuros docentes es la de promocionar la cultura literaria.

Por eso, la importancia de este tipo de iniciativas reside en que los alumnos tomen conciencia y se constituyan como mediadores y promotores de la lectura, y tengan sus primeros acercamientos con el nivel educativo para el cual serán docentes.

Este es un camino que recién empieza en la formación docente y, a pesar de que este taller no se constituye como una didáctica, la decisión de las docentes de establecerse como promotoras culturales hace que lo que dice la bibliografía obligatoria del taller y la praxis áulica sean coherentes y, por tanto, toda la experiencia se configura como una práctica didáctica implícita en sí. El recorrido ya está iniciado: será tarea de los docentes de los años posteriores y la propia iniciativa de cada uno de los estudiantes potenciar lo trabajado en el taller de Literatura para niños y jóvenes.

REFERENCIAS

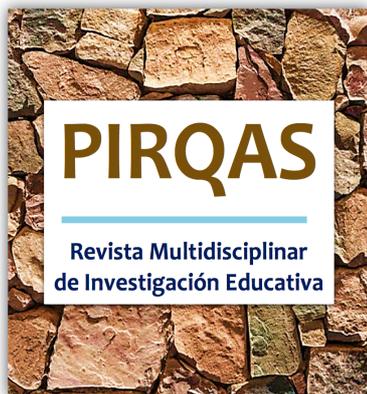
Colussi, R. (2018). Itinerarios de lectura en la formación docente: lecturas y escrituras en torno a un autor o de lo que puede ocurrir cuando los autores visitan las escuelas. *III Jornadas de Literatura para Niños y su Enseñanza. Memoria Académica.* Universidad

- Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Secretaría de Extensión Universitaria y Departamento de Letras. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10916/ev.10916.pdf
- Barrera, D. (2020). La investigación narrativa de saber pedagógico: una perspectiva sociocultural. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (35), 199-220.
- DGE (2019). *Documento curricular para la Educación primaria*. Gobierno de Mendoza.
- Escalante de Urrecheaga, D., y Caldera, R. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. *Educere*, 12(43), 669-678. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000400002&lng=es&lng=es.
- Ferreyro, J., y Stramiello, C. I. (2008). El docente: el desafío de construir/se en sujeto lector. Universidad Católica Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(4), 1-7. <https://doi.org/10.35362/rie4542076>
- Fuentes Aparicio, A., Pastora Alejo, B., y Suárez Abrahante, R. J. (2020). El foro en la enseñanza universitaria: actividad fundamental para el desarrollo del aula virtual interactiva. *Revista Científica UISRAEL*, 7(2), 93-108. <https://doi.org/10.35290/rcui.v7n2.2020.306>
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). (2021). *Evaluación formativa: Una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia. Reflexión a partir de los resultados del estudio cualitativo sobre perspectivas docentes en torno a la evaluación formativa*. <https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-5965e87f-04ef-4e83-b751-6ca6d3c92624>
- Ley de Educación Nacional, 26.206, 2006.
- Londoño Orozco, E. (2010). La producción de sentido en la experiencia pedagógica. *Itinerario Educativo*, 24(55), 39-64.
- Suárez, D., Ochoa, L., y Dávila, P. (2004). *La documentación narrativa de experiencias escolares. MANUAL DE CAPACITACIÓN SOBRE REGISTRO Y SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005399.pdf>

- Suárez, D., y Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 28(1), 49-74. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852018000100004&lng=es&lng=es.
- Suárez Ramírez, S., Cremades García, R., y Suárez Ramírez, M. (2021). La ortografía como factor de calidad en la educación superior. Datos para una reflexión. *Foro de Educación*, 19(2), 387-401. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.784>
- Suárez, D., Dávila, P., Argnani, A., y Caressa, Y. (2021). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes. *Cuadernos del IICE N° 6*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA <http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/13142/Documentacio%CC%81n%20narrativa%20de%20experiencias%20pedago%CC%81gicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vargas, A. (2000). Educación y promoción cultural: quién es el verdadero promotor. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 26(1), 237-252. <http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25665>

 **María de los Ángeles Pérez**
<https://orcid.org/0000-0002-3110-1467>

 **Marina Candel**
<https://orcid.org/0000-0001-9139-7557>



PIRQAS. Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa (ISSN 2684-0332)

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9-003
"Normal Superior"

Dirección postal: Barcala 14, San Rafael, Mendoza,
Argentina (CP 5600).

revistapirgasdeinvestigacion@gmail.com

Di Marco, M. E. (2022). L´ Ecuyer, C. Conversaciones con mi maestra. Dudas y certezas sobre la educación (Reseña de libro). *PIRQAS. Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa*, 3(6), 78-81.

