

# Vinculación entre docencia, investigación y extensión

MARTA NEGRIN  
& LAURA IRIARTE (eds.)

Volumen **5**



Volúmenes Temáticos de las  
V Jornadas de Investigación en Humanidades



Volúmenes Temáticos de las  
V Jornadas de Investigación en Humanidades

coordinación general de la colección

GABRIELA ANDREA MARRÓN

**Volumen 5**

**Vinculación entre  
docencia, investigación y extensión**

MARTA NEGRIN

LAURA IRIARTE

(editoras)

*Volúmenes Temáticos de las V Jornadas de Investigación en Humanidades: Vinculación entre docencia, investigación y extensión / Raúl Menghini... [et.al.]; edición literaria a cargo de Marta Negrin y Laura Iriarte - 1ra ed. - Bahía Blanca: Hemisferio Derecho, 2015.*  
v.5, E-Book.

ISBN 978-987-3858-03-1

1. Humanidades. 2. Investigación. I. Menghini, Raúl II. Negrin, Marta, ed. lit. III. Iriarte, Laura, ed. lit.  
CDD 301

Fecha de catalogación: 29/12/2014

Primera Edición

ISBN 978-987-3858-03-1

ISBN Obra completa: 978-987-3858-20-8

Coordinación general de la obra completa: Gabriela Andrea Marrón

Diseño y diagramación: GAM

V Jornadas de Investigación en Humanidades  
Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur  
Bahía Blanca, 18 al 20 de noviembre de 2013

Declaradas de Interés Municipal por la ciudad de Bahía Blanca (Decreto N° 928/2013,  
Expediente N° 311-4935/2013

Declaradas de Interés Educativo por la Provincia de Buenos Aires  
Resolución N° 1347/2013, correspondiente al Expediente N° 5801-2817721/2013

### **Autoridades**

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Rector: Dr. Guillermo CRAPISTE

Vicerrectora: Mg. María del Carmen VAQUERO

Secretaria General de Ciencia y Tecnología: Dra. Cintia PICCOLO

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

Directora Decana: Lic. Silvia T. ÁLVAREZ

Vice Directora Decana: Lic. Adriana EBERLE

Secretario Académico: Dr. Leandro A. DI GRESIA

Secretaría de Posgrado e Investigación: Dra. Gabriela MARRÓN

Secretaría de Extensión y Relaciones Institucionales: Lic. Elena TORRE

### **Comisión Organizadora**

Lic. Fabio ÁLVAREZ

Mg. Cecilia BOREL

Lic. Mirian CINQUEGRANI

Lic. Norma CROTTI

Srta. Antonela DAMBROSIO

Lic. Silvina DAMIANI

Lic. Adriana EBERLE

Dra. Lidia GAMBON

Sr. Joaquín GARCÍA INSAUSTI

Srta. Victoria GÓMEZ VILA

Lic. Laura IRIARTE

Sr. Franco LIBERATI

Dra. Carolina LÓPEZ

Dra. Gabriela MARRÓN (coord.)

Mg. Ana MARTINO

Lic. Jorge MUX

Trad. Mariela STARC

Lic. María Soledad PESSI

Srta. Valentina RIGANTI

Srta. A. Eugenia SANNA DÍAZ

### **Comisión Académica**

Dr. Sandro ABATE (UNS-CONICET)

Dra. Marta ALESSO (UNLPam-CONICET)

Dra. A. María AMAR SÁNCHEZ (U. California)

Dra. Adriana ARPINI (UNCu-CONICET)

Dr. Marcelo AUDAY (UNS)

Dr. Fernando BAHR (UNL)

Dra. Cecilia BARELLI (UNS-CONICET)

Lic. Cristina BAYÓN (UNS)

Dr. Raúl BERNAL MEZA (UNCPBA)

Dr. Hugo E. BIAGINI (UNLP-UBA-CONICET)

Dra. Isabel BLANCO (UNS)

Dr. Gustavo BODANZA (UNS-CONICET)

Dr. Roberto BUSTOS CARA (UNS)

Dra. Mabel CERNADAS (UNS-CONICET)

Dra. Liliana CUBO (UNCu-CONICET)

Dra. Laura DEL VALLE (UNS)

Dra. Marta DOMÍNGUEZ (UNS)

Dra. Claudia FERNÁNDEZ (UNLP-CONICET)

Dra. E. FERNÁNDEZ NADAL (UNCu-CONICET)

Dra. Lidia GAMBON (UNS)

Dr. Ricardo GARCÍA (UNS)

Dra. Viviana GASTALDI (UNS)

Dr. Alberto GIORDANO (UNR-CONICET)

Dra. María Isabel GONZÁLEZ (UBA)

Dra. Mercedes GONZALEZ COLL (UNS)

Dra. Luisa GRANATO (UNLP)

Dra. Graciela HERNÁNDEZ (UNS-CONICET)

Dra. Yolanda HIPPERDINGER (UNS-CONICET)

Dra. Silvina JENSEN (UNS-CONICET)

Dr. Juan Francisco JIMENEZ (UNS)

Dra. María Luisa LA FICO GUZZO (UNS)

Dr. Javier LEGRIS (UBA-CONICET)

Dra. Celina LERTORA (USAL-CONICET)

Dr. Fernando LIZARRAGA (UNCo-CONICET)

Dra. Elisa LUCARELLI (UBA)

Mg. Ana MALET (UNS)

Dr. Raúl MANDRINI (UNCPBA-CONICET)

Mg. Raúl MENGHINI (UNS)

Dr. Rodrigo MORO (UNS-CONICET)

Dra. Lidia NACUZZI (UBA-CONICET)

Dr. Ricardo PASOLINI (UNCPBA-CONICET)

Dra. Dina PICOTTI (UBA-CONICET)

Dra. Alicia RAMADORI (UNS)

Dra. Diana RIBAS (UNS)

Dra. Elizabeth RIGATUSO (UNS-CONICET)

Dra. Elena ROJAS MAYER (UNT)

Dr. Miguel ROSSI (UBA-CONICET)

Dra. Marcela TEJERINA (UNS)

Mg. Fabiana TOLCACHIER (UNS)

Dra. María Celia VÁZQUEZ (UNS)

Dr. Daniel VILLAR (UNS)

Dra. Ana María ZUBIETA (UBA)

# Volumenes Temáticos de las V Jornadas de Investigación en Humanidades

## COMISIÓN DE REFERATO

- Dra. Florencia ABADI (UBA-CONICET)  
Dra. M. de las Nieves AGESTA (UNS-CONICET)  
Dra. Bibiana ANDREUCCI (UNLu)  
Dra. Marcela ARPES (UNPA)  
Dra. Adriana ARPINI (UNCu - CONICET)  
Dr. Marcelo AUDAY (UNS)  
Dra. Alicia AVELLANA (UBA-CONICET)  
Dra. Susana BARBOSA (UNMP-CONICET)  
Dra. Cecilia BARELLI (UNS-CONICET)  
Lic. Cristina BAYÓN (UNS)  
Lic. Rubén V. Luis BEVILACQUA (ISFD N°3)  
Dra. Isabel BLANCO (UNS)  
Dr. Gustavo BODANZA (UNS-CONICET)  
Dra. Lucía BRACAMONTE (UNS-CONICET)  
Dra. Nidia BURGOS (UNS)  
Dr. Roberto BUSTOS CARA (UNS)  
Mg. Amalia CASAS (UNTref)  
Lic. María Jorgelina CAVIGLIA (UNS)  
Dra. Mabel CERNADAS (UNS-CONICET)  
Dr. Damian CIPOLLA (UNLu)  
Dra. Marcela CRESPO (UBA-CONICET)  
Lic. Norma CROTTI (UNS)  
Dra. Paola CÚNEO (UBA-CONICET)  
Dra. Lorena DE-MATTEIS (UNS-CONICET)  
Dr. Enrique Miguel DEL PERCIO (UBA)  
Dra. Laura DEL VALLE (UNS)  
Dr. Antonio DÍAZ-FERNÁNDEZ (UNPA)  
Dra. Anabella DI PEGO (UNLP-CONICET)  
Dra. Marta DOMÍNGUEZ (UNS)  
Lic. Adriana EBERLE (UNS)  
Dra. Olga ECHEVERRÍA (UNCPBA)  
Dra. Nilda FLAWIÁ (UNT)  
Dra. Lidia GAMBON (UNS)  
Lic. Silvia GAMERO (UNS)  
Dra. Irina Ruth GARBATZKY (UNR)  
Dr. Ricardo GARCÍA (UNS)  
Dra. Viviana GASTALDI (UNS)  
Lic. Guillermo GOICOCHEA (UNS)  
Dra. Graciela GOLDCHLUK (UNLP)  
Dra. María Isabel GONZÁLEZ (UBA)  
Dra. Luisa GRANATO (UNLP)  
Dra. Carolina GRENOVILLE (UBA-CONICET)  
Dra. Graciela HERNÁNDEZ (UNS-CONICET)  
Dra. Yolanda HIPPERDINGER (UNS-CONICET)  
Dra. Silvina JENSEN (UNS-CONICET)  
Dr. Juan Francisco JIMENEZ (UNS)  
Dra. María Luisa LA FICO GUZZO (UNS)  
Dra. Cecilia LAGUNAS (UNLu)  
Dr. Fernando LIZARRAGA (UNCu-CONICET)  
Dra. Carolina LÓPEZ (UNS)  
Dra. Elisa LUCARELLI (UBA)  
Mg. Ana MALET (UNS)  
Dra. Margarita A. Cristina MARTÍNEZ (UBA)  
Dr. Silvio MATTONI (UNC)  
Dr. Raúl MENGHINI (UNS)  
Dra. Alicia MONTES (UBA)  
Dra. Gabriela MONTI (UNS)  
Dr. Rodrigo MORO (UNS-CONICET)  
Psic. María Andrea NEGRETI (UNS)  
Mg. Marta NEGRIN (UNS)  
Dra. Rita NOVO (UNMP)  
Dra. Patricia ORBE (UNS-CONICET)  
Lic. Bernardino PACCIANI (UNTref)  
Lic. Andrea PASQUARÉ (UNS)  
Dra. Dina PICOTTI (UBA-CONICET)  
Dra. Cristina PIÑA (UNMP)  
Dra. Marta POGGI (UNTref)  
Dra. María Alejandra PUPIO (UNS-CONICET)  
Dra. Alejandra REGÚNAGA (UNLPam)  
Dra. Diana RIBAS (UNS)  
Dra. Mariela RIGANO (UNS)  
Dra. Elizabeth RIGATUSO (UNS-CONICET)  
Lic. Adriana RODRÍGUEZ (UNS)  
Dr. Gerardo RODRÍGUEZ (UNMP-CONICET)  
Dr. Miguel ROSSI (UBA-CONICET)  
Dra. Marcela TAMAGNINI (UNRC)  
Dra. Marcela TEJERINA (UNS)  
Dra. María Celia VÁZQUEZ (UNS)  
Dra. María del Pilar VILA (UNCu)  
Dr. Daniel VILLAR (UNS)  
Dra. Ana María ZAGARI (USal)  
Dra. Ana María ZUBIETA (UBA)

Volúmenes Temáticos de las  
V Jornadas de Investigación en Humanidades

**Volumen 5**

**Vinculación entre  
docencia, investigación y extensión**

**ÍNDICE**

Viviana DIEZ & Jimena PALACIOS <i>Integralidad de las prácticas e interdisciplina: un desafío para el área de los Estudios Clásicos</i> _____	pág. 7
Luciano IZARRA; Gustavo CHALIER; Mauro F. FIGUEROA & Gerardo A. VILAR <i>Las Grandes Expediciones Navales en la ría de Bahía Blanca. Experiencias y avance del proyecto de extensión de la Escuela de Oficiales de la Armada y el Archivo Histórico Municipal de Punta Alta</i> _____	pág. 17
Raúl MENGHINI; Laura MORALES; Mabel DÍAZ & Jimena MARTÍNEZ <i>La investigación en torno a la formación inicial y continua de los docentes</i> _____	pág. 25
Sylvia María VALENZUELA TOVAR <i>Estado de apropiación y violación de los derechos de los niños, niñas y adolescentes: retos y desafíos para el gobierno colombiano</i> _____	pág. 33
Braian VOGEL & Matías ALAMO <i>La extensión universitaria como herramienta para repensar el concepto de soberanía alimentaria. La experiencia del taller de soberanía alimentaria y agroecología en el Departamento de Agronomía de la Universidad nacional del Sur</i> _____	pág. 43
Verónica M. ZALBA <i>Los proverbios como estrategia de enseñanza en el nivel secundario</i> _____	pág. 55





## **Integralidad de las prácticas e interdisciplina: un desafío para el área de los Estudios Clásicos**

Viviana DIEZ  
Universidad de Buenos Aires  
vividiez@yahoo.com

Jimena PALACIOS  
Universidad de Buenos Aires  
jimopal@gmail.com



### **Introducción**

La integralidad de las prácticas de docencia, investigación y extensión como propuesta y desiderátum político y ético nos interpela especialmente por nuestra disciplina de formación, las Letras y, en particular, las Clásicas (Tommasino - Rodríguez, 2011). Es por ello que la presente comunicación tiene como punto de partida nuestras experiencias con el trabajo territorial como integrantes del equipo “Actualidad y Antigüedad en diálogo” perteneciente al Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC), que depende la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En dicho marco, llevamos adelante el taller de reflexión “Acerca de las mujeres y sus relatos: continuidades y rupturas en las formulaciones culturales y sociales de lo femenino”, cuyas participantes viven en el barrio de Barracas.

Nos proponemos en esta presentación un doble objetivo: por un lado, compartir una descripción de la actividad llevada a cabo que dé cuenta de los logros obtenidos y los obstáculos encontrados; por otro, indagar ciertos interrogantes que se abrieron a partir de esa práctica. Dichos interrogantes giran en torno a la posibilidad de articulación entre la clase de investigaciones que llevamos a cabo y el trabajo en el territorio, los saberes requeridos para este tipo de tarea de extensión (Canciani - Wanschelbaum, 2009) y los riesgos reduccionistas de

sostener la meta de la integralidad sin atender a las particularidades de cada disciplina. Finalmente, nos interesa plantear algunas tensiones en el plano del abordaje interdisciplinar (Follari, 2005), vinculadas a la especificidad de este concepto y a la simplificación de las relaciones entre Ciencias Sociales y Humanidades que, a nuestro juicio, obstaculizan el trabajo con otros actores de la comunidad académica con los que compartimos objetivos en cuanto a la acción comunitaria.<sup>1</sup>

## **La experiencia en el territorio**

Desde 2010 formamos parte del equipo que, integrado por docentes, graduados y estudiantes de Letras Clásicas y Ciencias Sociales, desarrolla sus tareas en el ya mencionado CIDAC. Este espacio tiene como principal objetivo establecer y consolidar programas permanentes que integren y articulen las prácticas de extensión, investigación y docencia con proyección comunitaria desde la perspectiva de la innovación social y de manera intersectorial, es decir, involucrando más de una institución. En este marco, nuestro equipo propuso la realización de una serie de actividades que parten de la centralidad de los discursos en la configuración de la cultura (la actualidad), la potencialidad del trabajo con contenidos propios del mundo grecorromano (la antigüedad) y la necesidad de intercambio dentro y fuera de los ámbitos estrictamente académicos para pensar una y otra vez estos objetos (el diálogo). Nos planteamos el desafío de dirigir las a diferentes espacios institucionales y grupos etarios, especialmente a aquellos que no reciben en general este tipo de propuestas.<sup>2</sup> A partir de estos objetivos, el taller que llevamos a cabo y es objeto de la presente reflexión se planteó como propósito la creación de un ámbito de colaboración en el que a lo largo de diferentes encuentros las mujeres participantes pudieran compartir y/o acercar sus fantasías, preocupaciones, temores y saberes, propios y ajenos, sobre su condición femenina para cuestionar la naturalización de situaciones de sometimiento, descalificación de aptitudes y capacidades, e ideales

---

<sup>1</sup> Las ideas preliminares de esta ponencia fueron presentadas y discutidas en las II Jornadas de Trabajo sobre las Teorías y Prácticas Territoriales. Sistematización de experiencias del CIDAC, realizadas los días 13 y 14 de marzo de 2013.

<sup>2</sup> Además del taller dirigido a mujeres adultas, propusimos otras actividades, de las cuales podemos mencionar, a modo de ejemplo, el espacio de arte y reflexión: “La construcción del discurso cómico” y los encuentros de debate sobre las prácticas judiciales en la actualidad, destinados a jóvenes y jóvenes adultos y a adultos y público en general, respectivamente.

hegemónicos. La modalidad elegida fue la de taller, lo cual implicó la utilización de técnicas participativas y, con el propósito de enriquecer el intercambio, se estimuló la reflexión sobre las representaciones de lo femenino con la ayuda de productos culturales que fueran cercanos y conocidos por las participantes (cine, plástica, publicidad, etc.). A partir de estas aproximaciones preliminares, las coordinadoras presentamos a las participantes en diferentes soportes (visuales o relatos orales u escritos) relatos míticos de la antigüedad clásica, que permitieron establecer un vínculo fructífero con los relatos contemporáneos anteriormente visitados. Esta intervención procuraba que las continuidades y rupturas observadas promovieran la reflexión acerca de en qué medida tales construcciones culturales inciden en las (auto) representaciones de cada una. Sostenemos que las mujeres carecen de espacios suficientes y específicamente destinados a la reflexión de la representación y la autorepresentación de nosotras mismas como individuos y como grupo. Entendemos que el trabajo con relatos míticos de la antigüedad grecolatina, muchos de ellos conocidos, facilita el distanciamiento y construcción de una perspectiva histórica y cultural, elemento central para la desnaturalización de los estereotipos

Luego de una primera convocatoria a familias del barrio, logramos concretar tres encuentros con una asistencia de seis o siete mujeres cada vez. Las reuniones fueron siempre muy animadas y participativas y las asistentes comentaban que el espacio les interesaba y pensaban volver. Sin embargo, salvo dos participantes en particular, varias no concurren a más de un encuentro (rotación). En el tercer encuentro evaluamos que la propuesta funcionaba satisfactoriamente, porque a partir de los disparadores propuestos aparecían vivencias personales y reflexiones novedosas en el seno del grupo (“no lo había pensado”, “a mí me pasó tal cosa en el jardín de mi hijo”).