Disponible en www.pirgas.com



Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

L' ECUYER, C. (2021). CONVERSACIONES CON MI MAESTRA. DUDAS Y CERTEZAS SOBRE LA EDUCACIÓN: PLANTEA. 335 PP. ISBN: 978-84-670-6380-6

María Elisa Di Marco ¹ 

¹ Universidad de Mendoza, Argentina.

Recibido 01/07/22. Aprobado 13/12/22.

Autora para correspondencia

mariaelisadimarco85@gmail.com

De la mano de la editorial Espasa la escritora Catherine L' Ecuyer nos trae *Conversaciones con mi maestra. Dudas y certezas sobre la educación*. La autora canadiense, afincada en Barcelona, es Doctora en Educación y Psicología, Máster por IESE Business School y Máster Europeo Oficial de Investigación. L' Ecuyer es, además, autora de varios artículos de divulgación académica y científica, miembro honorífico del capítulo español de la *Asociación Montessori Internationale*, invitada de la Comisión de Educación del Congreso de los Diputados de España y para la Segunda Cima Europea de Educación organizada por la Comisión Europea, miembro, también, de un grupo asesor en materia educativa para el Gobierno de México, entre otros antecedentes educativos de renombre. Algunos de sus escritos más importantes son **Educación en la realidad (12ª ed.)**, sobre el uso de las nuevas tecnologías en la infancia y en la adolescencia, y **Educación en el**

asombro (32ª ed.), libro que se halla publicado en ocho idiomas y en 60 países.

Conversaciones con mi maestra. Dudas y certezas sobre la educación, trata del origen de las distintas corrientes educativas, profundizando en el contexto histórico de aparición de cada una de ellas. La obra propone una fisonomía del todo particular en donde, a modo de diálogos, se entretajan las reflexiones de una profesora jubilada y un joven estudiante de magisterio.

Herbart, Rousseau, Piaget, Montessori, Decroly, Dewey... son algunos de los autores objeto de los diálogos entre Casilda y Matías que, entre conversaciones, van replanteando los postulados de las distintas corrientes pedagógicas a lo largo de la historia y su impacto en la actualidad.

El libro se divide en 35 breves capítulos, iniciando el relato con el día en que la docente, por primera vez en cuarenta años, deja sus labores

académicas y recuerda que tendrá una visita a su casa: Matías, exalumno de la universidad. El motivo de la visita -a quien fue su profesora de Teoría de la Educación- es poder interpretar el contexto de lo que lee acerca de diferentes pedagogos para poder llevar adelante un trabajo sobre la escuela nueva.

Las preguntas respecto de ¿Cómo se originó cada una de las corrientes educativas?, ¿en qué contexto?, ¿qué idea de educación asumen?, ¿cuál es el ideal antropológico que subyacen?, ¿qué finalidad de la educación proponen?, ¿cómo interpretan el conocimiento?, entre otros interrogantes, quedan expuestas a lo largo de estas páginas cuyo valor incalculable reúne la maduración de una lectura completa y profunda sobre cada corriente en cuestión.

Desde el primer diálogo en torno a Herbart se delibera sobre el concepto de educabilidad. El tópico plantea dos polos conceptuales que entrecruzarán todo el libro: indeterminismo y determinismo. El primero, concibe que el niño lleva en sí la semilla de su aprendizaje y tiene todo para desarrollarse sin acompañamiento, sin el educador; tal como plantean las vertientes naturalistas y romanticistas. El segundo, expone que el niño es completamente moldeable “desde afuera”, programable conforme expone el mecanicismo y el conductismo. De

estas reflexiones brota el problema de la libertad.

En contrapartida a estas dos perspectivas, la autora va entretejiendo a lo largo de sus páginas las ideas del realismo pedagógico, heredero de los planteos clásicos de Platón, Aristóteles, Agustín de Hipona y Tomás de Aquino. Así, por ejemplo, el joven interpela si no es mejor que los alumnos descubran las cosas por sí solos. A lo que responde la sabia profesora con la explicación de Tomás de Aquino, quien refería que hay dos formas de aprender: por instrucción directa, la cual puede ocurrir en una clase magistral o a través de la explicación personal del maestro; o bien, a través del descubrimiento, por acción del aprendiz. Aprender a través del descubrimiento es más perfecto que aprender a través de la explicación de otra persona, porque se descubre por uno mismo y se ha aprendido para siempre, sugiere Matías. A lo que Casilda responde que esto es un modo más perfecto de conocer, ya que deja una huella para siempre, porque es conocimiento interiorizado.

Matías comprueba el placer de aprender a lo largo de las conversaciones con Casilda, en la que otros temas entrecruzan el interesante diálogo como: la tecnología y el papel activo del alumno, la clase magistral, la estimulación temprana, la educación sensorial, los *rankings*, la pedagogía Waldorf, el constructivismo, el «aprender haciendo» de Dewey, el trabajo por proyectos, el aprendizaje

cooperativo, las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, la teoría de las inteligencias múltiples, la teoría de los estilos de aprendizaje, la educación emocional, entre tantos otros temas, como el asombro y la importancia de la lectura de los clásicos.

La interesante obra plantea, sin lugar a dudas, la necesidad que poseen los educadores de ser coherentes respecto de las corrientes que respaldan, defienden e intentan aplicar en sus clases, arribando a una clara diferenciación entre las mismas y a discernir las respuestas a interrogantes como: ¿La realidad se construye o se descubre?, ¿qué nos mueve a conocer? y ¿qué despierta el interés del alumno?

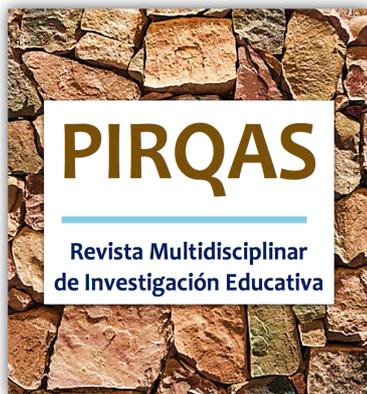
“Educar es un arte, Matías” repara la sabia profesora y, tomando ideas de Maritain refiere que el verdadero arte consiste en hacer que el niño tome conciencia de sus propios recursos para así alcanzar la belleza del

obrar bien. En efecto, la obra maestra de la educación no es otra que el niño y que este logre la perfección de la que es capaz su naturaleza. Despertar el deseo de conocer contra la abulia que proporciona la sobreestimulación de las pantallas, propiciando grandes relatos que lleven a los alumnos a interesarse por las cosas, es el gran desafío de la educación actual.

Sin lugar a dudas, esta obra nos lleva a revisar nuestros conocimientos acerca de las corrientes pedagógicas y revela el profundo conocimiento de la autora respecto a las teorías que proponen estas corrientes educativas. Queda en nosotros, los educadores, replantearnos las preguntas que son objeto de este diálogo y arriesgar nuestras respuestas como un segundo aprendiz que mucho tiene que reflexionar a partir de la lectura de este libro.

 **María Elisa Di Marco**

<https://orcid.org/0000-0003-4972-9348>



PIRQAS. Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa (ISSN 2684-0332)

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9-003
"Normal Superior"

Dirección postal: Barcala 14, San Rafael, Mendoza,
Argentina (CP 5600).

revistapirgasdeinvestigacion@gmail.com

Morales, N. I. (2022). El indigenismo: revalorización de las culturas precolombinas en la literatura juvenil. El caso del primer volumen Los días del venado de La saga de los confines de Liliana Bodoc (Resumen de tesis de Licenciatura). *PIRQAS. Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa*, 3(6), 82-85.

Disponible en www.pirgas.com



Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

EL INDIGENISMO: REVALORIZACIÓN DE LAS CULTURAS PRECOLOMBINAS EN LA LITERATURA JUVENIL. EL CASO DEL PRIMER VOLUMEN LOS DÍAS DEL VENADO DE LA SAGA DE LOS CONFINES DE LILIANA BODOC

Natalia Irene Morales ¹ 

¹ Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9003, Normal Superior. San Rafael, Mendoza, Argentina.

Recibido 27/10/22. Aprobado 14/12/22.

Autora para correspondencia

nataliairenemorales@gmail.com

El primer volumen, *Los días del venado*, de la *Saga de los Confines* de la escritora Liliana Bodoc fue objeto de estudio de nuestro trabajo de investigación. El punto de partida del análisis fue la idea de que la autora en la obra hace referencia de manera implícita a la conquista española de América. La saga en sí tiene como eje transversal este evento histórico que marcó un antes y un después para los dos continentes involucrados; sin embargo, en el primer tomo esto se enfatiza y se evidencia notoriamente. Todo lo que implicó la resistencia de los pueblos originarios de América y sus consecuencias sociales, económicas y políticas están al alcance del público lector dispuesto a reflexionar sobre esta temática histórica que ha sido estudiada desde distintas áreas del conocimiento.