En definitiva, en el desarrollo de la experiencia pudimos constatar el reconocimiento del problema abordado como un área de interés genuino entre las asistentes y la posibilidad de la constitución de un espacio de participación, intercambio y confianza entre mujeres. Ahora bien, esta recepción positiva de nuestra propuesta no se tradujo en una convocatoria más amplia y sobre todo sostenida, por la mencionada rotación en la conformación del grupo que perjudicaba la continuidad de las actividades. Además nos sorprendió que a lo largo de los encuentros, las vecinas reiteraran su desconocimiento del espacio del CIDAC. Estas observaciones nos llevaron a rastrear aquellos elementos que entendemos como los principales obstáculos en este tipo de experiencias territoriales. En el desarrollo de la actividad identificamos, en primer

lugar, las dificultades a las que se enfrentó nuestra institución para darse a conocer en el barrio y constituirse en un espacio visible y convocante. La presencia de la Facultad de Filosofía y Letras resultaba sorprendente y, posiblemente sobre la base de los imaginarios circulantes acerca de la actividad universitaria, desligada de las vivencias y necesidades de los habitantes de la zona. En segundo lugar, a esta situación descripta, debe sumarse la escasa experiencia en el barrio cercano al CIDAC de iniciativas colectivas protagonizadas por mujeres, tal vez más habitual en espacios de política partidaria, sindical o de movimientos sociales. Consideramos que esto influyó sobre la forma en que nuestro espacio de taller siempre apareció muy ligado con las actividades de Apoyo Escolar (horarios, mención del taller como para “mamás”). Este vínculo muestra cómo la asistencia a las reuniones estaba limitada por la tarea del cuidado de los niños y niñas a cargo y el modo en que las posibles actividades fuera del hogar y del trabajo se relegan a un plano secundario condicionado por otras demandas. En tercer lugar, advertimos que la relación de las mujeres con el espacio (con el CIDAC, en general, y con el taller, en particular) estaba mediado por las relaciones entre las participantes en su condición de vecinas, de modo tal que los conflictos cotidianos impactaban directamente en la continuidad/discontinuidad de la asistencia. Estos elementos nos llevan a señalar lo que consideramos un obstáculo central para la concreción de iniciativas que, desde la extensión universitaria, apunten a un modelo participativo de desarrollo e inclusión comunitaria. Esta es la gran dificultad de institucionalización de estos espacios como lugares posibles de participación y motorización de mejoras en lo cotidiano. En nuestra opinión, es necesario un esfuerzo específico de instalación en el territorio y de establecimiento de vínculos entre la comunidad académica y el resto de los actores (habitantes del lugar, otras instituciones) que permitan la generación de una representación de ese espacio –en cuanto a su potencialidad, objetivos y modalidades– que habilite y aliente la pertenencia de los sujetos involucrados en su gestión en el mediano y/o largo plazo. Si bien esta es tarea que debe darse cualquier organización social o política (partido, iglesia, movimiento, etc.), consideramos que en el caso de la universidad la dificultad es mayor puesto que aparecen desconocimiento, falta de saberes, concepciones y prejuicios estrechamente vinculados con la escasez de una tradición en la articulación de las prácticas de extensión, docencia e investigación.

## **Reflexiones sobre la experiencia: integralidad de las prácticas e interdisciplina**

En el inicio de estas actividades, el primer interrogante al que nos enfrentamos fue cuestionarnos acerca de los aportes que los estudios clásicos y sus investigadores somos capaces de hacer a la comunidad. Esta pregunta se plantea con frecuencia no solo por parte del conjunto de la sociedad, en general ajena a las lógicas de producción y circulación del saber, sino en el seno de la misma academia, como lo hemos comprobado a partir del estupor de ciertos colegas frente a nuestro proyecto de extensión. En nuestra opinión, esta postura recoge acriticamente la existencia de preconceitos relacionados con ciertas prácticas en el campo de la filología que a su vez son subsidiarias de una concepción laudatoria y esencialista de la antigüedad que la constituye en modelo de civilización. Si bien estas formas de concebir nuestro objeto son verificables en la historia de los estudios clásicos, han sido superadas por otros modos de abordaje, que desde luego generan tensiones al interior de nuestro campo y que sorprendentemente son desconocidos al interior de la academia, pese a que la renovación de perspectivas afecta de modo similar a todos los objetos y espacios disciplinares. En este sentido consideramos necesario explicitar nuestra postura respecto de los textos clásicos y su abordaje, que coincide con los estudios que combinan la filología más tradicional con los aportes de muchas otras disciplinas y en particular de los estudios culturales. Específicamente, aquellas investigaciones que hacen a la identidad y la diferencia en las sociedades grecorromanas. En efecto, las tendencias académicas de las dos últimas décadas del siglo XX confirman una de las lecciones que los estudios clásicos han aprendido de los estudios culturales: las culturas, incluyendo las culturas clásicas, no consisten en una simple, autorizada tradición, sino en una tradición múltiple de discursos, prácticas y valores en competencia (Schein, 1999). Conjuntamente, se ha instalado también el debate acerca de la objetividad científica fundada en la “inocencia” política y en el saber desinteresado, valores esenciales en la consecución del lugar de privilegio que ocupó la filología durante los siglos XVIII y XIX (Goldhill, 1994).

Por otra parte, un rasgo fundamental de nuestras investigaciones, que debemos puntualizar, se vincula con el estatus de los objetos de estudio. Frente a otras disciplinas que trabajan con sujetos o problemáticas actuales, como “filólogas” en nuestro quehacer cotidiano estudiamos representaciones textuales y no sujetos “reales”. Insistimos con este estatuto de representación porque no consideramos que los

textos literarios que nosotras estudiamos sean fuentes de las que podamos recabar datos sobre la “realidad” de los sujetos, sino que estas representaciones, entonces, nos muestran cómo sus experiencias reales o imaginarias fueron inscriptas por ellos o por otros, en tanto manifestaciones concretas de sus saberes, temores, fantasías y preocupaciones culturales y sociales en torno a distintos temas.<sup>3</sup>

Justamente, el punto de partida de nuestro trabajo de extensión reside en la utilización de las representaciones como disparadores de procesos de ampliación de conciencia, en términos de género, individual y colectiva. En este sentido, advertimos la articulación entre nuestras investigaciones personales y este trabajo en la extensión. Sin embargo, claro está que, vista la índole de nuestro objeto de estudio, no pudimos comprobar lo mismo en sentido inverso, es decir, que este trabajo hiciera un aporte concreto y específico a nuestras investigaciones, más allá del enriquecimiento que toda actividad asumida como significativa implica. De todos modos, esto nunca fue nuestro objetivo primordial, aunque parece estar prescripto por lo planteado como “integralidad de las prácticas”. El interrogante acerca de una praxis verdaderamente orientada por dicha integralidad nos interpela puesto que es parte del modelo que universidad con el que coincidimos. Además, la hemos visto funcionar en otros equipos. Sin embargo, advertimos limitaciones en la posibilidad de articularla en nuestro campo de especialización. En este sentido, frente a renunciar porque “somos de clásicas”, creemos que es necesario especificar el concepto de integralidad en función de cada disciplina y alejarse de descripciones generales, muy limitadas a la hora de orientar el quehacer universitario. Esta reflexión, que se funda en el diálogo y la praxis (Tommasino-Rodríguez, 2011: 38-39) constituye una agenda a desarrollar si queremos que la articulación entre docencia, investigación y extensión al servicio de la transformación de la realidad trascienda el voluntarismo y la expresión de deseo.

Paralelamente, la intervención concreta en el territorio nos llevó a preguntarnos acerca de los saberes requeridos para esta tarea de extensión.<sup>4</sup> Como indicamos recién, el punto de partida de nuestra propuesta de trabajo se sustentó principalmente en las teorías y problemas que hemos abordado en nuestras áreas de incumbencia

---

<sup>3</sup> Cabe señalar que esta forma de entender los textos como puntos de partida para la recuperación de componentes ideológicos y no datos de la realidad, es decir entenderlos como fuente, es objeto de controversia al interior de nuestra especialidad.

<sup>4</sup> Utilizamos el concepto de saberes en el sentido propuesto por Canciani –Wanschelbaum (2009: 124-125; 131-134) que incluye los denominados “saberes en y para la lucha”.

disciplinar e investigaciones. Sin embargo, en la actividad concreta observamos que teníamos necesidad de otras herramientas no específicas de nuestra formación. Estas, a nuestro modo de ver, se podrían reunir en dos grupos distintos. Por un lado, conceptualizaciones relacionadas con el trabajo en territorio, propios de las Ciencias Sociales. Por otro, habilidades generales de animación grupal y de creación y sostenimiento de vínculos intersubjetivos. A partir de estas necesidades, participamos de un Seminario Interno del CIDAC que se realizó a partir de las supuestas falencias en la formación de quienes formábamos parte de ese espacio, especialmente de aquellas/os que provenimos de las carreras rotuladas como Humanidades.

La experiencia fue solo parcialmente satisfactoria porque consideramos que la división tajante entre Ciencias Sociales y Humanidades es, por lo menos, simplificadora. Tomemos por caso nuestra modalidad de trabajo en el ámbito de los estudios clásicos. Nuestras investigaciones procuran abordar los discursos sociales en su conjunto y en vínculo con sus circunstancias materiales de producción. De este modo abarcamos géneros discursivos que exceden aquellos determinados exclusivamente por su intención estética o poética. Es evidente, entonces, que para este enfoque resultan insoslayables los instrumentales teóricos-metodológicos provenientes de otras disciplinas y por ello que nos resulta difícil establecer límites claros que separen lo Humanístico de las Ciencias Sociales. Es consecuencia de esto que planteemos la necesidad y productividad de la interdisciplina –a pesar de las dificultades del concepto (Follari, 2005)– en el abordaje de nuestros problemas de investigación, como por ejemplo la representación del cuerpo, la identidad y la diferencia o las dinámicas de la legitimación de la dominación material y simbólica en un corpus de textos producidos en un contexto dado. Este modo de trabajo permite también el desarrollo de ciertos saberes en la relación con el territorio en el trabajo de extensión que son desconocidos para nuestros colegas de otras disciplinas y, a nuestro modo de ver, obstaculizan en trabajo conjunto a partir del imaginario vigente acerca de qué puede hacer un filólogo.

Pero volviendo a las necesidades de capacitación para la intervención comunitaria, pensamos que hay una zona de saberes imprescindibles que no son frecuentes en los espacios de capacitación universitarios. Opinamos que los saberes a los que nos referimos son propios del trabajo militante, más allá de su origen disciplinar.<sup>5</sup> Estos

---

<sup>5</sup> Por ejemplo, caracterización de la coyuntura de trabajo, coordinación de reuniones, diseño e implementación de dinámicas participativas adecuadas, etc.

recursos “llegaron” a nuestro trabajo territorial provenientes de muy diversas experiencias previas, dentro y fuera del ámbito académico, incluyendo especialmente las relacionadas con la práctica docente en todos los niveles, formales e informales. Desde el punto de vista de la integralidad, advertimos con claridad que el desarrollo de este tipo de talleres ha enriquecido dicha práctica docente.

En suma, a partir de la experiencia descrita y de las instancias de capacitación y sistematización sobre la misma en las que hemos participado, creemos que el desarrollo de un modelo de universidad que postule la integralidad de las prácticas tiene pendiente la especificación metodológica de esta concepción en función de cada disciplina, puesto que su formulación suele tener un carácter bastante abstracto. Al mismo tiempo, resulta fundamental, a nuestro juicio, que cualquier trabajo territorial parta de un abordaje interdisciplinario que se aparte de esquematismos que atribuyen saberes en función de determinados trayectos de formación sin provocar un diálogo que, incluyendo a los saberes populares, pueda ir más allá de los enfoques establecidos. Por último, vemos con cierto reparo que la llamada integralidad se transforme en un imperativo que fuerce, excluya o reduzca la voluntad militante, que se propone cierto grado de transformación social, en cada uno/a de nosotros/as. Por ejemplo, ¿se haría trabajo territorial en un espacio o con una población ajena a los intereses u objetos de la investigación que se estuviera desarrollando? En otras palabras, nos preguntamos si, por temor a las implicancias, por cierto muy negativas, de nociones como el asistencialismo o la beneficencia, se busque justificar la inserción de nuestra actividad de extensión en el ámbito institucional de la universidad desde una concepción meramente utilitaria diluyendo, de este modo, nuestro compromiso personal e ideológico con dicha actividad.

## **Bibliografía**

- Canciani, M.L. y Wanschelbaum, C. (2009) “Saberes, sujetos y luchas sociales en la historia argentina reciente”, en: Puiggross, A. y Rodríguez, L. (eds.) *Saberes: reflexiones, experiencias, debates*, Buenos Aires, Galerna, pp. 123-139.
- Follari, R. (2005) “La Interdisciplina Revisitada”, en: *Andamios*, vol. 1, n° 2, pp. 7-17.
- Goldhill, S. (1994) Reseña de Sorkin Rabinowitz-Richlin (1993), *BMCR*, <http://bmc.brynmawr.edu/1994/94.01.15.html>



- Schein, S. L. (1999) “Cultural Studies and Classics: Contrasts and Opportunities”, en Falkner, M. – Felson, N.–Konstan, D. (edd.) *Contextualizing Classics. Ideology, Performance, Dialogue*, Oxford, Rowman & Littlefield, pp. 285-299.
- Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2011) “Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República”, en: *Cuadernos de Extensión*, vol. 1, n° 1, pp. 19-42.



**Las Grandes Expediciones Navales  
en la ría de Bahía Blanca.  
Experiencias y avance del proyecto de  
extensión de la Escuela de Oficiales de la  
Armada y el Archivo Histórico Municipal  
de Punta Alta**



Luciano IZARRA  
AHMPA  
izarraluciano@gmail.com

Gustavo CHALIER  
UNS - AHMPA  
gmchalier@yahoo.com.ar

Mauro Fernando FIGUEROA  
ARA - INUN - ESOA  
maurofigueroa30@gmail.com

Gerardo Ariel VILAR  
ARA - INUN - ESOA  
ge.vilar@hotmail.com

## **Introducción**

El Instituto Universitario Naval a través de su Unidad Académica Escuela de Oficiales de la Armada con base en Puerto Belgrano ha impulsado la realización de actividades de extensión con instituciones del ámbito civil de diverso orden con el objetivo de realizar contribuciones que contribuyan a la integración y cooperación con la sociedad.

En este sentido, desde su Departamento Investigación, la Escuela de Oficiales de la Armada ha decidido llevar adelante el Proyecto de Extensión “Las Grandes Expediciones Navales en la ría de Bahía Blanca” en forma conjunta con el Archivo Histórico Municipal de Punta Alta es un trabajo en conjunto cívico-militar, que pone el acento en lo interdisciplinar y en la sumatoria de miradas diversas sobre el particular.

El objetivo de la presente ponencia es, por un lado realizar una descripción de la forma en que se ha gestado y se desarrolla el presente proyecto de extensión, a efectos de compartir experiencias en el intento de integrar dos instituciones con características diferentes y a su vez con

inquietudes e intereses en común. Además, se pretende poner en conocimiento del público general los avances y las proyecciones en el corto, mediano y largo plazo del mencionado proyecto.

El Instituto Universitario Naval fue creado el 28 de noviembre de 1991, en el marco de la Ley de Universidades Provinciales N° 17.778, con el nombre de Instituto Universitario de Estudios Navales y Marítimos. Esta creación fue llevada a cabo sobre la base de tres instituciones preexistentes: la Escuela Naval Militar, la Escuela de Oficiales de la Armada y la Escuela de Guerra Naval. Desde la época de creación de la Escuela Naval Militar, la formación del Oficial de Marina se orientó a ampliar, profundizar y diversificar las áreas de conocimientos solicitados para la actuación profesional. A causa del incesante avance de las ciencias, estos requerimientos abarcaron no solo el aspecto netamente operacional, táctico y estratégico, sino también el campo de las disciplinas sociales, administrativas y tecnológicas.

Dentro de Instituto Universitario Naval existe la unidad académica de la Escuela de Oficiales de la Armada (ESOA). Ella posee un Departamento de Investigación de la ESOA que desarrolla diversas actividades de investigación, asesoramiento y divulgación.

A su vez, el Archivo Histórico Municipal de la ciudad de Punta Alta surgió para cubrir la necesidad de desarrollo de los mecanismos sociales e institucionales necesarios para explotar la información que conforma el patrimonio cultural comunitario. Creado por la ordenanza 2.694 del 12 de mayo de 1999, esa norma lo define como la institución adecuada para resguardar, preservar y difundir el acervo histórico documental del pasado. Cuenta en su acervo con documentación municipal oficial y colecciones particulares. Dicho material es de acceso libre y gratuito para profesionales o público en general, salvo aquel que requiera especial cuidado para su preservación. La misión del Archivo es la de inculcar el valor que poseen las fuentes en la divulgación del conocimiento del pasado, comprensión de los procesos históricos y la construcción de la identidad colectiva. Sus actividades van más allá de la guarda, ordenación, clasificación, preservación y difusión del material. Desde su seno se generan investigaciones que involucran el rastreo de nueva documentación que pasan a formar parte de su fondo documental.

Ambos organismos, la ESOA y el Archivo Histórico Municipal de Punta Alta, comparten la misma comunidad de referencia, por lo que la elaboración de proyectos conjuntos no sólo es necesaria sino que se presenta como natural.

## **Necesidad del proyecto y objetivos**

En líneas generales, la historiografía argentina se ha ocupado bastante poco, y de manera circunstancial, del mar y sus protagonistas. Relegada al casillero de “historia Naval”, tradicionalmente ha sido cultivada por oficiales de la Armada con interés en el pasado, vinculándose, entonces, como un apéndice de la más vasta Historia Militar. Recientemente, el esfuerzo de algunos pocos historiadores han intentado revertir el proceso, y se ha comenzado a estudiar las actividades portuarias, de pesca y la sociabilidad vinculada con el mar; entre ellos, es de destacar el grupo GESmar (Grupo de Estudios Marítimos y Sociales) de la Universidad Nacional de Mar del Plata<sup>1</sup>. Este (des)interés tiene raíces culturales.

Nadie medianamente informado ignora que la Argentina presenta un territorio continental o terrestre, extenso, variado y rico. El desarrollo de la actividad productiva agraria sobre este espacio históricamente ensombreció –y aún lo hace- al protagonismo de la realizada sobre la plataforma continental marítima (...) ¿Por qué ocurrió esto? Responder a esta y a otras preguntas requiere profundizar en la perspectiva histórica de aspectos económicos, políticos, sociales y culturales que dieron cabida a ese proceso (Mateo, 2003:18-19).

Dentro de esta coyuntura, el Archivo Histórico Municipal y los organismos especializados de la Armada, realizan un trabajo tendiente a coadyuvar al fortalecimiento de la conciencia marítima del país.

El espacio geográfico que contiene a la Base Naval Puerto Belgrano y a las ciudades de Bahía Blanca y Punta Alta concentra una historia en común cuyos orígenes se remontan a las primeras décadas del siglo XIX. Las primeras expediciones marítimas impulsadas desde el gobierno de Martín Rodríguez se constituyen, quizás, como la génesis de un proceso histórico de larga duración que adquirió un fuerte dinamismo con la creación y desarrollo del Puerto Militar. Su consecuencia inmediata fue la instalación y posterior crecimiento de un núcleo urbano que años después se transformó en cabecera del partido de Coronel Rosales.

El tema de las exploraciones a la bahía Blanca no ha tenido estudios profundos por parte de la historiografía, por lo que faltan

---

<sup>1</sup> Entre sus actividades, este grupo edita la Revista de Estudios Marítimos y Sociales y es uno de los organizadores de las Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Portuarios.

análisis que trasciendan el simple dato o acontecimiento para vincularlo con aspectos sociales, económicos, políticos, geoestratégicos, locales, regionales e internacionales que influyeron en el desarrollo del proceso histórico.

Como señal de lo expuesto, nos podemos referir al espacio que tiene el tema en la *Historia Marítima Argentina*, dirigida por Laurio Destéfani y que solamente el quinto de sus diez volúmenes dedica unas pocas páginas al tratamiento de la cuestión dentro del capítulo XVI denominado “La comandancia de marina de 1818 a 1825”, de la autoría de Pablo Arguindeguy (Arguindeguy, 1987). Esto demuestra el poco interés suscitado por la cuestión, dado que generalmente la historia naval tradicional dio cuenta de los episodios bélicos y dejó sin prestar debida atención a las expediciones científico militares que fueron de gran importancia no solamente para el conocimiento científico de mares y costas sino para sentar soberanía y presencia naval en zonas australes.

La temática es abordada por pocos artículos aparecidos en diarios o revistas. Entre ellos, el artículo sin firma, aparecido en la *Revista Del Mar* del Centro Naval de la República Argentina (AAVV, 1996). Asimismo, dos breves artículos de contenido divulgativo y periodístico de Laurio Destéfani, contribuyeron al conocimiento del período. Pese a que por sus características sólo pueden ser considerados como aportes específicos, no como resultado de investigaciones históricas inéditas (Destéfani, 1978 y 1995).

Además de su brevedad, el conjunto de estos trabajos se limitan a la mención de una sucesión de hechos y de datos que no se relacionan con el marco sociopolítico. En efecto, están presentados al público lector como si fueran hechos anecdóticos aislados, meramente curiosos o como antecedentes de otros que se estiman como más importantes y no se los contextualiza debidamente en el marco de acciones geopolíticas de la época.

Se pretende entonces modificar el foco, pasando del microanálisis donde abunda el hecho aislado y meramente descriptivo para situarnos en un nivel más procesual de acuerdo a los nuevos paradigmas vigentes para la ciencia histórica.

Se procurará identificar los objetivos políticos y geoestratégicos que cobraron importancia en la época y que se proponían alcanzar desde el gobierno de la provincia de Buenos Aires con las expediciones navales:

- La extensión de la frontera marítima y la consiguiente proyección del poder político a las aguas y costas australes;

- la comunicación entre Buenos Aires y Patagones, vital no solamente para el desarrollo del comercio sino para aspectos vinculados con la defensa;
- expansión de la frontera ganadera.

Este trabajo espera ser superador de las posturas antedichas, buscando comprender los fenómenos desde una óptica más amplia y situándolos en las coordenadas espaciales y temporales. Los presupuestos ideológicos a analizar son, lógicamente, los vigentes en las élites político-culturales bonaerenses de la época a estudiar. Este análisis necesariamente aleja al presente trabajo de la visión claramente positivista que impera en la historiografía naval y la acerca al vasto mundo de la llamada historia de las ideas, es decir el estudio de la evolución de las ideas a través de las distintas producciones culturales, entendidas éstas no solamente como elaboraciones teóricas (escritos, decretos, normas legales, etc.) sino como prácticas (acciones políticas y administrativas vinculadas al espacio costero bonaerense, por ejemplo).

En la actualidad hay una creciente demanda regional por indagar y divulgar su historia; no solo por parte de las instituciones educativas sino de la población en general. En función de lo expuesto se pretende producir contenidos históricos navales regionales que puedan ser editados en diversos formatos (textos, multimedia, audiovisuales, conferencias y radiales) para transferir el conocimiento de la historia naval a la comunidad civil y militar del Partido de Coronel Rosales. Para ello se tiene previsto la realización de un proyecto de mediano plazo que concentra las siguientes temáticas:

- a) Primeras expediciones navales a la bahía Blanca (1823-1833).
- b) Desarrollo del área focal Bahía Blanca (1833-1898).
- c) Construcción del Puerto Militar y su desarrollo urbanístico (1898-1960).
- d) El papel del Estado Nacional en el desarrollo portuario y urbanístico de la región (1960-2000).

En una primera etapa, el eje temático a desarrollar lo constituyen las primeras expediciones al área de la bahía Blanca durante los inicios del siglo XIX. Estas misiones de carácter científico y militar revisten su importancia por varias razones: terminada la guerra de la independencia, fueron las primeras acciones navales llevadas a cabo - en su mayoría - por el gobierno además de ser las de mayor importancia antes de la Guerra con Brasil; por otra parte, marcaron la política de exploración del

espacio marítimo y los intentos de vincular estratégicamente Buenos Aires y Carmen de Patagones. Además, en ellas se estudió por vez primera de forma sistemática la zona de la bahía Blanca y, se impusieron los topónimos del área que son conocidos por todos.

Este eje se divide en los siguientes subtemas:

- Expedición de la Goleta *Clive*, 1823 y 1824.
- Expediciones del Bergantín *Belgrano*, 1824 y 1825.
- Expedición del HMS *Beagle*, 1832 y 1833.

Este proyecto tiende, además, a la producción de contenidos adecuados, claros y accesibles que otorguen una visión historiográfica amplia y de conjunto del pasado de la marina y como se fue desarrollando una interdependencia compleja entre Puerto Belgrano y Punta Alta. Material que pretende situar el relato de la historia naval en un contexto más amplio y desarrollando estrategias didácticas modernas que pongan al alcance de los alumnos y público en general la cabal comprensión de los temas abordados.

El material primario a producir son libros de texto, que incluyan, además, gráficos, infografías, mapas y planos, fotografías, dibujos, cuadros y todo aquello que permita una comprensión integral del tema. Independientemente de ello los contenidos históricos permitirán la producción de audiovisuales, productos multimedia y para la Internet.

Si bien existen exhaustivos trabajos de investigación, síntesis y compilación que abordan diferentes períodos de la Historia Naval Argentina, actualmente se visualiza una doble necesidad, por un lado renovar el panorama historiográfico acorde a los nuevos paradigmas científicos y que responda a las necesidades actuales. La segunda cuestión se enmarca en la intención de otorgarle una impronta didáctica actualizada a efectos de alcanzar mayor eficacia en la difusión y divulgación de este conocimiento, no solo en el ámbito castrense sino en los distintos planos sociales con los cuales se vincula el personal militar de la Armada Argentina.

En este sentido, la historia naval está estrechamente vinculada a la historia de la población de Punta Alta y de todo el partido de Coronel Rosales de la que es su ciudad cabecera. En efecto, ya el nombre mismo del distrito marca la estrecha y fructífera relación entre los habitantes de Punta Alta y de la Base Naval Puerto Belgrano.

Esta relación va mucho más allá de lo afectivo y entraña lo económico y lo social. La mayor parte del personal civil que trabaja y trabajó en la Base Naval reside en Punta Alta, ciudad también donde



habitan un sinnúmero de marinos en actividad o retirados. Las vinculaciones se complementan también con el permanente intercambio económico que existe entre ambas.

Ante esta realidad tan singular, esa comunidad de dos ciudades hermanadas por el mar y por su puerto tienen no solo el interés sino el derecho a acceder a su historia, en este proyecto en su dimensión marítima naval, y disponer de contenidos producidos en forma moderna y didáctica; esto es de especial importancia para educandos y educadores regionales.

Indagar el pasado, desde producciones realizadas en forma conjunta por historiadores de la Armada y del Municipio, reforzaría el lazo entre el relato de génesis y crecimiento de la Armada en general y de la Base Naval de Puerto Belgrano y el propio de Punta Alta. Al mismo tiempo, pondría en consideración mayor los importantes aportes directos o indirectos llevados a cabo por la Marina para el desarrollo de la comunidad puntaltense y como esta ciudad influyó en el crecimiento de la Base Naval.

Respecto a los objetivos del trabajo, éstos son:

- Producir y transferir conocimientos sobre Historia Naval a los institutos educativos del ámbito civil que se concentran en el partido de Coronel Rosales y zona de influencia.
- Afianzar, desde la Historia, los vínculos sociales entre la Base Naval de Puerto Belgrano y la comunidad de Punta Alta.
- Propender a un mejor conocimiento de la historia nacional incorporando la dimensión naval, portuaria y marítima.
- Vincular al sector civil y militar de la comunidad, tendiendo puentes de unión y comprensión mutuos.

### **Avances en el proyecto**

En el estado actual de la investigación, se han realizado varias fructíferas visitas al Archivo General de la Nación y al Archivo General de la Armada, con el fin de recabar documentación original. En estos momentos, se la está leyendo, ordenando y analizando.

En estos momentos, nos hemos detenido en el estudio de la toponimia del estuario de la bahía Blanca que dejaron estas primeras expediciones, especialmente en los de “Puerto Belgrano”, “Arroyo Pareja” y “Punta Alta”. En este campo, se han efectuado hallazgos tendientes a clarificar los orígenes y alcances originales de estos nombres y su importancia en la posterior identidad de la zona.

Asimismo, dentro del proyecto se ha concluido un Manual de Historia Naval destinado a alumnos de los últimos años de secundaria y primeros de institutos terciarios tanto militares como civiles y que abarca los primeros cincuenta años de vida independiente de la Argentina. Titulado *Argentina desde el Mar. Introducción a la historia Naval Argentina (1778-1852)*, su criterio general es presentar una historia argentina vista “desde el mar, con criterios pedagógicos modernos que incluyen una gráfica acorde con cuadros, líneas de tiempo e ilustraciones *ad hoc*. Para ello, además de los integrantes del equipo de investigación, se está logrando el concurso de importantes historiadores y pedagogos que aportarán sus conocimientos (Spinelli, 2014).

## Bibliografía

- AAVV (1996) “Las primeras referencias escritas”, en *Revista Del Mar*, N° 144, pp.8-13.
- Arguideguy, P. (1987) “La comandancia de marina de 1818 a 1825”, en Destéfani, Laurio: *Historia Marítima Argentina*, volumen V, Bs.As.
- Arguideguy, P. y Rodríguez, H. (1995) *Las fuerzas navales argentinas. Historia de la flota de mar*, Buenos Aires, Instituto Browniano.
- Destéfani, L. (1995) “Bahía Blanca. Primer relevamiento científico”, en Ideas e Imágenes, Suplemento Cultural del diario *La Nueva Provincia*, Año 2 N° 2, pp. 63-69.
- Destéfani, L. (1978) “El Rol Protagonístico del mar”, en *Sesquicentenario de Bahía Blanca*, Bahía Blanca, Ed. La Nueva Provincia. p. 63-69.
- Mateo, J. (2003) *De espaldas al mar. La pesca en el Atlántico Sur (siglos XIX y XX)*, Tesis de Doctorado, Josep Fontana (director), Universitat Rompeu Fabra, Institut Universitari d'Història Jaume Vicens i Vives, Barcelona.
- Spinelli, G. dir. (2014) *Argentina desde el Mar. Introducción a la historia naval argentina (1776-1852)*, Buenos Aires, Ministerio de Defensa/Armada Argentina.

## La investigación en torno a la formación inicial y continua de los docentes

Raúl MENGHINI  
Universidad Nacional del Sur  
menghini@uns.edu.ar

Mabel DÍAZ  
Universidad Nacional del Sur  
mabeldiaz@yahoo.com.ar

Laura MORALES  
Universidad Nacional del Sur  
lmorales@uns.edu.ar

Jimena MARTÍNEZ  
Universidad Nacional del Sur  
j04\_m@yahoo.com.ar



La formación de docentes ha sido históricamente una preocupación de las políticas públicas, tanto en nuestro país como en el resto de América Latina. Sin embargo, en las últimas décadas, esta inquietud ha crecido al ritmo de las reformas educativas, dado que resulta imposible impulsar cambios en los sistemas educativos sin la participación de los docentes, para lo que se impone la necesidad de revisar los procesos formativos de las nuevas generaciones.

El cambio de la estructura del sistema educativo que implicó la Ley Federal de Educación (1993) y las sucesivas reformas que luego llevaron a su derogación, y la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006), generaron nuevas condiciones de trabajo para los docentes y el requerimiento de repensar la formación inicial y propender más decididamente a la formación continua. En consonancia con estos cambios, también fue creciendo la investigación sobre estas políticas y sus consecuencias, tanto para los propios docentes como para los estudiantes y el conjunto del sistema educativo.

En este marco, nuestro grupo de trabajo lleva diez años en la investigación de distintas aristas en torno a la temática, entre ellas, las políticas para la formación inicial de docentes de nivel secundario, los cambios curriculares, las transformaciones de las instituciones formadoras y, en los últimos años, los procesos de inserción laboral y profesional de los profesores principiantes.

La amplitud y complejidad del tema nos ha llevado a buscar formas de articular las actividades de la docencia en las cátedras de la

universidad con la investigación y también con propuestas de extensión universitaria en las que se ha trabajado con docentes en formación y con graduados.

En esta ponencia se presentarán algunos de los dispositivos que hemos desarrollado para hacer posible esta articulación, en tanto permiten que las distintas funciones universitarias puedan integrarse y generar un enriquecimiento tanto para los participantes del proyecto como para los propios docentes, a la vez que posibilitan realizar aportes críticos en torno a las políticas públicas de formación inicial y continua.

### **La tensión entre la formación inicial y continua de los docentes**

En la actualidad, la relación entre formación inicial y formación continua resulta casi insoslayable. Focalizar en una de ellas remite, casi necesariamente, a analizar la otra. Esta situación de *continuum* en que se inscribe la formación de docentes se advierte aún más en los primeros años de ejercicio laboral, es decir en el caso de los principiantes, que van dejando la formación inicial para comenzar con acciones de formación continua.

La formación inicial empieza mucho antes del ingreso a una carrera de grado, ya que nuestro paso por los niveles educativos en el rol de alumnos, va dejando “marcas”, formas de actuar y entender, estilos, que saldrán a la luz o reaparecerán al momento de resolver situaciones de distinta índole.

Convertirse en profesor es un largo proceso. A las instituciones de formación inicial del profesorado llegan candidatos que no son “vasos vacíos”. [...] Las miles de horas de observación como estudiantes contribuyen a configurar un sistema de creencias hacia la enseñanza que los aspirantes a profesores tienen y que les ayudan a interpretar sus experiencias en la formación (Marcelo, 2009: 10).

Luego de inscribirse y transitar por una institución formadora, las prácticas de residencia y el total de los finales aprobados, darán cierre a la carrera y a la formación inicial.

En el caso de la Universidad Nacional del Sur, el plan de formación docente incluye la materia Práctica Docente Integradora y, en el cursado de esta asignatura, los futuros profesores realizan la residencia<sup>1</sup>. Es una materia anual y está organizada en dos grandes

---

<sup>1</sup> Esta materia la cursan todos los/as estudiantes de los profesorados de la UNS. Los/as estudiantes de profesorados de Historia, Letras y Filosofía además cursan Didáctica y

bloques: el primer cuatrimestre implica mayormente un trabajo teórico y de inserción en las escuelas en tanto observadores. A partir de esa inserción, que se realiza aproximadamente entre fines de abril y principio de mayo, los alumnos se posicionan como ayudantes, colaboradores de los docentes orientadores en las escuelas secundarias. Es un tiempo que se vive con ansiedad pero, al mismo tiempo, genera vínculos entre los residentes que se sostienen ante situaciones complejas, ante adversidades, ante desafíos que los ponen en jaque.

Una vez finalizado el receso invernal, los alumnos comienzan sus prácticas de residencia, que tienen una duración de entre 15 y 20 clases. Tal como sostienen García Gómez y García Pastor,

esta propuesta formativa tiene implícito un enfoque del desarrollo profesional del profesorado centrado en la indagación sobre su práctica, desde el que se potencian procesos en los cuales el profesor o la profesora es considerado agente activo de su aprendizaje. Son los profesores y profesoras los que mediante la colaboración con los demás pueden emprender procesos de análisis, reflexión e investigación sobre su quehacer cotidiano en las aulas para reformular sus actuaciones (2009: 129).