La hipótesis de investigación presupone que en el primer tomo de la saga se acentúa el tratamiento del

indigenismo gradualmente desde el comienzo, intensificándose al final la revalorización de las culturas precolombinas con el objetivo de generar en los noveles lectores el interés por un pasaje de la historia del continente y su consecuente reflexión sobre la cruda realidad que atraviesa nuestro presente latinoamericano. En cuanto a la metodología de la presente investigación, el enfoque seleccionado es el cualitativo; este nos permitirá arribar a la demostración de la hipótesis a través de la recolección y análisis de los resultados, sin medición numérica, de ciertos procesos como lo son la lectura de fuente original y principal, en este caso, *Los días del venado*, creación literaria de Liliana Bodoc, la lectura de la crítica bibliográfica y de algunas entrevistas realizadas a la novelista en distintos períodos, como también del diálogo exclusivo y personal con la creadora.

La masa receptora de la novela no solo se conformaría por adultos sino incluiría a inexpertos lectores, jóvenes ávidos de aventuras que buscan despertar en ellos controversias políticas e ideologías latinoamericanistas en potencia que puedan relacionarse con su presente. El primer volumen los exhorta implícitamente a una revisión sobre quiénes y cómo eran los pueblos precolombinos, y cuáles fueron los orígenes del continente americano.

La ficcionalización de acontecimientos históricos a los que se alude en *Los días del venado* está extraordinariamente elaborada y la construcción discursiva encierra en sí misma una multiplicidad de sentidos en torno al suceso que origina el relato.

Esta pieza literaria tiene características propias de la literatura juvenil, que, ante todo, es literatura. La cual definimos como una producción cultural de carácter social que forma parte del canon de lecturas que disfrutan, en este caso, adolescentes y/o jóvenes. Con fuerte lenguaje polisémico y con alto grado de desconlocación esta literatura recrea el mundo y lo complejiza.

La selección del tema de investigación comparte con algunos estudios académicos anteriores ciertos puntos en común que han servido para completar la hipótesis de trabajo que nos propusimos desarrollar. Estuvieron a nuestro alcance y han sido de interés y complementarios de esta nueva

perspectiva *Chamanes y Mapuche: sujetos de resistencia en la obra La Saga de Los Confines de Liliana Bodoc* del Lic. Andrés Felipe Paris Sánchez; *La otra voz en La Saga de Los Confines* de la Dra. Susana Sagrillo; *Lectura intercultural de Los días del venado de Liliana Bodoc* de la Dra. Elbia Haydée Difabio; las novelas *El conquistador* de Federico Andahazi, *Ojos azules* del escritor español Arturo Pérez Reverte y el cuento de Julio Cortázar "La noche boca arriba". Estos antecedentes han servido a la configuración de la idea primigenia que se generó en la instancia de lectura y primer contacto con la saga y en particular con el primer tomo, que finalmente motivó el tema de tesis.

El tratamiento del indigenismo como revalorización de las culturas precolombinas en esta obra, elemento trascendente que se posiciona en el ámbito de la literatura juvenil, gira en torno a la necesidad de rescatar una de las posibles funciones de la literatura panfletaria. Producción de denuncia que se transforma en "la voz" de la perspectiva de los participantes de una realidad que alude a un momento histórico de la humanidad, en este caso, la conquista de América. Cual *Martín Fierro* de Miguel Hernández, producción cultural que tuvo como germen inspirador la situación de abuso sufrido a fines del 1800 por la clase social gauchesca, es *Los días del venado* un disparador al análisis de un anterior acontecimiento, una reflexión sobre la historia de la configuración de nuestro continente latinoamericano, las

“Tierras Fértiles”, tan preciadas para el mundo entero durante siglos y en la actualidad.

Cinco son los capítulos que pretenden orientar al lector en el abordaje de la temática analizada:

autora, el contenido y forma de *Los días del venado*, marco teórico, literatura juvenil y contexto de circulación de la obra, revalorización de las culturas precolombinas y resignificación de la libertad de los pueblos precolombinos.

 Natalia Irene Morales

<https://orcid.org/0000-0003-4341-2163>



PIRQAS

Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa

(ISSN 2684-0332) - www.pirqas.com

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9-003 "Normal Superior"

Dirección postal; Barcala 14 | San Rafael, Mendoza, **Argentina** | (CP 5600).

Correo-e: revistapirqasdeinvestigacion@gmail.com

www.pirqas.com