Cuando el/la alumno/a culmina el recorrido de la formación inicial, comienza el proceso de formación continua en condición de iniciado (Alliaud y Antelo, 2009). En ese momento de la carrera docente se cruzan, por un lado, las incertidumbres y, por otro, las expectativas, pero sin duda los comienzos son momentos de aprendizajes claves para el posterior desarrollo y permanencia en el sistema educativo, máxime en el contexto actual de constantes cambios, sociales, económicos, legales.

### **Dispositivos para la articulación entre investigación, docencia y extensión**

Al hablar aquí de dispositivo asumimos la idea de incidir en el gobierno de los hombres, en tanto esta noción foucaultina está relacionada con un entramado heterogéneo de positivities que tiene “siempre una función estratégica concreta y se inscribe siempre en una relación de poder” (Agamben, 2011: 250).

En este caso, lo que está en juego son las funciones de la universidad –docencia, investigación y extensión– y el modo de

---

Práctica de nivel superior. Y los/as de Economía y Química tienen que cursar esta misma materia para el profesorado en educación superior.

articularlas; ello sin desconocer la emergencia histórica de sus relaciones que ha llevado a que una función tenga preeminencia sobre las otras, preeminencia que ha variado de acuerdo a los distintos requerimientos para la producción de conocimientos en los marcos del capitalismo.

No cabe duda de que, a partir de la instauración de la tecnociencia, la investigación ha cobrado una notoria preeminencia sobre la docencia; en tanto que la extensión universitaria, claro legado político de la Reforma de 1918, siempre ha ocupado un lugar menor, cuanto menos, dentro de la actividad académica (Brusilovsky, 2001).

Consideramos que la interrelación de las funciones universitarias es valiosa, pues permite una formación no parcelada, tanto de quienes transitan la formación inicial y la continua, como la de los formadores de formadores. Es así como se constituye en un objetivo de nuestro trabajo.

A continuación, se dará cuenta de dispositivos de formación que buscan ese entramado de las funciones de la universidad.

### **La narración: Algunos usos en la formación y en la investigación en espacios de práctica docente**

Partimos de lo que afirman Bolívar, Domingo y Fernández, “la metodología autobiográfica y el enfoque narrativo son, a la vez, un enfoque de investigación y una práctica de formación” (2001: 224).

En esta instancia, la utilización del enfoque biográfico-narrativo apunta a potenciar procesos de reflexión sobre la propia biografía personal y escolar, (incluido el pasaje por la formación superior), así como lo que sucede con las prácticas docentes. Para esto, nos valemos de múltiples estrategias que permiten poner en palabras, a partir de la producción de relatos breves orales o escritos, distintas situaciones, experiencias, hechos propios o ajenos, para convertirlas en objeto de reflexión. Posteriormente, estas narraciones también resultan ser insumos de investigación pues, en algunos casos se toma nota, se graba o filman estos relatos. Algunas de las estrategias para poner en juego la narración son:

- El relato de lo percibido: los residentes dibujan o hacen un boceto acerca de las primeras impresiones de la escuela con el objetivo de comentarlo con sus compañeros.
- Relatos de situaciones vividas en la escuela: se les solicita que seleccionen alguna situación que han vivido en la escuela en general o bien en el aula.

- Inferencias: a partir de la vivencia de la propia práctica como estudiantes en formación, se les pide que infieran el enfoque de la cátedra acerca de la práctica docente.
- Crónicas: en el marco del taller de residencia se suele solicitar que algunos residentes lleven el registro de lo que sucede en cada encuentro. La información se recupera en el siguiente taller.
- Proyecciones: en función de lo que están observando en las escuelas, se les pide que se piensen a sí mismos como docentes a futuro. Aquí aparecen una serie de expectativas, deseos acerca de la propia construcción personal y profesional.
- Redacción del propio horóscopo: tienen la posibilidad de agregarle a la lectura de un horóscopo anual de su propio signo lo que quisieran que dijera el horóscopo respecto del año de práctica y residencia.
- Dramatizaciones: se les solicita que pongan en escena distintas situaciones escolares para disparar la reflexión colectiva.
- Apelación al humor: la recurrencia al humor permite encarar las situaciones de la práctica docente desde otra perspectiva: más distendida, relajada, inconsciente, que no aparecería de otra manera. Le quita dramaticidad a la práctica, les permite reírse de sí mismos y de los demás, para dar lugar a un pensamiento más sereno y equilibrado.

Estos relatos breves tienen una gran potencialidad para la propia reflexión así como para la investigación, y constituyen un puente entre esta última, la enseñanza y la extensión al permitir la articulación y el enriquecimiento de estas funciones típicamente universitarias. En el marco más propio de la investigación, hemos recurrido a diversas estrategias que luego nos ofrecieron material para trabajar con estudiantes en formación y docentes principiantes.

En esta instancia, el relato permite avanzar hacia la comprensión y búsquedas de sentido, no para juzgar al relator sino para iniciar un proceso de comprensión y reconstrucción de su relato. La narración nos permite acceder a información acerca de la vida de los sujetos, cómo miran y perciben el mundo, cómo sienten y piensan; en definitiva, acercarnos a su particular forma de construir la realidad.

## **Talleres de Profesores Principiantes**

En este apartado, se hace necesario plantear, aunque sea someramente, a quiénes consideramos docentes principiantes. En términos sencillos, el docente principiante es aquel que tiene menos de cinco años en el ejercicio de la docencia (Marcelo, 2008). Esta característica primaria trae aparejadas diversas cuestiones que remiten a lo multifacético de la tarea docente. Lea Vezub problematiza el inicio en la docencia y lo considera una etapa particular por diversos motivos:

por los desafíos y problemas que enfrentan los principiantes; por las inseguridades y temores propios de los comienzos, la falta de experiencia en el rol; por la responsabilidad que significa estar al frente de un salón de clases a cargo de un grupo de alumnos a los cuales hay que enseñar, incluir y desarrollar; por el desajuste que se produce entre los esquemas teóricos e ideales aprendidos en las instituciones y el funcionamiento complejo, a veces vertiginoso y caótico, de la realidad escolar (Vezub, 2010: 24).

Nuestra preocupación en torno a los docentes principiantes ha sido el eje de nuestras investigaciones en los últimos años, si bien la temática de generar espacios de acompañamiento a nuestros egresados es anterior a que estas primeras inserciones laborales se transformaran en objeto de nuestra investigación.

Los primeros intentos en ese terreno no lograron mantener la continuidad. Durante 2009 se conformó un espacio entre formadores y profesores principiantes, sin embargo no se pudo sostener en el tiempo por diversas razones.

Si bien en la investigación sobre principiantes hemos utilizado diferentes técnicas, como entrevistas biográficas y narrativas, más o menos estructuradas, encuestas semiabiertas y entrevistas grupales, consideramos que la constitución de dispositivos como los talleres potencian el diálogo entre los participantes y la elaboración colaborativa del conocimiento. De esta forma, ya no se está en un plano relacional acotado a entrevistados-entrevistadores, sino en la construcción de la complejidad grupal; trama colectiva que se puede urdir en y con la confrontación, el debate, el diálogo, el cruce de percepciones y vivencias.

En esa línea de trabajo, en 2013 realizamos, conjuntamente con la seccional local de SUTEBA, un ciclo de talleres a fin de indagar las posturas de los principiantes sobre la secundaria obligatoria. El desarrollo de los mismos muestra la interacción que concebimos al



momento de gestar este tipo de dispositivos pues, si bien en este caso se inició con nuestra propuesta temática, en función de los otros actores –el gremio y los docentes asistentes- se abordaron otras cuestiones. Algunas de ellas fueron: las condiciones materiales del trabajo docente en el contexto de los nuevos escenarios de la secundaria obligatoria, el análisis de los marcos legislativos sobre la obligatoriedad del nivel secundario, el sentido de la evaluación y acreditación en el marco de las nuevas regulaciones del nivel.

### **Ateneos sobre integración de alumnos con discapacidad**

Actualmente, la formación docente continua es un hecho compartido entre varias instituciones, y es por esto que se propone una serie de ateneos para que los docentes puedan completar su formación en la problemática de integración de alumnos/as con necesidades educativas especiales. Así, como parte de la formación continua, el proyecto de investigación al cual pertenecemos tiene planificados para 2014 la realización de ateneos abiertos a la comunidad docente y de profesionales. La idea consiste en que diferentes docentes puedan plantear por escrito y exponer los “casos”<sup>2</sup> que se le presentan en el aula y las estrategias que utilizan para desempeñar eficazmente la tarea docente con estos alumnos/as. Acompañados por profesionales de la salud, maestros especiales y personal directivo de las escuelas, entre otros, podrán poner en cuestión sus experiencias particulares, no para ser objeto de crítica, sino para enriquecer las prácticas cotidianas a la vez que las socializan. De esta manera, además, se lograría compensar en cierta medida la falta de formación de grado ya que se podría invitar a participar a alumnos de carreras docentes para que se interioricen en el tema. Planteamos a futuro los ateneos como una propuesta superadora de formación inicial y continua, dado que

los ateneos son pensados como proyectos de intervención tendientes a modificar la realidad de prácticas consuetudinarias, como procesos de producción de conocimientos de acuerdo a los cánones científicos; forma de participación de los actores académicos, fuente para la adquisición de un soporte teórico más

---

<sup>2</sup> La situación de los/as alumnos/as integrados/as serán trabajados como casos de análisis, los que incluirán: un diagnóstico del/la alumno/a, el PPI (plan pedagógico individual), las estrategias utilizadas para la enseñanza de alguna de las disciplinas, las actividades de aprendizaje que se le presentaron y sus adaptaciones, las instancias de evaluación, los resultados obtenidos, la integración social y áulica, el trabajo conjunto entre docentes (del curso, de integración, directivos), comunicación con la familia, entre otras.

profundo, respecto de un objeto de estudio, ‘lugar’ para explicitar dudas y para reflexionar. El Ateneo es el lugar privilegiado para el descubrimiento y la validación de hechos... (Borel y Malet, 2009).

Así, se atiende a una “epistemología de la acción que plantea la teorización a partir del análisis de la práctica: trabaja sobre competencias, saberes de la acción, detentados en la práctica y puede desde allí construir e incluir saberes teóricos” (Souto, 2007:10). Por lo dicho anteriormente, podemos afirmar que el ateneo puede ser un dispositivo potente de formación de docentes. En esta instancia, tenemos en mente un concepto de docente principiante más amplio que considera no solo a aquellos que tienen menos de cinco años de trabajo en la docencia sino que tiene presente a los que, aunque tengan mayor antigüedad (Antonelli y Martínez, 2013), se enfrentan con situaciones absolutamente nuevas, como la obligatoriedad y la inclusión, dados los marcos legislativos actuales.

## **Conclusión**

A lo largo de esta presentación, hemos querido dar cuenta del trabajo de nuestro grupo de investigación sobre la formación inicial y continua de los docentes, y de la manera en que vamos intentando formas de articulación con la docencia y la extensión. Es común escuchar hablar de la necesidad de potenciar las relaciones entre estas funciones sustantivas de la universidad. Sin embargo, nadie escapa de las dificultades para su concreción y la búsqueda de alternativas creativas para hacerlo posible.

No podemos dejar de mencionar que abordar un tema como el señalado contando con docentes principiantes en el grupo, aporta una mirada sumamente enriquecedora: ellos no son sólo objetos de investigación sino fundamentalmente sujetos de la misma, y tienen una perspectiva mucho más cercana a los docentes en tanto son sus pares y tienen vivencias y experiencias similares. Su presencia y trabajo en la investigación permite darle a las acciones que venimos realizando una dimensión que no tendrían sin su participación. Es decir, sus lecturas, su inserción en las instancias de talleres, entrevistas, relatos de distinto tipo, le otorga al proyecto de investigación y al grupo que lo compone una riqueza que abre dimensiones de análisis, formas de abordaje, dispositivos alternativos, entre otras.

El trabajo en torno a la problemática planteada permite a los docentes en formación así como a los principiantes posicionarse en un espacio de crítica y autocrítica, que intenta ir más allá de los problemas y soluciones instrumentales para avanzar hacia una perspectiva eminentemente política de lo que implica el trabajo en la docencia.

## Bibliografía

- Agamben, G. (2011) “¿Qué es un dispositivo?” En: *Sociológica*. Año 26, N° 73.
- Alliaud A. y Antelo, E. (2009) “Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar”. Revista de *Curriculum* y Formación del profesorado. VOL. 13, N° 1.
- Antonelli, A. y Martínez, J. (2013) “Iniciarse en la docencia con alumnos integrados”. En: Alvarez, Z., Branda, S. y Cañueto, G. (comp.). VII Jornadas Nacionales sobre Formación del profesorado. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid. La Muralla.
- Borel, C. y Malet, A. (2009) “Los ateneos, ¿una alternativa en la formación profesional docente?”, III Congreso Internacional de Educación. Universidad Nacional del Litoral.
- Brusilovsky, S. (2001) “Extensión universitaria y democratización. Algunos aportes para pensar la relación”. En Chiroleu, A. (org.) *Repensando la educación superior*. Rosario (Argentina). UNR Editora.
- García Gómez, S. y García Pastor, C. (2009) “¡La solución la tienes tú! El proceso de formación de un profesor novel”. En: *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado* VOL. 13, N° 1. <http://www.redalyc.org/pdf/567/56711733010.pdf>
- Marcelo, C. (2008) *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*, Barcelona, Ed. Octaedro.
- Vezub, L. (2010) “El desarrollo de los docentes al inicio de su trayectoria profesional”. *Revista Novedades Educativas* N° 234. Novedades Educativas. Buenos Aires.



## **Estado de apropiación y violación de los derechos de los niños, niñas y adolescentes: retos y desafíos para el gobierno colombiano**

Sylvia María VALENZUELA TOVAR  
Universidad de San Buenaventura (Bogotá)  
sylviamaria.valenzuelatovar@gmail.com



Hablar de los derechos de los NNA en Colombia en el momento actual, se convierte en un tema bastante sensible, debido a las distintas problemáticas que al respecto se hacen evidentes en la cotidianidad, escribiendo en las vidas de esta población páginas violentas, difíciles de digerir racionalmente, caracterizadas por la barbarie, la indolencia y la indiferencia de amplios sectores de la población. Los testimonios encontrados en las diferentes regiones del país dan cuenta de la urgente necesidad de tomar medidas para que dichas historias no se repitan, generando conciencia y, a la vez, aportando estrategias para optimizar las herramientas con las que ya cuenta el SIM<sup>1</sup>, y así, hacer más agradable la moratoria de quienes se benefician del sistema.

De esta manera a partir de los testimonios de los NNA<sup>2</sup> y sus familias, ha sido posible ver de cerca la realidad a la que los han sometido las circunstancias, así como identificar el trabajo que de manera constante implementa el ICBF<sup>3</sup> junto con los distintos operadores. En cada regional se entrevistó un número significativo de

---

<sup>1</sup> Sistema de Información Misional en el cual se encuentran consagrados los principales datos de los niños, niñas y adolescentes con un proceso administrativo de restablecimiento de derechos.

<sup>2</sup> Niños, niñas y adolescentes en adelante NNA.

<sup>3</sup> Instituto Colombiano de Bienestar Familiar “ICBF”: Establecimiento público descentralizado, con autonomía administrativa; adscrito al Departamento para la Prosperidad Social, con domicilio principal en la ciudad de Bogotá. Tiene a su cargo la articulación de las entidades responsables de la garantía de los derechos, la prevención, de su vulneración, la protección y el restablecimiento de los mismos, en los ámbitos nacional, departamental, distrital, municipal y resguardos o territorios indígenas.

NNA, familias biológicas, madres de hogares sustitutos, operadores, miembros de equipos psicosociales y defensores de familia. Los resultados de dichas entrevistas (Valenzuela y Gómez, 2013: 216) se presentan a continuación organizados en dos categorías: NNA y Familias.

### **Hallazgos generales**

Antes de continuar, vale la pena mencionar que en Colombia a 2013 tenemos cerca de 5'150.797 niños y niñas que representan el 10.9% de la población, de ellos el 48.8% son niñas y el 51.2% niños (Alarcón *et al.*, 2013:277). Ahora, si se comparan estas cifras con el número de niños y niñas que tan solo en la capital (Bogotá) han ingresado al sistema de protección del Estado en los últimos 5 años (18.754), se hace evidente la necesidad de buscar estrategias y alternativas de prevención.

### **Niños, niñas y adolescentes**

La radiografía que arroja esta investigación muestra que los NNA no solo son víctimas frecuentes de violaciones y malos tratos, sino que, adicionalmente y pese a que afirman conocer sus derechos, solo el 12% da cuenta del empoderamiento real que tiene frente a sus derechos y los mecanismos establecidos por el gobierno Nacional para la defensa y promoción de los mismos.

Un alto porcentaje percibe sus entornos inmediatos como seguros, son pocos los que realmente reconocen las limitaciones de seguridad de los diferentes barrios y sectores donde residen.

El 82% de los entrevistados hace énfasis en que la vida dentro de las instituciones gira en torno a las rutinas, lo cual es percibido como aburrido y agotador, generando en ocasiones desgaste, evasiones y actitudes de rechazo.

El 86% de los NNA antes de llegar al proceso administrativo de restablecimiento de derechos del ICBF, vivían en hogares reconstituidos o recompuestos con la presencia de un padre biológico y algunos medios hermanos. En pocos casos se evidencia familia extensa.

Por lo general los NNA de las regionales encuestadas tienden a ser víctimas frecuentemente por miembros de su misma familia, de diversas formas de violencia, maltrato, abuso sexual y fuerte retraso escolar llegando incluso a la desescolarización, la explotación laboral o desempeño de acciones propias de adultos junto con la exposición a grandes riesgos de salud.

En relación con eventos o situaciones vitales de mayor importancia, se encuentra que los y las niñas y adolescentes recuerdan sucesos de cargas emocional es tanto positivas como negativas. Algunos de estos sucesos se relacionan con la vida familiar, muchos han estado bajo protección demasiado tiempo y desconocen toda su composición familiar, en otros casos, los reencuentros con hermanos son reconocidos por su importancia. Algunas de estas experiencias, determinaron en los y las niñas y adolescentes su orientación sexual.

El 90% se encuentra en la búsqueda y consolidación de lazos de amistad perdurables.

Al respecto de la escolarización, se puede decir que los y las niñas y adolescentes reconocen este proceso como indispensable para el futuro a pesar que para unos pocos no es de su agrado, pero se han planteado en sus proyectos de vida el continuar estudiando y formarse profesionalmente.

En torno a las relaciones sentimentales, se evidencia que han iniciado su etapa de establecimiento de las primeras relaciones de pareja, sin embargo, no expresan abiertamente procesos de enamoramiento.

Desafortunadamente el embarazo es una situación muy frecuente en las adolescentes del país, como también lo es el hecho que la gran mayoría no experimenta ni el apoyo, ni el respaldo esperado por parte de sus familiares, en especial de las madres.

A nivel nacional el 19% de las adolescentes están o han estado embarazadas. De ellas, el 26,7% vive en zonas rurales y el 17,3% en el sector urbano. Lo anterior repercute en falta de oportunidades, aumento de la pobreza y movilidad social. Vale la pena resaltar, que en Colombia nacen en promedio al año 700.000 niños y niñas, y en los últimos 5 años la mitad de estos nacimientos fueron deseados y planeados, mientras que 1 de cada 4 se reporta como no deseado.

Las adolescentes embarazadas y lactantes entrevistadas, afirman enfrentar barreras asociadas a su bajo nivel educativo, actitudes, mitos y creencias en torno a la fecundidad y maternidad influenciadas por su contexto cultural, económico y familiar inmediato. Así mismo el 85% de la población entrevistada expresa que tales embarazos no solo han sido no planeados, sino que, en la mayoría de los casos son producto de violaciones e incestos.

El 70% de los encuestados ha trabajado alguna vez, y ha iniciado su vida laboral alrededor de los 8 años, desempeñándose en la mayoría de los casos en la informalidad y en el sector de las ventas.

A nivel de salud, el 50% de la población entrevistada afirma haber acudido alguna vez a servicios médicos, mientras que el otro 50%,

no solo nunca ha asistido al médico sino que además, reporta haber recibido tratamiento según las creencias populares.

Se evidencia que el ejercicio de la libertad de expresión en este grupo está bastante limitado. La toma de decisiones se hace con algunas restricciones, orientadas por los cuidadores principales, sin embargo aquellas decisiones que han sido tomadas por los mismos NNA bajo la influencia de amigos o situaciones de presión, son percibidas por ellos mismos como erróneas.

En relación con la participación política, los y las niñas y adolescentes entrevistados muestran una postura crítica sobre la ciudad y el país, se evidencia un conocimiento en torno a las problemáticas puntuales de cada ciudad, las cuales son percibidas como factores que afectan la calidad de vida y el bienestar de los ciudadanos.

Por último, y de manera alarmante, el 61% de la población que participó en la investigación, afirma haber consumido al menos alguna vez sustancias psicoactivas (SPA) y haberlo hecho por primera vez alrededor de los 9 años, reportando un fácil acceso a las mismas. Se hace evidente el consumo de sustancias inhalables, tranquilizantes y estimulantes sin prescripción médica en un alto porcentaje.

Dentro las sustancias consumidas en su mayoría y con el siguiente orden figuran: con el 90% Tabaco-Cigarrillo, marihuana y alcohol. Con un porcentaje menor: solución, pegante o solventes, cocaína, bazuco, heroína-balazos, bebidas energizantes e incluso gasolina, “pepas” en general: ribotril, popper, sacol, azules, dick, gas, éxtasis, carita feliz, playboy, tucibi, rochi y vitamina k. Este consumo es mayor en hombres que en mujeres.

## **Familias**

En esta categoría se logró, determinar que las familias biológicas se encuentran en condiciones socioeconómicas precarias, algunas de ellas con ingresos inferiores a 1 SMMLV<sup>4</sup>. La gran mayoría habita en inquilinatos, en los cuales los factores de riesgo para los NNA son altos, adicionalmente, existe hacinamiento ya que toda la familia duerme, prepara y consume alimentos en el mismo recinto.

El 30,4% de la muestra se encuentra casado, el 28,3% en unión libre, el 15,2% separado, mientras que el 21,7% está soltero y el otro 4,3% es viudo(a).

---

<sup>4</sup> SMMLV: Salario Mínimo Mensual Legal Vigente. Para Colombia en el año 2012 este era de \$566.700 equivalentes a 309 dólares y en el 2013 aumento a \$589.500 equivalente a 312 dólares.



Los entornos ambientales se caracterizan por ser violentos, sin tener en cuenta el estrato socioeconómico, todas las familias entrevistadas reportaron consumo de SPA en parques.

Las relaciones con los hijos son conflictivas, caracterizadas por dinámicas de maltrato físico y psicológico, así como por negligencia y abandono. Preocupa que estas familias (biológicas), en su gran mayoría no conocen los amigos de barrio o de colegio de sus hijos y por ende no saben qué actividades desarrollan.

Las vacaciones son vistas como una temporada fuera del colegio y a la vez como un problema, puesto que el cuidado de sus hijos durante estos períodos, constituye un impedimento para el trabajo. El esparcimiento es percibido como un lujo que no pueden darse.

Las familias asumen la protección como “advertencias” en torno a las posibles situaciones de peligro, aunque en ocasiones, la familia misma se constituye como el factor de riesgo más cercano a los NNA.

Se evidencia un bajo conocimiento sobre los derechos, tanto fundamentales como constitucionales y conexos; así como el desconocimiento de los mecanismos existentes para su garantía y exigibilidad, lo cual es transmitido a los NNA.

Por otra parte, las familias sustitutas o de acogida, presentan características de vivienda idóneas para el adecuado desarrollo de los NNA bajo su tutela, sin embargo, es importante mencionar que los procesos afectivos y emocionales bidireccionales que se desarrollan durante su estadía en estos hogares, requieren de mayor acompañamiento y apoyo por parte del ICBF, en especial, para enfrentar los momentos de duelo y separación.

El sustento económico en el 70% de los hogares biológicos y sustitutos, lo constituye la madre, en un segundo nivel, está la figura paterna y en un tercero otra persona.

La historia de paternidad o maternidad adolescente, es un acto que se repite y transmite de generación a generación. En la actualidad, el 37 % de las familias tiene un miembro que es padre o madre adolescente.

Los mecanismos a través de los cuales las familias biológicas valoran y aman a sus NNA se traducen en la compra de objetos, y en ocasiones en regaños y golpes. Creen que la mejor estrategia para la prevención de riesgos consiste en la implantación de normas rigurosas, el control de las salidas y el cumplimiento de responsabilidades, entre otros.

Para el caso de las familias de acogida, se encuentra que el cariño es expresado a los NNA a través de caricias, dialogo y compartir tiempo

juntos; además, la forma de castigo se relaciona ya no con el maltrato sino con el retiro o suspensión de televisión, videojuegos o salidas al parque. La mayoría de estas familias, menciona que el cuidado y educación de los NNA bajo su protección ha sido más estricto que el de sus propios hijos.

El 76% de las familias sustitutas que colaboraron con esta investigación, manifestaron que el permiso que deben expedir los defensores de familia para salir de la ciudad (con fines recreativos), constituye un obstáculo en cuanto a la oportunidad de disfrutar de espacios y escenarios diferentes que permitan a los NNA el goce pleno de su derecho a la libre recreación.

### **Retos y desafíos para el gobierno colombiano**

El desarrollo de esta experiencia ha permitido no solo corroborar algunas situaciones frágiles en materia de exigibilidad y protección de los derechos de la infancia y la adolescencia, sino que, adicionalmente ha sacado a la luz otras que hasta el momento no se habían contemplado, como la necesidad de crear espacios de discusión en los que la participación de los NNA sea protagonista, de manera tal que sean los mismos niños, niñas y adolescentes, quienes se empoderen y presenten al Sistema de Protección Nacional, la realidad de sus derechos percibida por ellos mismos.

La falta de estrategias adecuadas a la realidad de las familias vulneradoras de derechos tendientes al reforzamiento de habilidades parentales efectivas, sigue siendo una carencia apremiante, la cual debe tratarse simultáneamente con la creación de campañas de divulgación de los derechos de los NNA dirigidas a la población en general, pero haciendo énfasis en estos grupos de interés; con el fin de lograr una mejor apropiación de los mismos, gracias a la socialización de los mecanismos legales constitucionales vigentes que existen en Colombia para su garantía y defensa.

Es evidente que el consumo de sustancias es uno de los grandes flagelos que aqueja a la población colombiana, por lo mismo es una problemática que se encuentra presente en los NNA con proceso administrativo de restablecimiento de derechos abierto a su favor, afectándoles de diversas maneras. En dicho sentido, se detectó que una circunstancia que podría beneficiar a ésta población tiene que ver con *incluir de manera puntual dentro de los motivos de ingreso existentes actualmente en el SIM, el tipo de sustancia consumida*, teniendo en cuenta que es notorio el Policonsumo. De esta manera se aportaría a los

equipos técnicos psicosociales herramientas que les permitan iniciar una práctica terapéutica más pertinente al respecto de los casos particulares.

Si bien es cierto, que las encuestas nacionales en torno al consumo de sustancias psicoactivas (SPA) representan un aporte fundamental para observar las tendencias de dicha problemática en las diferentes regionales del país, se hace necesario complementar estas investigaciones con información de los NNA en proceso de restablecimiento de derechos que residen en las diferentes instituciones, junto con los estudios y programas en torno a los factores protectores y de riesgo en la población colombiana. Levantar información al respecto de las sustancias consumidas, permitiría entonces al ICBF más y mejor acompañamiento, campañas preventivas y disminución de los riesgos propios de cada contexto, al igual que contar con fuentes estadísticas confiables.

Se hace necesario revisar la manera en que los funcionarios estatales diligencian las “actuaciones”, las cuales deben ser más rigurosas tendientes a facilitar la información fundamental de la historia de los NNA como personas, para que a futuro suministre a esta población no solamente sus datos de origen sino que favorezca la construcción de su identidad y por lo mismo de su personalidad.

Al considerar la comunicación y constante flujo de información entre operadores y el ICBF, sería de vital importancia que se contara con un módulo dentro del SIM que hiciera efectiva, oportuna e inmediata la relación y demás elementos tanto administrativos como del proceso e historia de vida que se lleva de los NNA.

Es posible que en la actualidad, algunos defensores, no conozcan a quienes tienen bajo su tutela, en este sentido, se requiere un proceso de personalización y cercanía real a los NNA más allá de un acto administrativo, éste con el fin de humanizar el proceso y tener más herramientas frente a la toma de decisiones. Por lo mismo, es fundamental que los y las niñas o adolescentes estén informados y comprendan el sentido y razones que acompañan las decisiones que se toman sobre ellos, de una manera cordial, atenta y humana.

En la misma línea se hace necesario tener en cuenta el establecimiento de convenios y monitoreo respecto de dos situaciones: la inclusión laboral con discapacidad y todo lo que ello implica para esta población. Por otra parte, el acceso a la educación superior gratuita, en los distintos escenarios académicos.

Es indispensable general al interior del ICBF, acciones que permitan apoyo en todos los sentidos a quienes se encuentran encargados de apoyar los procesos de los NNA, pues también son seres

humanos que requieren atención, cuidado y muchas intervenciones para asegurar su estabilidad emocional, familiar y económica, es decir, “apoyo al apoyo”.

La creación y fortalecimiento de una red para familias de acogida empezando a nivel regional permitiría entre otros promover formas de cuidado alternativo basado en la familia, dar cumplimiento a este Derecho, facilitar escenarios de integración, consulta y enlace no solo entre ellas sino, entre los mismos NNA que tiene bajo su cuidado. Esta red podría además, propiciar espacios de encuentro periódico para el intercambio de experiencias, ofrecer foros, talleres y en general espacios de capacitación continua en torno a diferentes temáticas, incluyendo el fortalecimiento de los programas de acompañamiento en duelo, separación y los mecanismos de protección de los derechos humanos en el país.

Ahora, en cuanto a los desafíos para el trabajo y fortalecimiento de las familias biológicas, se podría implementar una red de familias con hijos que estuvieron en Proceso Administrativo de Restablecimiento de derechos de manera exitosa y que en consecuencia, no solo podrían apoyarse unos a otros sino que, adicionalmente, podrían convertirse en un gran soporte y ejemplo para aquellas familias que apenas inician sus procesos. En ésta medida, se deberían facilitar los espacios en cada regional para los encuentros periódicos de intercambio de experiencias con familias biológicas y sistematizarlas, con el fin de conservar la memoria histórica.

Finalmente, es necesario asumir de manera contundente el proceso terapéutico con las familias de origen, para que al momento que los NNA retornen a sus hogares encuentren un escenario propicio, que dé continuidad al trabajo que se llevó a cabo en la institución en la que estuvo durante un tiempo y de manera especial, se prolongue el cuidado de sus derechos.

## **Bibliografía**

- Alarcón, C. (2013) *Estrategia de Atención integral a la primera infancia*, Bogotá, imprenta Nacional.
- Valenzuela, S y Gómez C. (2013) *Caracterización del estado de los derechos de los niños, niñas y adolescentes bajo protección del ICBF en las regionales Valle, Tolima y Bogotá*, Bogotá, editorial Bonaventuriana.

**La extensión universitaria como  
herramienta para repensar el concepto  
de soberanía alimentaria.  
La experiencia del taller de soberanía  
alimentaria y agroecología en el  
Departamento de Agronomía de la  
Universidad Nacional del Sur**



Braian VOGEL  
Universidad Nacional del Sur  
braian.vogel@gmail.com

Matías ALAMO  
Universidad Nacional del Sur  
malamo74@gmail.com

## **Resumen**

El objetivo de este trabajo es analizar el taller de soberanía alimentaria y agroecología realizado durante el transcurso del año 2013 en el Departamento de Agronomía de la Universidad Nacional del Sur y el rol que desempeñan las prácticas de extensión desarrolladas por un grupo de docentes, profesionales, estudiantes universitarios de distintas disciplinas y asistentes en general en torno a los conceptos de soberanía alimentaria y agroecología.

Es así como los conceptos antes mencionados adquieren nuevos significados en función de la necesidad de repensar el modelo agroalimentario, incorporando un fuerte espíritu crítico y una visión sistémica, con un alto contenido ético, en la formación de nuevos profesionales y en la concepción de la sociedad en general respecto de la producción, distribución y consumo de alimentos. En tal sentido, investigaremos en profundidad la labor realizada por el Espacio de Trabajo por la Soberanía Alimentaria (ETSA)<sup>1</sup>.

Por lo antes expuesto, pensamos a la extensión universitaria como una herramienta fundamental para poder comprender y repensar el

---

<sup>1</sup> <http://www.etsa.org.ar/>

concepto de soberanía alimentaria y conocer los principios básicos de la agroecología en el contexto del actual sistema agroalimentario a nivel mundial y nacional, a través del aporte interdisciplinario de todos los participantes, y así difundirlos entre los miembros de la sociedad en general, y la comunidad universitaria en particular.

Metodológicamente se han aplicado diversos procedimientos, entre los cuales se encuentran la recopilación de información bibliográfica y entrevistas a informantes clave, entre los que se destacan docentes, profesionales, estudiantes y participantes de taller no relacionados con la UNS.

## **Introducción**

Durante la década de los 90 como consecuencia de las transformaciones acaecidas a nivel mundial, y en particular en nuestro país, en los planos político, económico, tecnológico, científico y educativo, se han acentuado las necesidades de cambios en la formación de los profesionales universitarios, principalmente por las realidades locales e institucionales, derivadas de la aplicación de políticas económicas de corte neoliberal caracterizadas por una marcada reducción de los servicios provistos por el Estado.

En este contexto, el sistema universitario nacional no estuvo al margen de este proceso de ajuste estructural y se vio seriamente afectado por un recorte presupuestario y desfinanciamiento económico.

Al mismo tiempo y no ajenas a estos cambios, las instituciones vinculadas con la enseñanza superior agropecuaria identificaban estas transformaciones que impactaban y modificaban directamente el modelo productivo agropecuario. En tal sentido, la Asociación Universitaria de Educación Agropecuaria Superior (AUDEAS) elaboró su propuesta para los Planes de Estudio de la Enseñanza de Agronomía a nivel Superior, al notar que “la creciente evolución de las actividades y los nuevos desarrollos vinculados a las ciencias agropecuarias” (AUDEAS, 2002:2) obligaban a un profundo análisis de las políticas y de los roles que debían cumplir los integrantes del sector relacionado a estas.

En la misma se manifiestan preocupaciones concernientes a “la calidad de los alimentos, la protección del ambiente y el uso y conservación de los recursos naturales” (AUDEAS, 2002:2), reconociendo al ingeniero agrónomo ya no solamente como aquel profesional capacitado para participar en la producción de más y mejores alimentos, sino también como el encargado de gestionar la mayoría de los ecosistemas del país (más del 70% de la tierra ha sido

intervenida por los hombres con propósitos utilitarios, transformando los ecosistemas originales en agroecosistemas).

En este sentido, el mencionado documento hace propias las nociones de desarrollo, sustentabilidad, ética, y responsabilidad social, al afirmar que “los profesionales deberán asumir la responsabilidad de generar y/o aplicar modelos productivos de avanzada, ejecutando sus actividades en un marco ético que garantice el bien común de la sociedad actual y de las futuras generaciones” (AUDEAS, 2002:2), aceptando también el compromiso fundamental de las instituciones de educación agropecuaria superior en la formación y capacitación de profesionales que respondan a tales desafíos.

Profundizando en la noción del ingeniero agrónomo como un profesional con altísimas responsabilidades sociales y ambientales, en el año 2003, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, mediante la Resolución 254/2003, declara de interés público la carrera de Agronomía (categoría utilizada con anterioridad a esta fecha sólo con la carrera de Medicina), entendiendo con esa denominación a aquellos “títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiere comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes, o la formación de los habitantes” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2003:1).

Entre los fundamentos de tal decisión, se hace referencia a la conservación de los recursos naturales y de la calidad de los alimentos como actividades reservadas al título de ingeniero agrónomo. Luego, al declarar que “la supervivencia misma de la humanidad depende del buen manejo de esos recursos, que es responsabilidad exclusiva de los agricultores, asesorados por ingenieros agrónomos” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2003:5), el documento destaca que la salud, el cuidado de los recursos y la producción de alimentos seguros son tres aspectos inherentes al ejercicio de la profesión y que están íntimamente relacionados. También reconoce la responsabilidad indelegable de las instituciones de enseñanza superior al afirmar que:

Los cambios mejoradores en el medio agropecuario serán posibles si se cuenta con profesionales idóneos, creativos, conscientes de la responsabilidad que significa la producción de alimentos preservando el medio ambiente, lo que demanda también investigación, producción de conocimiento y transferencia de resultados a los futuros egresados, productores y

sociedad en su conjunto. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2003:6)

En el plano local, el plan de estudios vigente en la actualidad para la carrera de Ingeniería Agronómica del Departamento de Agronomía de la Universidad Nacional del Sur (PLAN 1998) es el resultado de la adopción del documento propuesta de AUDEAS, asociación de la cual dicha unidad académica miembro, y de su inserción en el contexto local y regional. La propuesta estipulaba, además de las consideraciones antes mencionadas respecto al perfil del egresado, un conjunto de contenidos mínimos y cargas horarias mínimas para cada área en las que se agruparon las materias o cursos, otorgando un margen de flexibilidad para realizar la adaptación antes señalada.

Además se han tenido en cuenta para dicha modificación las recomendaciones de la FAO<sup>2</sup>, en cuanto a “desarrollar cualidades éticas, versatilidad, realismo, creatividad, espíritu crítico, habilidades y destrezas para la planificación, ejecución y administración de tareas agrícolas guiadas por criterios de sostenibilidad” (Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional del Sur, 1998:1). En dicha Resolución existen, asimismo, múltiples referencias a la necesidad de consolidar la formación y la actividad en extensión por parte del Departamento de Agronomía, demanda que ha llevado a la creación de la cátedra de Extensión Agropecuaria y a la inclusión en el plan de estudios de la materia obligatoria Gestión y Extensión Agropecuaria.

Pero más allá de estas acciones, el abordaje de la mayoría de las problemáticas tratadas en los documentos antes mencionados, ha quedado en simples intenciones, ya que no hay un cambio radical en la curricula y solamente se ven incluidos algunos conceptos y temáticas tratados en forma simple y aislada, entre las que se destacan: conservación, sustentabilidad, producciones orgánicas, dinámicas y manejos grupales.

Estas modificaciones, si bien se apoyan en aspectos que han adquirido gran relevancia, parecen responder más bien a demandas del mercado laboral y de sectores de poder, antes que a una revisión profunda del rol del ingeniero agrónomo y la planificación coordinada, articulada, y con criterios claros de enseñanza de otro modelo de profesional y de sociedad (Galassi, 2004:5).

Al respecto, Sarandón señala que “es cada vez más claro que el perfil con que se han formado (y se siguen formando) los profesionales

---

<sup>2</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura.



de la agronomía, parece no ser el adecuado para este desafío” (Sarandón, 2011:5).

Con el mismo tenor, el Instituto Interamericano de Cooperación para la agricultura (IICA), agencia de la cual el Departamento de Agronomía es miembro, afirmaba en la voz de uno de sus directores que “es obvio que la educación tradicional del profesional de las ciencias agrícolas no contribuye a formar un actor que en su desempeño debe manejar numerosas variables, muchas de ellas complejas” (Viñas-Román, 1999:2).

Es así que muchas de las currículas vigentes, según Viñas-Román la mayoría de ellas, aún centran sus objetivos en la formación técnico-productiva exclusivamente, produciendo en consecuencia profesionales de las ciencias agrarias con “una visión estrecha e insuficiente del campo agropecuario” y “severamente limitados para promover el desarrollo sustentable” (Viñas-Román, 1999:2).

Por lo tanto queda de manifiesto que la formación tradicional de los ingenieros agrónomos bajo pautas biológico-productivas es el centro de cuestionamientos severos, y existe consenso acerca de que la respuesta de las instituciones educativas debe ir más allá de la inclusión de nuevos contenidos y orientaciones. La multidimensionalidad del desarrollo sustentable (tecnológica-productiva, socioeconómica, político-institucional y ecológico-ambiental) debe “permear integralmente las propuestas curriculares”, “se trata no sólo de explicar lo que ocurre en la agricultura, sino de imaginar, concebir y operar cambios de trascendencia social e intergeneracional” (Viñas-Román, 1999:2).

Por lo antes expuesto, es fundamental incorporar nuevos saberes y enfoques que permitan analizar en forma diferente la realidad, con un fuerte espíritu crítico, una visión holística y sistémica, superadora de la concepción atomista y mecanicista vigente, con un contenido ético y que permita cambiar los objetivos cortoplacistas y productivistas por otros más adecuados a nuestra propia existencia y supervivencia.

### **Marco teórico**

En primera instancia a los fines del presente trabajo es necesario definir el concepto de soberanía alimentaria como “el derecho de los pueblos a definir sus propias políticas y estrategias de producción, distribución y consumo de alimentos, que garantice una alimentación cultural y nutricional apropiada y suficiente para toda la población” (Fórum de ONG, 1996:2).

Así también debemos explicar la noción de agroecología, al respecto de la cual Altieri menciona que:

La agroecología utiliza conceptos y principios ecológicos para el diseño y manejo de agroecosistemas sostenibles, donde los insumos externos se sustituyen por procesos naturales como la fertilidad natural del suelo y el control biológico. La agroecología saca el mayor provecho de los procesos naturales y de las interacciones positivas en las explotaciones agrícolas con el fin de reducir el uso de insumos externos y crear sistemas agrícolas más eficientes (Altieri, 2012: 6).

Tomando como ejes a la soberanía alimentaria y a la agroecología, conceptos altamente críticos del modelo agrícola y de desarrollo prevaleciente, se busca interpelar al paradigma hegemónico de la revolución verde, desentrañar las razones de su surgimiento y difusión, entender los impactos y problemas causados, “para volver a construir uno dentro de otro marco conceptual, con un mayor componente ético, un pensamiento de la complejidad ambiental” (Sarandón, 2011:181).

Avanzando con el desarrollo del presente trabajo, otro de los conceptos que es imprescindible desarrollar es el de extensión universitaria, previamente debemos hacer una aclaración en relación con las competencias que le corresponden a dicho concepto, nos referimos esencialmente a la dificultad de delimitar estrictamente el campo de acción y que actividades se inscriben bajo esa denominación, ya que existe un consenso al interior de la comunidad universitaria de incluir dentro de la extensión universitaria a todas aquellas acciones que no tienen cabida en las áreas de docencia e investigación y se incorporan a ella actividades como asistencia no remunerada a sectores vulnerables de la población, asistencia a estudiantes de grado, programas de voluntariado.

Criticamos este enfoque porque se utiliza a la extensión en un sentido transferencista, por el contrario, pensamos a la extensión universitaria en un sentido más amplio a partir de los aportes teóricos de Freire, quien introduce el concepto de concientización; el cuál:

Implica trascender la esfera espontánea de la aprehensión de la realidad para llegar a una esfera crítica en la que la realidad se da como objeto cognoscible y en la que los seres humanos asumen una posición epistemológica. Significa insertarse en la historia donde los seres humanos asumen el papel de sujetos hacedores y

rehacedores del mundo, así como reconocen que cuánto más concientizados, están, más existen (Freire; 1973: 33).

El sistema universitario nacional debe tener un componente ético fundamental, a través de la labor de las universidades públicas, que además de formar a los jóvenes desde el punto de vista académico les deben transmitir principios, valores y un fuerte compromiso social. Estos procesos deben generar cambios que ayuden a desarrollar estructuras críticas, tanto en las formas de pensar, como de ver y de sentir la realidad. Por lo tanto, el desafío es encontrar estrategias de enseñanza e investigación que permitan reflexionar sobre el modelo productivo, en particular el sistema agropecuario, desarrollando esquemas valorativos y cognitivos desde una visión crítica y reflexiva.

Al respecto señala Maidana que: “las acciones de vinculación con la comunidad proveen la oportunidad de poner en práctica el intercambio de saberes y la promoción de modos participativos de producción del conocimiento” (Maidana, 2013:129).

La experiencia que estamos analizando se gestó a fines del año 2012 a partir de la iniciativa de un grupo de docentes, profesionales y estudiantes universitarios<sup>3</sup> relacionados con las ciencias agrarias y sociales cuyas preocupaciones giraban en torno al modelo de producción agropecuario que se desarrolla en nuestro país en la actualidad y la falta de contenidos vinculados con la soberanía alimentaria y agroecología en los planes de estudio de las carreras de Agronomía, Biología, Economía y Geografía en el ámbito de la Universidad Nacional del Sur<sup>4</sup>.

Entre los aspectos más importantes que intentó desarrollar el espacio de trabajo está el de tratar de articular la investigación, la docencia y la extensión universitaria, a partir de una visión interdisciplinaria fomentando el desarrollo de redes de cooperación recíproca entre los distintos participantes para maximizar y ampliar las posibilidades de éxito de las acciones que se llevan a cabo.

Por otro lado se promovieron actividades con otras asociaciones, programas e instituciones que trabajan en forma similar la temática de la soberanía alimentaria y la agroecología. En tal sentido se intentaron establecer vínculos con diverso tipo de organizaciones – comunitarias,

---

<sup>3</sup> La idea original del curso –taller de soberanía alimentaria y agroecología fue propuesta por el Ingeniero Agrónomo Juan José Quintero a un grupo de docentes y estudiantes de la Universidad Nacional del Sur.

<sup>4</sup> En cuanto a experiencias similares, la más importante en nuestro país es la Cátedra Libre de Soberanía Alimentaria de la Universidad Nacional de La Plata que funciona desde el año 2003 en esa casa de Altos Estudios.

de base, civil, pública y privada - y a distintas escalas - local, provincial y nacional-. Es oportuno citar un fragmento de la entrevista realizada a un graduado que asistió al curso, quien señala:

La universidad debe ser un espacio de reflexión y generación del conocimiento, en íntima relación con instituciones intermedias, ONGs y de extensión como el INTA para poder difundir y llevar al terreno buenas prácticas de la producción con un fuerte componente social. Donde haya una retroalimentación de las bases a lo académico y del académico a las bases<sup>5</sup>.

En tal sentido nuestras prácticas de extensión deben generar procesos de enseñanza-aprendizaje orientados a una formación de profesionales con pensamiento crítico, preparados para intervenir en procesos sociales que contribuyan a dar respuestas a los problemas de nuestra sociedad en la actualidad. Debemos avanzar en la producción de un pensamiento crítico y colectivo que supere la formación individual y que provea de herramientas sistemáticas para la apropiación en forma conjunta del conocimiento.

### **Caracterización del curso-taller de Soberanía Alimentaria y agroecología**

El curso-taller fue considerado como un lugar de reflexión y análisis de la situación actual de la producción, distribución y consumo de alimentos, como un espacio abierto, interdisciplinario, colectivo y participativo, intentando llegar a la mayor cantidad de personas interesadas en la temática propuesta.

El mismo tuvo como objetivo central analizar la problemática alimentaria, utilizando los conceptos de soberanía alimentaria y agroecología como ejes transversales para estudiar y debatir los distintos tópicos previstos para los encuentros, permitiendo a los participantes generar un espacio de aprendizaje, creación e intercambio de saberes disciplinares y no disciplinares.

Otro de los objetivos que se propuso el espacio fue que los participantes sean capaces de comprender a la agricultura familiar como un elemento configurador y dinamizador del territorio en el cual se imbrican distintos procesos sociales y naturales promoviendo y valorizando el concepto de soberanía alimentaria.

---

<sup>5</sup> Entrevista a graduado RT en la ciudad de Bahía Blanca, realizada por Braian Vogel y Matías Alamo, 14 de agosto de 2013.

En cuanto a los contenidos, los mismos se estructuraron en ocho encuentros, a continuación un detalle de los mismos:

*Primer encuentro: Modelos de desarrollo económico y rural en Argentina y América Latina. Parte I.*

Breve recorrido histórico, Características. Políticas de extracción de los recursos naturales y balance ambiental. En el pasado y en la actualidad.

*Segundo encuentro: Modelos de desarrollo económico y rural en Argentina y América Latina. Parte II.*

Agricultura sustentable y enfoque agroecológico. La dimensión tecnológica de la sustentabilidad. Análisis de las políticas públicas relacionadas con el desarrollo rural.

*Tercer encuentro: Agricultura familiar. Parte I.*

Concepto y características Dicotomía entre agricultura industrial y agricultura familiar.

*Cuarto encuentro: Agricultura familiar. Parte II.*

La agricultura familiar, campesina y los pueblos originarios. Estudio de caso: El movimiento campesino de Santiago del Estero (MOCASE). Rol de la Mujer en el espacio rural en la actualidad. Modelos actuales de producción, comercialización, transformación y consumo de productos agropecuarias.

*Quinto encuentro: Soberanía alimentaria. Parte I.*

Soberanía alimentaria como construcción conceptual y como proceso socio-histórico. Diferencia entre soberanía alimentaria y seguridad alimentaria. Contextos teórico, político y económico.

*Sexto encuentro: Soberanía alimentaria. Parte II.*

Análisis de los procesos de producción, circulación y consumo. Nutrición, alimentación y pobreza en Argentina en los últimos treinta años. Programas de asistencia alimentaria en nuestro país. Estudio de caso: El programa Pro-Huerta del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA).

*Séptimo encuentro: Transformaciones socioeconómicas y tecnológicas en el espacio rural.*

El modelo neoliberal y el problema del hambre. La producción hegemónica de alimentos. Análisis de los actores involucrados: la estructura de clases en el campo.

*Octavo encuentro: Políticas agropecuarias en Argentina.*

Breve caracterización a través de la historia. Estudio de caso: Plan Estratégico Agroalimentario y Agroindustrial 2010-2020 (PEA<sup>2</sup>).

Estos encuentros se desarrollaron de mayo a agosto del año 2013 en forma quincenal, cada encuentro con una duración aproximada de dos horas, en donde a partir de los distintos recursos didácticos-pedagógicos que se utilizaron, se presentaban los temas antes señalados y se realizaban las tareas indicadas por el coordinador del curso. En estos encuentros se priorizaba y destinaba una gran cantidad de tiempo a analizar, debatir y criticar cada uno de los temas propuestos, estas actividades se complementaban con una selección de material bibliográfico que al finalizar el encuentro se enviaba por correo electrónico a los presentes.

En cuanto a los participantes, en su mayoría eran estudiantes de distintas carreras de la Universidad Nacional del Sur, es de destacar que también asistieron docentes, investigadores y técnicos de distintas instituciones y organismos gubernamentales.

En relación con los asistentes y las motivaciones para concurrir al curso, es oportuno citar un fragmento de la entrevista realizada a un estudiante, quien manifestó: “La posibilidad de encontrarse hablando sobre la cuestión agraria con compañeros, ya sea de igual o distinta carrera, es muy enriquecedor”. Comentando también, respecto del sistema universitario, que:

Debería ser generador de conocimientos tendientes a lograr la soberanía alimentaria, tanto desde las ciencias sociales, como desde las ciencias agrarias, en pos de probar técnicas productivas agroecológicas, siempre buscando una inserción efectiva entre los productores, con una relación de ida y vuelta. La participación de los alumnos en este proceso, resultaría imprescindible, tanto para lograr realizarlo, como para formar profesionales desde la praxis, con herramientas para la transformación de su propia sociedad<sup>6</sup>.

En cuanto a la convocatoria a los encuentros y a la divulgación del material bibliográfico y videos proyectados se utilizaron las redes sociales, además de cartelería y de la participación en programas radiales.

En una primera instancia el curso- taller contó con el apoyo y reconocimiento del Centro de estudiantes del Departamento de Agronomía de la Universidad Nacional del Sur. En el mes de agosto de 2013 el grupo de trabajo, compuesto por docentes, investigadores, profesionales y estudiantes de distintas disciplinas presentó el proyecto a una convocatoria de la Secretaria de Cultura y Extensión de la Universidad del Sur para dictar cursos de extensión. La propuesta fue seleccionada y actualmente se están desarrollando encuentros quincenales con una concurrencia promedio de veinte estudiantes y graduados.

Así también, para el mes de octubre del mismo año los integrantes del espacio fueron invitados a presentar la experiencia en el marco de las Segundas Jornadas Interuniversitarias de Salud Socio-Ambiental organizadas por las Universidades Nacionales del Sur,

---

<sup>6</sup> Entrevista a estudiante PT en la ciudad de Bahía Blanca, realizada por Braian Vogel y Matías Alamo, 13 de noviembre de 2013.

Rosario y La Matanza en la ciudad de Bahía Blanca. Además, durante el mes de noviembre, se desarrolló una charla resumiendo las actividades del espacio en el marco de la jornada de conmemoración del segundo aniversario de la audiencia pública realizada en la localidad de General Daniel Cerri que rechazó la realización de un dragado hasta su puerto.

En la actualidad el grupo de coordinación se amplió a ocho integrantes provenientes de distintas disciplinas, entre las que se encuentran Agronomía, Biología, y Geografía, y se está gestando un espacio permanente de estudio, análisis y tratamiento de las distintas temáticas vinculadas con la problemática, denominado *Espacio de Trabajo por la Soberanía Alimentaria (ETSA)*.

### **Consideraciones Finales**

Con el presente trabajo intentamos mostrar el rol que adquirió la extensión universitaria como promotora de experiencias de formación de conocimientos, saberes y valores, fortaleciendo el vínculo entre la comunidad universitaria y la sociedad.

Pensamos a la universidad como un actor social, no como un simple observador-formador de la sociedad, donde su incidencia social no se restringe a lo que puedan hacer sus estudiantes una vez graduados y convertidos en profesionales, sino que actúa en el devenir social cotidiano. Esta mirada permite integrar la formación, investigación y extensión en el contexto de una relación mucho más estrecha con la sociedad (Maidana, 2013:105).

Las actividades de extensión llevadas a cabo por los integrantes de espacio de trabajo por la soberanía alimentaria a partir de la realización del curso- taller contribuyeron a analizar y repensar la problemática a partir de un estudio crítico de las principales características y elementos que componen el modelo agropecuario en un ámbito de reflexión, abierto y participativo dentro de la Universidad Nacional del Sur.

A partir de ésta experiencia, concebimos nuestra práctica docente y de extensión basada en el aporte de muchas ideas que provienen de la intervención territorial y al mismo tiempo de los procesos de investigación que venimos desarrollando desde diversos ámbitos académicos y profesionales.

Finalmente bregamos para que el accionar de estas prácticas de extensión siga generando junto a la participación de los distintos actores institucionales y sociales involucrados, procesos emancipadores que permitan a la comunidad mejorar sus condiciones de vida.

## Bibliografía

- Altieri, M. y Nicholls, C. (2012) *Agroecología única esperanza para la soberanía alimentaria y la resiliencia socioecológica*, Berkeley, EE.UU, Sociedad Científica Latinoamericana de Agroecología.
- AUDEAS - Asociación Universitaria de Educación Agropecuaria Superior (2002) *Actualización de la propuesta de AUDEAS para los planes de estudio de la enseñanza de agronomía a nivel superior*, Buenos Aires, AUDEAS.
- Carballo, C. (2011) “Soberanía Alimentaria y producción de alimentos en Argentina”, en: Gorban, M. (ed.) *Seguridad y soberanía alimentaria*, Buenos Aires, Colección cuadernos, pp. 11-48.
- Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional Del Sur (1998) *Resolución CSU-044/98: Planes de estudio - Carrera de Ingeniería Agronómica*, Bahía Blanca.
- Forum de ONG (1996) *Declaración dirigida a la Cumbre Mundial de la Alimentación: “Ganancias para unos cuantos o alimentos para todos”*, Roma, Italia.
- Freire, P. (1973) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Galassi, E (2004) *Tesis Magister Scientiae: Formación del ingeniero agrónomo en extensión rural. Bases de una propuesta para la Universidad Nacional del Sur, Esperanza, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral*.
- Maidana, D. (2013) “Universidad Nacional de General Sarmiento: la relación Universidad-Sociedad”, en: Lischetti, M. (coord.) *Universidades latinoamericanas: Compromiso, praxis e innovación*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2003) *Resolución 254/2003*, Buenos Aires.
- Ottenheimer, A., Glenza, F., Soler, G., Giannuzzi, L., Redondi, V. (2011) “Enseñando y aprendiendo Extensión y Soberanía Alimentaria. Un análisis de caso”, en: Menéndez, G., Iucci, C., Urbani, M. (comps.) *Actas del XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, pp. 155.
- Sarandón, S. (2011) “Incorporando la agroecología en las instituciones de Educación agrícola. Una necesidad para la sustentabilidad rural”, en: Morales, J. (ed.) *La Agroecología en la construcción de alternativas hacia la sustentabilidad Rural*, Guadalajara, México, Ediciones Siglo XXI, pp. 168-189.
- Viñas-Román, J. (1999) *Las instituciones de educación agrícola superior en el desarrollo sostenible frente a los procesos de globalización*, Santo Domingo, República Dominicana, Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA).



## Los proverbios como estrategia de enseñanza en el nivel secundario

Verónica M. ZALBA  
Universidad Nacional del Sur  
vmzalba@uns.edu.ar



### Introducción

El objetivo del presente trabajo es contribuir a fortalecer en alguna medida los nexos entre el trabajo de investigación universitaria, la carrera del Profesorado en Letras y la escuela secundaria. Tiene como finalidad proveer al egresado de esta Universidad algunas herramientas para el abordaje de la oralidad y la escritura en el trabajo áulico de cualquier establecimiento educativo tanto en nuestra ciudad como en la zona o en distintas regiones de nuestro país, brindando a los estudiantes secundarios los primeros rudimentos del procedimiento científico (búsqueda, selección, análisis, formación de hipótesis, entre otros).

En este caso, el punto de partida surge a partir de las actividades desarrolladas en el Proyecto de Investigación (PGI) dedicado a estudiar la trayectoria e inserción del discurso proverbial en la literatura española medieval, con la dirección de la Dra. Alicia E. Ramadori, propuesta que pretende proyectar la temática investigada en la práctica docente y realizar su extensión a la comunidad educativa. Esta investigación está consolidada por su desarrollo en varios años y tiene como fin revisar la materia paremiológica en esos períodos, centrándonos en las obras de autores representativos entre los cuales podremos mencionar a Juan Ruiz, Arcipreste de Hita, y al Marqués de Santillana<sup>1</sup>, haciendo extensivo en oportunidades a algunos autores como Cervantes y Lope de Vega<sup>2</sup>,

---

<sup>1</sup> El *Libro de Buen Amor* del Arcipreste de Hita, *El Corbacho* o *Arcipreste de Talavera* de Alfonso Martínez de Toledo y *La Celestina* de Fernando de Rojas, fueron objeto de estudio en la primera etapa del PGI (2006-2008). La obra del Marqués de Santillana constituyó el núcleo de indagación en el segundo período del PGI (2009-2012).

<sup>2</sup> He estudiado estos dos autores como proyección del tema del PGI, atendiendo a mis funciones docentes en la cátedra de Literatura Española II cuyos contenidos integran el denominado Siglo de Oro de la literatura española.

cuyas obras están siendo abordadas recientemente y que serán incorporados definitivamente como objeto de investigación en el futuro.

La inquietud que presentan los alumnos del profesorado al enfrentar el mundo laboral y las dificultades para la práctica docente en las escuelas secundarias son en gran parte sobre la interpretación y producción de textos de nuestros alumnos adolescentes a quienes resulta muy difícil convencer a la hora de leer o realizar una producción escrita, ya sea poesía, cuento u obra de teatro.

Para reflexionar sobre el tema y debido a la ausencia de una abundante bibliografía en nuestro país que aborde el tema me he permitido esbozar algunas ideas.

### **1. Cuestiones conceptuales: el saber, ¿no ocupa lugar?**

Dado nuestro rol docente, debemos establecer el marco teórico alrededor del cual nos vamos a mover y que nos va a permitir desde el punto de vista profesional, encarar el estudio de los proverbios para, posteriormente, trabajarlos con los alumnos. Debemos distinguir para empezar lo que se denomina proverbio, refrán o sentencia teniendo en cuenta lo que sostiene el investigador Hugo O. Bizzarri (2004:31), quien estudia la presencia del refrán en los textos medievales castellanos. En sus estudios observa las dificultades para encontrar una definición. Incluso en las grandes colecciones de refranes que se conocen hasta hoy como la recogida por el Marqués de Santillana<sup>3</sup>, es posible encontrar que en la práctica es difícil distinguir entre el refrán o la “sentencia popularizada”<sup>4</sup> o en el caso de:

(...) las colecciones sentenciosas de los siglos XIII y XIV y que permitía la libre convivencia de sentencias, proverbios, dichos de filósofos y hasta refranes; pero mientras éstas se centran en el saber erudito de los sabios, el pasaje al ámbito más familiar de las “viejas que dicen tras el fuego” trajo aparejado el pasaje a todas las formulaciones que forman parte de la fraseología popular (refrán, frases proverbiales, cantares, dialogismos, etc.).<sup>5</sup>

Nos confirma Hugo Bizzarri que ante tanta variedad de formas era usual que los copistas y editores mezclaran las formas que iban encontrando en los textos, asimismo distintas variantes de un mismo

---

<sup>3</sup> López de Mendoza, I. (1995) *Refranes que dicen las viejas tras el fuego*, Kasel, Edición Reichenberger.

<sup>4</sup> Cfr. Bizzarri (2004: 31).

<sup>5</sup> *Op. cit.* pp. 32-33.

refrán, complejizando aún más la tarea de reconocimiento de los mismos. Cita el caso de un autor como Juan Ruiz, Arcipreste de Hita, quien era aficionado a inventar y modificar refranes, tarea que años después comprobamos en autores del Siglo de Oro como es el caso de Cervantes. Es decir, estamos ante el caso de *refranes literarios*, que han tenido origen oral y popular pero que perviven por su puesta en escritura. Teniendo en cuenta la dificultad, y establecido el marco teórico que nos propone este crítico, podemos coincidir con él en que debemos abordar el tema cuidadosamente y presentara nuestros alumnos en el aula todo el material haciendo como mínimo algunas distinciones.

En primer lugar, habría que señalar una serie de características que distinguen al refrán. Una de ellas es la *brevedad*. En este punto, Bizzarri se detiene y nos explica que es un rasgo compartido con el proverbio y la sentencia. El término *proverbio* aparece con fuerza en la obra de Alfonso X, pero como explicáramos anteriormente encontramos que lo aplica tanto para las frases sentenciosas tanto voces populares como cultas:

La voz “proverbio” tenía un campo semántico más amplio del que hoy le otorgamos. El mismo fenómeno se produjo con la voz “refrán”, pues no sólo se utilizó para designar una colección que encerraba material heterogéneo (refranes, frases proverbiales, estribillos, sentencias) sino que ya hacia 1339 Don Juan Manuel la empleaba para referirse a estribillos populares.<sup>6</sup>

En definitiva, en el medioevo no había tanta precisión, sino que el mismo nombre abarcaba muchas formas<sup>7</sup>. El consejo de Bizzarri también tener en cuenta el contexto de inserción, ya que muchas de las colecciones de sentencias tenían una *función didáctica* en el ámbito de la enseñanza institucionalizada. Los escolares las memorizaban y en esa práctica con ejercicios gramaticales o retóricos, hacían convivir formas populares o cultas, que al transmitirse, tanto podían hacerlo respetando la forma original o con modificaciones de algún tipo (sintácticas, morfológicas, etc.) generando muchas versiones de la misma paremia. Además de la brevedad y su origen (culto o popular) otra de las características es su *universalidad*, ya que es posible encontrar esa misma paremia aplicada a distintas situaciones o contextos, remontando-

---

<sup>6</sup> *Op. cit.* pág. 35.

<sup>7</sup> Bizzarri no ha sido el único en plantear este tema. A lo largo de su extenso trabajo ha recopilado la observación y estudio de otros expertos en la materia como Julio Fernández-Sevilla, Archer Taylor, Eleanor O' Kane, entre otros. (cfr. 2004: 28-34).

se muchos de ellos a la Antigüedad clásica, ya que se citaba a los filósofos como autoridades en la materia y a los que se atribuían muchas de las formas recopiladas, como se observan en las colecciones desde el siglo XIII al XV.

Sin embargo, hay ciertos refranes o proverbios que se difundían en determinados grupos sociales. Tal es el caso por ejemplo, en algunos textos del Siglo de Oro, que son algunos personajes, sobre todo los de clase humilde, los que traen a colación los refranes. Uno de los ejemplos más renombrados es el de Sancho Panza, quien vuelve loco a su señor Don Quijote con la cita de muchos de ellos, a veces sin sentido, debido al absurdo abuso que hace de los mismos, citándolos en toda ocasión, en forma individual o conjunta.<sup>8</sup>

Si cabe destacar que las colecciones de sentencias y refranes eran muy populares y que han perdurado hasta nuestros días en la memoria de la gente, ya través de un largo proceso han llegado hasta nosotros no sólo en forma oral sino también a través de los textos literarios.

Pero ¿cuál sería el criterio para aplicar su estudio en las escuelas secundarias? Teniendo en cuenta algunas de las dificultades presentadas es posible trabajar con los alumnos con aquellas colecciones escritas o diccionarios de refranes que abundan hoy en las bibliotecas escolares y analizar cómo llegaron hasta nosotros. Observar y consultar aquellas versiones modernas que hoy reúnen los refranes puede ser una tarea divertida que permita descubrir cómo han perdurado esas formas expresivas breves.

## **2. Problemas a la hora de abordar los refranes: “Mal de muchos...”**

El trabajo en el ámbito académico está lejos de ser lo único a tener en cuenta a la hora del trabajo en el aula. En primer lugar, hay que allanar múltiples dificultades que van desde el aprovechamiento del espacio, el material o la evaluación del proceso. Es la falta de entusiasmo de los alumnos frente a una tarea de investigación o de escritura, el escollo más desalentador tanto para los docentes que están ejerciendo sus primeros pasos en la práctica como a los más experimentados. Por ello, es necesario recurrir a una forma quizás diferente de plantear el trabajo escolar. Todos en mayor o menor medida conocen algún refrán o proverbio. ¿Quién no ha escuchado alguna vez expresiones del tipo “a mal tiempo, buena cara”, o “a caballo regalado, no se le miran los dientes”, por citar algunos ejemplos? Podemos partir

---

<sup>8</sup> Cfr. Cervantes (2001:974).

de ese lugar de conocimiento común y compartido para, a través de un plan elaborado de aula realizar un trabajo más profundo con los chicos en el proceso de construcción de aprendizaje.<sup>9</sup>

Además de explicar a nuestros alumnos la larga tradición popular que tienen los proverbios y refranes con ayuda de esquemas sencillos, líneas de tiempo o con la tecnología preparando un *powerpoint*, podemos reflexionar junto con ellos acerca del por qué aún hoy muchos de ellos son conocidos y utilizados en nuestra práctica cotidiana de habla. Relacionar este tema con materias como la sociología o la sociolingüística podría servir para provocar el interés y que ellos mismos sean conscientes de la perdurabilidad de las mismas a través de los siglos. En definitiva, presentarles a los chicos la posibilidad que ellos mismos se pregunten por qué los seguimos usando en nuestras producciones orales, en qué ocasiones nos encontramos con ellos en la literatura y cuál es el sentido que les brindamos. Debemos desarrollar las estrategias para facilitar el análisis crítico, el trabajo cooperativo y el espíritu de investigadores curiosos.

### **3. La investigación en el aula: “El que quiere celeste... (que mezcle azul y blanco)”**

Una de las formas en que se puede abordar el trabajo en el aula es con la modalidad de *taller*<sup>10</sup>, ya que además de las ventajas que permite la distribución de los alumnos en el espacio, permite al docente dividirlos en grupos y compartir las experiencias desde distintos abordajes. El aula no debe ser un testigo mudo del trabajo de nuestros alumnos sino que se pueden presentar los resultados en afiches o telas pintadas en los que se puede hacer participe a toda la comunidad educativa. Además permite poner el acento en dos aspectos: saca a relucir la *creatividad*<sup>11</sup> del grupo de chicos y del docente, provocando un intercambio de experiencias entre todos los involucrados. También posibilita recuperar nuestra capacidad *lúdica* en el aula, al reorganizar las actividades en un marco de diversión, creación y recreación.

---

<sup>9</sup> Lo que Vygotsky denominaba Zona de Desarrollo Próximo en Moll, Luis C. (comp.) (1998: 221).

<sup>10</sup> Entendemos el concepto de *taller* tal como lo explica Gustavo Bombini como “una estrategia didáctica que democratiza el aula y reivindica la escritura como trabajo. El taller es un lugar para crear y también un lugar para reflexionar sobre el proceso de producción de los textos” (1994:11).

<sup>11</sup>Entendemos creatividad como una expresión del estudiante que se expresa en libertad, explotando todo su potencial, buscando soluciones novedosas y expresándolas con todos los recursos a su alcance (cfr. Gil de Fainshtein: 2009, pp. 21-23).

En un primer momento del proyecto,<sup>12</sup> resulta importante que el docente plantee la búsqueda de los refranes o materia proverbial, haciendo hincapié en este marco introductorio al que hacíamos referencia y que el profesor organice según las características de cada grupo, haciendo también presentación de algunos diccionarios de refranes, a los que puede acceder de manera virtual en páginas especializadas, visitas a alguna biblioteca barrial o en el caso de Bahía Blanca, accediendo al abundante material de las bibliotecas populares de nuestra ciudad. Además de ser una experiencia fundamental el recurso del libro, ya sea en formato de manual o diccionario, es enriquecedor el intercambio con los colegas de una biblioteca que son en muchos casos fieles exponentes de la pasión por los libros y grandes auxiliares en nuestra tarea cotidiana.

Todos los alumnos conocen por lo menos uno, dos o más y los recuerdan con claridad dentro del marco familiar o social. Hacer un registro de los que cada grupo conoce, por ejemplo a través de los abuelos, permitirá a los alumnos en esta etapa resignificar su papel como “investigadores/recopiladores” de la materia paremiológica, realizando un trabajo de campo que puede extenderse a la escuela o el barrio a través de encuestas. Los resultados de las mismas permitirán conocer cuáles son las de uso más extendido, cuál es el contexto en el que suelen encontrar su aplicación y el significado que se le otorga. Como hemos visto en la época medieval, la recopilación de los refranes hecha por autores letrados, solía tener una parte explicativa o glosa que permitía inferir al lector la correspondiente enseñanza o aplicación. Recreando entonces, y salvando las distancias, esas formas de registros, se pueden armar pequeños refraneros para el uso y consulta en el aula o la biblioteca escolar, a los que se agregaría el cotejo de su presencia o ausencia en los diccionarios de las mismas bibliotecas.

Por otro lado, en una segunda parte de este proyecto, se pueden realizar búsquedas en algunos textos literarios famosos, con ayuda del docente, quien podrá preparar para tal fin una selección literaria de autores diversos y que se pueden agregar como citas a los cuadernillos compilados por los alumnos. Si la escuela en cuestión contara con recursos informáticos, se podría crear un *blog* o, un *muro de opinión*, en donde no solo figuren los proverbios más utilizados y su significado,

---

<sup>12</sup> La redacción y presentación de un proyecto de trabajo es algo que también preocupa a los egresados de nuestra institución que se enfrentan por primera vez con la redacción y puesta en práctica de actividades que deben ser proyectadas a largo plazo, corregidas y evaluadas (cfr. Gil de Fainschtein, 2009:39).

sino que también invite a otros usuarios de la comunidad a presentar su opinión, abrir el debate y agregar sus experiencias, por ejemplo subiendo versiones diferentes de los refranes encontrados o su aplicación en un contexto diferente al descrito por los alumnos. También se puede agregar al blog o si este fuera el formato final, algún archivo fotográfico que ilustre las presentaciones en el aula, los distintos momentos del proyecto y en algunos casos, testimonios encontrados en carteles, tiendas o grafitis de la ciudad ampliando las posibilidades.

Una tercera instancia coincide con la de la escritura. Consiste en presentarles a los alumnos una serie de propuestas para jugar con los refranes siguiendo distintos modelos literarios<sup>13</sup>. Así, se pueden componer poemas utilizando algún corpus de los refranes recogidos en la muestra, o seleccionando de la misma alguna temática particular y hasta ponerles música con la ayuda del profesor en dicha área. La escritura de cuentos cuyos títulos sean refranes<sup>14</sup> o cuyos personajes hagan referencia a los mismos, así como obras de teatro que se inspiren en proverbios a la manera de Shakespeare o Lope de Vega, siguiendo la tradición de la literatura consagrada, pueden servir como integradores y dar un interesante broche final al proyecto. A su vez pueden recibir la asistencia o colaboración de los docentes de otras disciplinas como profesoras de Educación Plástica y teatro que les ayuden en el trabajo de la presentación.

Una parte importante, que no por mencionarse última debe darse en ese orden es la de análisis de construcción de los proverbios. La mayoría posee una estructura bimembre y rima, ya que estas ayudaban a la *memoria y repetición de las mismas* en correspondencia a su origen en la tradición oral. Una buena parte del taller puede dedicarse no sólo a la recopilación de las formas conocidas sino también la *reformulación e invención* de nuevos refranes, siguiendo algunos esquemas generativos básicos tal como explica Hugo Bizzarri y componer “a la manera de”, revitalizando la figura de los proverbios dándoles matiz serio o humorístico. También permite revisar algunas nociones de ortografía, a partir de la escritura de los mismos y nociones lexicales, ampliando el vocabulario al jugar con los sinónimos o términos desconocidos ya caídos en desuso que interfieren con la correcta interpretación del refrán.

---

<sup>13</sup> Ver con algunos ejemplos de historietas de Quino, Fontanarrosa, adaptación teatral de Falconi, etc.

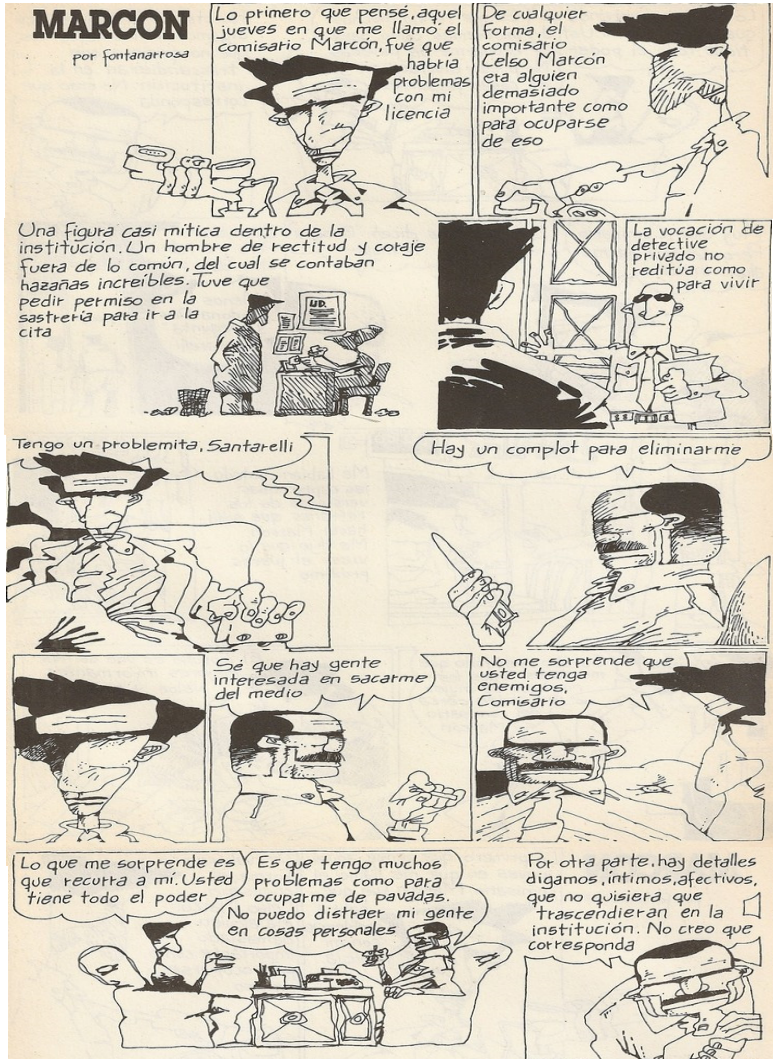
<sup>14</sup> Son numerosos los casos en las obras de teatro del s. XV hasta el XVII, como el caso de Lope de Vega (*El perro del hortelano*), Calderón de la Barca (*Casa con dos puertas, mala es de guardar*), entre otros.

#### **4. Algunas conclusiones**

El presente trabajo constituye, entonces, una propuesta metodológica que brinda una herramienta a los docentes del área de Prácticas del lenguaje y Literatura del nivel secundario. Como es fácil deducir, las posibilidades son múltiples dado el grado de riqueza del corpus vigente en todos los grupos sociales de nuestra comunidad. Hacer partícipes a los alumnos de esa riqueza cultural es darles también la posibilidad de ampliar sus conocimientos, trazar nuevos lazos con sus raíces familiares y principios teóricos que son necesarios en cualquier propuesta de investigación. A su vez, permite al docente aprovechar los resultados de los proyectos de la Universidad que los formó, involucrando a los educandos, a las familias y la comunidad educativa en una revalorización de nuestro lenguaje. Es otorgar a los jóvenes autonomía de pensamiento, demostrando una vez más la fuerza de la palabra.



## Anexo





Fontanarrosa, R. (1986) *Continuará*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.



#### ESCENA 1

##### PRESENTACIÓN

Durante esta primera escena de presentación, así como en otros momentos de la obra, los actores intentarán explicar al público el argumento de la misma tanto como las dificultades con las que se enfrentaron durante los ensayos, dando lugar a confusiones, malos entendidos y discusiones entre ellos. Durante estos momentos de ruptura, no representarán a sus personajes sino a ellos mismos como actores y estarán denominados como Relator 1, Relator 2, etc. quedando a criterio de la Dirección la distribución de estos textos entre su elenco.

Cuando la obra comienza todos los personajes están sobre el escenario formando un cuadro fijo del cual se desprenden para acercarse a hablar con el público como actores, saliendo del rol del personaje.

*Relator Uno y Relator Dos avanzan hacia el público.*

- UNO: Buenas noches. Antes de que ustedes vean lo que vinieron a ver...
- DOS: *(Interrumpiendo)*  
"Mucho ruido y pocas nueces"...
- UNO: Sí, "Mucho ruido y pocas nueces", creemos que es necesario darles una explicación, porque si bien van a ver...
- DOS: *(Interrumpiendo)*  
"Mucho ruido y pocas nueces"...
- UNO: Sí... Ésta no es una versión... normal, digamos...

DOS: *(Interrumpiendo una vez más)*  
De "Mucho ruido y pocas nueces"...

UNO: ¡Sí! De eso.

DOS: ¿De qué?

UNO: De...

DOS: "Mucho ruido y pocas nueces".

UNO: Que siga otro, yo no lo aguanto. *(Vuelve a su lugar, enojado con el Relator Uno)*

*Se adelanta el Relator Tres, haciéndole una seña "preventiva" al Relator Dos para que se quede calladito.*

TRES: A ver sí se los puedo explicar. Un día, llegó la Directora y dijo: "Vamos a hacer... *(Mira al Relator Dos. El Relator Dos no dice nada y le hace señas para que continúe)*." "Mucho ruido y pocas nueces".

TODOS: ¿La película?

TRES: Dijimos nosotros. "No, la obra de Shakespeare", dijo la Directora

TODOS: ¿Shakespeare?

TRES: Dijimos nosotros. "Sí, Shakespeare". Y ahí empezaron nuestros problemas, porque como se darán cuenta, nuestra generación, no es una generación que lea Shakespeare todos los días, ni siquiera muy de vez en cuando, es más,

CONSEJO DE LA BAHÍA 26 MARTA NEGRIN

no habíamos leído Shakespeare en nuestra perra vida. Y para hacer esta obra tampoco. Eso es lo que queríamos decirles. *(Volviendo a su lugar)* Ya está.

CUATRO: Explicá un poco más

TRES: ¿Qué más querés que diga? No sé qué decir...

*Avanza el Relator Cuatro.*

CUATRO: Porque leer Shakespeare es complicado. ¿Vieron que habla todo así?: "Vinisteis, bella dama con Cupido..." ¿Quién es Cupido?!

*El Relator Dos escupe.*

DOS: Es-cupido.

*Avanza el Relator Cinco con un libro en la mano y se une a ellos.*

CINCO: ¡Es verdad! ¡Es verdad! Mirá lo que dice acá. *(Lee un párrafo)*. "No podriais remedarle tan bien si no fuerais el mismo. He aquí de arriba abajo su mano enjuta: sois el mismo, sois el mismo". No se entiende una pepa.

CONSEJO DE LA BAHÍA 27 MARTA NEGRIN





Quino (1993) *Toda Mafalda*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

### Malditos Refranes

Me levanté temprano  
 pero Dios no me ayudó  
 Anduve muy caliente  
 y la gente se rió.  
 No le miré los dientes  
 y qué poco me duró.  
 Dejé correr el agua  
 y la sed me consumió.  
 Pero al fin algo sí se cumplió:  
 quien bien me quiso sí que me hizo llorar  
 ¡Malditos refranes!  
 El último reí  
 pero no reí mejor.  
 Le puse buena cara  
 al mal tiempo y continuó.  
 Me arrimé a un buen árbol  
 y me sigue dando el sol.

Hice de viridiana  
 y un pobre me la jugó.  
 Pero al fin algo sí se cumplió:  
 quien bien me quiso sí que me hizo llorar  
 ¡Malditos refranes!  
 No quiero escuchar más  
 Malditos refranes  
 Acude al refranero  
 si quieres encontrar  
 antídoto o veneno  
 para tu voluntad.  
 Aunque ya sabrás  
 si eres buen entendedor  
 que pocas palabras  
 bastarán entre tú y yo

Gabinete Caligari  
[www.youtube.com/watch?v=0f0sPDWxrZE](http://www.youtube.com/watch?v=0f0sPDWxrZE)

### REFRANES A MEDIAS

1. La letra con sangre...
  - a) ... Sudor y lágrimas consigue pagarla tu padre.
  - b) ... ¡Es la firma de Drácula!
  - c) ... Necesita una transfusión de tinta.
2. Quien a buen árbol se arrima...
  - a) ... Y no lo trepa, es que es tonto.
  - b) ... Le salpican los perros.
  - c) ... No se le ve cuando hace pis.
3. Padre ladrador...
  - a) ... ¡No te acerques, que igual muerde!
  - b) ... Hazle la pelota o verás qué horror.
  - c) ... ¡Vaya!, no le han subido el sueldo.
4. Quien mal anda...
  - a) ... Cojea.
  - b) ... Acaba por los suelos.
  - c) ... Va de narices.
5. No dejes para mañana...
  - a) ... Las gansadas que vas a hacer hoy.
  - b) ... Los deberes que puedes hacer pasado mañana.
  - c) ... ¡Nada!, o se lo comerá otro.
6. Ojos que no ven...
  - a) ... Gallinita ciega.
  - b) ... Batacazo que te pegas.
  - c) ... ¡Gafas al canto!
7. Más vale malo conocido...
  - a) ... Que bueno anónimo.
  - b) ... Que memo por conocer.
  - c) ... Que *profe* nuevo queriéndose hacer el simpático.

### EL REFRÁN OPORTUNO

Los refranes enriquecen la lengua, pero es necesario saber utilizarlos. Como decía Don Quijote a Sancho: «¿cómo los aplicas [...], que para decir yo uno y aplicarle bien, sudo y trabajo como si cavase?».

¿Sabría usted cuál es el que mejor se aplica como continuación de la siguiente frase?:

«Después de que le dejó su novia estaba todo el día triste, pero yo le aconsejé que se buscara otra: \_\_\_\_\_»

- A. Dijo la cebolla al ajo: acompáñame siempre, majo
- B. La mancha de la mora con otra verde se quita.
- C. Cuando el pájaro la pica es cuando la fruta está rica.
- D. El melón y la mujer, malos son de conocer.

«Desde que heredó, Fulanito no sabe decir que no a los que le dicen algo. Que tenga cuidado porque \_\_\_\_\_»

- A. A moro muerto, gran lanzada.
- B. Rico que ha sido pobre, corazón de cobre.
- C. Uvita a uvita se comió la zorra la viña.
- D. Lágrimas de heredero, poco mojan el pañuelo.

## Bibliografía

- Bizzarri, H. O. (2004) *El refranero castellano en la Edad Media*, Madrid, Ediciones del Laberinto.
- Bombini, G. (1994) *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*, Rosario, Homo Sapiens.
- Calero Heras, J. (1996) *De la letra al texto. Taller de escritura*, Barcelona, Octaedro.
- Cervantes, M. de (2001) *Don Quijote de la Mancha*, edición de F. Rico, Barcelona, Crítica.
- Falconi, M. I. (2008) *Demasiado para nada. Versión libre de 'Mucho ruido y pocas nueces'*, Buenos Aires, Quipu.
- Fontanarrosa, R. (1986) *Continuará*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Gil de Fainschtein, N. (2009) *¿Cómo planificar proyectos creativos en el aula y en la institución?*, Buenos Aires, Biblos.
- López de Mendoza, I. (1988) *Obras completas*, edición, traducción y notas de A. Gómez Moreno y M. Kerkhof, Barcelona, Planeta.
- López de Mendoza, I. (1995) *Refranes que dicen las viejas tras el fuego*, edición, traducción y notas de H. Bizzarri, Kasel, Edición Reichenberger.
- Moll, L. C. (comp.) (1998) *Vigotsky y la educación*, Buenos Aires, Aique.
- Quino (1993) *Toda Mafalda*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Ruiz, J. Arcipreste de Hita (2003) *Libro de Buen Amor*, edición de Alberto Blecua, Madrid, Cátedra.

Volúmenes Temáticos de las  
V Jornadas de Investigación en Humanidades

- Vol. 1 *El lugar de la investigación en la formación de grado*  
Elisa LUCARELLI y Ana MALET
- Vol. 2 *Proyección de la investigación en la comunidad*  
Laura DE LA FUENTE y Laura MORALES
- Vol. 3 *Prácticas de investigación en marcos institucionales alternativos*  
María Andrea NEGRETE
- Vol. 4 *Pensar lo local. Visiones y experiencias en torno de la ciudad y su historia*  
Marcela AGUIRREZABALA, Marcela TEJERINA y Ana Mónica GONZALEZ FASANI
- Vol. 5 *Vinculación entre docencia, investigación y extensión*  
Marta NEGRIN y Laura IRIARTE
- Vol. 6 *La literatura y el arte: experiencia estética, ética y política*  
Ana María ZUBIETA y Norma CROTTI
- Vol. 7 *Oriente*  
Karen GARROTE y Guillermo GOICOCHEA
- Vol. 8 *Problemas de la investigación literaria*  
Marta DOMÍNGUEZ y María Celia VÁZQUEZ
- Vol. 9 *Archivos y fuentes para una nueva historia socio-cultural*  
Silvina JENSEN, Andrea PASQUARÉ y Leandro A. DI GRESIA
- Vol. 10 *Las revistas como objeto de investigación en humanidades:  
perspectivas de análisis y estudios de caso*  
Patricia ORBE y Carolina LÓPEZ
- Vol. 11 *Los usos de las categorías conceptuales como claves interpretativas del pasado:  
historia y ciencias sociales*  
Silvia T. ÁLVAREZ, Fabiana TOLCACHIER y Miriam CINQUEGRANI
- Vol. 12 *Perspectivas y enfoques de género en las investigaciones de las ciencias sociales*  
María Jorgelina CAVIGLIA y Eleonora ARDANAZ
- Vol. 13 *Los usos y apropiaciones del pasado en la Argentina bicentenario.  
Ensayos de investigación en la formación de docentes y licenciados*  
Roberto CIMATTI y Adriana EBERLE
- Vol. 14 *¿Democracia argentina o Argentina democrática?  
Debate histórico e historiográfico para un balance de treinta años*  
Laura DEL VALLE y Adriana EBERLE
- Vol. 15 *Las huellas de la violencia:  
registros y análisis de las prácticas violentas en perspectiva interdisciplinar*  
Eleonora ARDANAZ, Juan Francisco JIMÉNEZ y Sebastián ALIOTO,
- Vol. 16 *La interdisciplinariedad como estrategia válida de convergencia  
desde las disciplinas y subdisciplinas del campo sociopolítico  
en la búsqueda de soluciones en las relaciones interétnicas*  
María Mercedes GONZALEZ COLL
- Vol. 17 *Vínculo político, buen vivir, sujeto. Algunas aproximaciones*  
Rebeca CANCLINI
- Vol. 18 *Problemas de la investigación filosófica*  
Marcelo AUDAY y Gustavo BODANZA
- Vol. 19 *Problemas de la investigación lingüística*  
Ana FERNÁNDEZ GARAY y Yolanda HIPPERDINGER
- Vol. 20 *El investigador ante el imperativo de la traducción*  
Gabriela MARRÓN

Bahía Blanca  
Septiembre de 2015





**Volumen**

**5**

